

Jesús Domingo-Segovia
Purificación Salmerón-Vílchez
Ana Martín-Romera
(coords.)

Experiencias **transfor- madoras** en escuelas

Experiencias
transformadoras
en escuelas

Jesús Domingo-Segovia,
Purificación Salmerón-Vílchez
y Ana Martín-Romera (coords.)

Experiencias transformadoras en escuelas

Colección Horizontes Universidad
Título: *Experiencias transformadoras en escuelas*

Este libro ha contado con apoyo económico de:



Proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/
AEI/10.13039/501100011033
Proyecto B-SEJ-234-UGR20, financiado por el Programa Operativo
FEDER 2020/Junta de Andalucía-Consejería de Economía y Conocimiento.

Primera edición: enero de 2026

© Jesús Domingo-Segovia, Purificación Salmerón-Vílchez
y Ana Martín-Romera (coords.)

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

ISBN: 978-84-19690-82-1
Depósito legal: B 2872-2026

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 (papel): 978-84-19690-82-1
ISBN (PDF): 978-84-19690-83-8

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

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	9
JESÚS DOMINGO-SEGOVIA; PURIFICACIÓN SALMERÓN-VÍLCHEZ; ANA MARTÍN-ROMERA	
1. Marcos de referencia para la transformación de y desde las escuelas	13
JESÚS DOMINGO-SEGOVIA; PURIFICACIÓN SALMERÓN-VÍLCHEZ; ANA MARTÍN-ROMERA	
2. «Puntos de Vida»: una comunidad de agentes de cambio para la transformación y la justicia ecosocial	35
ÁNGELES CASTRO; FRANCISCO DELGADO; ESTHER DIÁNEZ; DIEGO GARCÍA; ALBERTO LÓPEZ; ANDREA MARTÍN; OLIVIA MONTERO; M. ^a MERCEDES PELEGRINA; EVA RUBIO; ROCÍO SALDAÑA	
3. «Lorca, flamenco y rock»	57
EVELIO DAVID DAMAS BUENO; NICOLÁS HERNÁNDEZ-CARRILLO VALVERDE	
4. Mirar más allá de la frontera o cómo dar la vuelta a un centro de Secundaria	73
VICENTE MAZÓN MORALES; PILAR GALLEGÓ ORTIZ	

5. Un Aula LGBTI+ en Educación Secundaria: un espacio de convivencia y transformación	91
JOSÉ ANTONIO ALFARO GÓMEZ; ANA ÁLVAREZ GARCÍA; PILAR DE LA TORRE SANTANA; MARIAN JIMÉNEZ-CASQUET SÁNCHEZ; MARINA GÓMEZ PALOMARES	
6. El camino para la construcción de un proyecto educativo local.	107
BEATRIZ BARRERO FERNÁNDEZ; VIOLETA CARDONA PÉREZ; JUAN DE DIOS FERNÁNDEZ-GÁLVEZ; FRANCISCA HIGUERAS MARTÍNEZ; FRANCISCO JIMÉNEZ MOLINA; CECILIO MARTÍN GARCÍA	
7. Para educar a nuestras niñas y niños hace falta el pueblo entero.	121
ANA CALATAYUD PENA; JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ BUENO	
8. La escuela en el barrio y el barrio en la escuela. 40 años afrontando retos y desafíos educativos	135
RAFAEL FUNES MESA; PILAR GONZÁLEZ MORENO; BASILIO GRANADOS DELGADO; M. ISABEL RODRÍGUEZ PERALTA	
9. Un sueño compartido: una escuela equitativa e igualitaria	143
DOLORES SOFÍA DEZA CAPARRÓS; CARMEN CAÑABATE CARMONA	
10. CreaInnovaEduca, una comunidad transformadora donde escuela y universidad se encuentran.	163
PURIFICACIÓN SALMERÓN-VÍLCHEZ; JAVI CARRILLO ROSÚA; ANA MARTÍN-ROMERA; ANA I. SEBASTIÁN GARCÍA; F. JAVIER VALSECA DELGADO; ELVIRA MOLINA FERNÁNDEZ; JESÚS DOMINGO-SEGOVIA; ANTONIO MARTOS MARTÍN; MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ ARQUÉS; LUCÍA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ; ÁNGELA SALMERÓN-VÍLCHEZ; GONZALO SÁNCHEZ MARTÍNEZ; CARMEN LÓPEZ HERNÁNDEZ	

Presentación

JESÚS DOMINGO-SEGOVIA
PURIFICACIÓN SALMERÓN-VÍLCHEZ
ANA MARTÍN-ROMERA

Como se denuncia reiteradamente desde corrientes pedagógicas críticas actuales, multitud de entidades y movimientos ecosociales o la propia UNESCO, nuestro mundo se encuentra en una coyuntura histórica única, caracterizada por trayectorias cada vez más inciertas y complejas que cambian a una velocidad sin precedentes y no siempre para bien desde una perspectiva crítica y ecosocial de justicia y equidad. Desde este marco histórico, sociocultural y profesional se reivindica que la escuela no puede responsabilizarse sola de la educación y el cambio social. Cada vez más se precisa una verdadera profesionalidad reconstruida en conjunción con otros agentes e instancias, especialmente alumnado, familias y comunidad, para generar cultura de cuidado, pensamiento crítico, transformación sensible con el cambio social... y capacidad de agencia colectiva. Por eso, diferenciamos *innovación* de *transformación*. Es precisamente desde esta derivada desde donde queremos asumir y reivindicar el potencial transformador que debe tener la educación para forjar juntos futuros posibles más justos y sostenibles.

La escuela está obligada a transformarse para reconocer, proteger y promover los derechos fundamentales de todas las personas y comunidades, para que puedan disfrutar de escuelas como entornos seguros y enriquecidos que estimulen el pleno desarrollo de sus vidas y una plena ciudadanía. Pese a ello, y por diversas razones –muchas de ellas pseudoprofesionales–, persisten realidades en las que la escuela no consigue ser un espacio realmente

seguro ni inclusivo, ni comprender ni vincularse con su comunidad y realidad socioambiental. No es un foro crítico ni tampoco posee voluntad ni conciencia necesarias para transformar, por lo cual no puede garantizar el buen aprendizaje y bienestar para todas las personas. Este reto y propósito, en contraste con estos escenarios acomodados tan poco halagüeños, nos lleva a repensar qué ocurre y prestar atención a experiencias de escuelas transformadoras, para avivar la reflexión y el debate y, con ello, la ilusión.

Prestando atención a estas necesidades, consideramos que avanzar en comunidad puede ser una vía potente de cara a la mejora del desarrollo, los aprendizajes y el bienestar de la comunidad educativa. Había que documentar esta alternativa y desde un enfoque situado de construcción de conocimiento, por lo que desarrollamos dos proyectos de investigación correlativos sobre comunidades de práctica profesional ampliada. El primero de ellos se proyecta para conocer el estado de avance como comunidades de nuestras escuelas (Proyecto P20-00311, financiado por la Junta de Andalucía y FEDER) y el segundo, más específico (Proyecto PID2020-117020GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033), orientado a comprender y ubicar el desarrollo de comunidades en contextos y temáticas más desafiantes y, por tanto, más comprometidas, que mostrase algunas líneas propias (contingentes) y transversales por las que mereciera la pena caminar. Paralelamente, se ha ido desarrollando prácticas y proyectos de innovación que nos han permitido conocer y comprender los sentidos, matices y diversidades de estas realidades.

Realizamos catas del sistema y profundizamos sistemática y dialógicamente en experiencias «reconocidas» de transformación¹ de las que pudiéramos obtener lecciones sobre elementos, agentes y comunidades que orientasen oportunidades de cambio real en sus propios contextos. De una parte, obtuvimos evidencias de que una educación de calidad en equidad no es solo una cuestión de técnica para acometer innovaciones y mejoras parciales de los resultados o la escuela, sino de profesionalidad, ética y compromiso colectivo para avanzar de forma conjunta en su transformación, al tiempo que –y eso es determinante– que impacte significativamente en la mejora de la sociedad.

1. Para saber más sobre estas experiencias, se pueden consultar en sus respectivas páginas web y redes sociales.

Comprendimos también que, para dar respuesta educativa eficiente y ubicada a este propósito y reto, cada escuela y comunidad tiene sus propias contingencias, zonas de desarrollo próximo, idiosincrasia, caminos y resortes. Además de sus barreras y retos, cada una de ellas tiene sus propias palancas de cambio, que se han activado, desarrollado y se han hecho sostenibles en el tiempo de manera particular. Precisamente, el carácter genuino de estas realidades diversas dignas de atención es lo que hace compleja su comprensión como modelo y más difícil su réplica en otros contextos y con otros equipos docentes.

A pesar de que era complejo mostrar el potencial de estas experiencias y los posibles aprendizajes que de ellas se derivan, sin desprender de autorías ni vaciar de contenido ni de narrativa histórica y sociocultural, era preciso darles visibilidad y voz propia, al mismo tiempo que realizar un análisis transversal más holístico en discusión con el conocimiento académico. Las personas y escuelas que participan en este libro han elaborado sus propios relatos mostrando el sentido, los motivos y los procesos de sus historias de transformación. Con ello se ha compuesto un manual de reflexiones ubicadas cargadas de significado y emoción para quienes las narran y sus comunidades y para quienes tengan interés en profundizar en la transformación de la educación. Obviamente, no están todas las que son ni son una muestra representativa de nada, pero sí que podemos afirmar con evidencias de investigación que todas ellas son –en su diversidad, contingencias y resiliencia– comunidades de práctica profesional ampliada con capacidad de agencia y transformación educativa y social en los contextos en los que habitan.

En estos relatos se vislumbran los valores, motivos y compromisos, así como sus retos, *leitmotiv* y procesos de desarrollo, que dan sentido a las experiencias contenidas en esta compilación. Quienes redactan estas experiencias lo hacen desde su realidad actual, contando de dónde vienen y cómo lo hicieron para llegar a ser quienes son, para comprender mejor cómo y por qué afrontar su futuro como experiencias de transformación. Son relatos *ad hoc* a partir del proyecto, pero son fruto de un largo proceso de reflexión, debate y conquista vividos. Argumentan los motivos que los llevaron a su movilización e implicación, los procesos de desarrollo para aunar esfuerzos y sentirse parte de un mismo propósito compartido de escuela, y sus experiencias reales, con sus sueños, dificultades y anhelos.

Estas experiencias repasan un conjunto de temáticas siempre recurrentes junto a otras más específicas y novedosas, coincidiendo todas en algunas ideas clave para acometer la transformación de las escuelas y la educación con impacto en la comunidad. La creación de vínculos afectivos, con la comunidad y el entorno natural, histórico y sociocultural, permite construir de forma conjunta los sentidos que deben guiar los procesos colectivos de cambio e implicación. Resulta clave una comprometida profesionalidad que ponga en valor la diversidad cultural y personal de nuestra sociedad y escuelas, la lucha activa contra cualquier tipo de exclusión o violencia (especialmente la estructural), la construcción espacios seguros de participación e interrelación positiva, y hacer de las escuelas observatorios críticos y laboratorios de transformación social, con incidencia directa en el desarrollo de un currículum democrático, que ponga en el centro a todo el estudiantado como protagonista de sus procesos de aprendizaje y agentes de mejora. A tal fin, desde un liderazgo pedagógico ampliado y corresponsable, posibilitar el desarrollo de profesionalidades interactivas comprometidas con esta mejora, con espacios «profesionales» de diálogo y gobernanza democrática (ampliada a la comunidad y al estudiantado), que armen estos argumentos y garanticen que todos se sientan parte activa del propósito compartido emergente. Y, finalmente, que se avance en comunidad con capacidad de agencia crítica de transformación.

Esperamos que su lectura sirva para entender mejor la transformación de y desde la escuela, en diálogo con su comunidad, desde experiencias particulares. Ahora bien, lejos de pretender mostrar un recetario o un conjunto de experiencias estrella que puedan llegar a deslumbrar o desanimar a experiencias incipientes o emergentes que las vean como utopías, nuestra intención es contagiar la ilusión –sin negar la dificultad de la tarea– de que se puede avanzar con sentido desde diferentes temáticas y momentos de crisis y retos, siempre que se den determinadas actitudes profesionales y colectivas. Ejemplos para imaginar cómo podría ser otra escuela renovada y enriquecida, y que es posible si se toma conciencia, nos atrevemos a ponernos en marcha y vamos ganando inercia de movimiento orientado sumando sueños, fuerzas y voluntades por una educación que tenga verdaderamente sentido para toda su comunidad.

Marcos de referencia para la transformación de y desde las escuelas

JESÚS DOMINGO-SEGOVIA
PURIFICACIÓN SALMERÓN-VÍLCHEZ
ANA MARTÍN-ROMERA
Universidad de Granada

1. ¿Por qué necesitamos transformar la educación?

Aulas, escuelas y sociedad son cada vez más diversas en todos los sentidos, lo que lleva a controversias y búsqueda de alternativas y propuestas. No pocas veces observamos silencios cómplices y soluciones que no siempre son inclusivas ni democráticas, incluso algunas veces son reaccionarias y contrarias a derecho. Y no podemos permanecer inactivos ante ellos. En este punto de reflexión, ante un mundo en crisis, urge una educación que transforme. La escuela, o se convierte en analizador crítico de esta nueva realidad y genera conciencia y pilares éticos para avanzar, o está trasnochada o al servicio intereses no educativo y sociales.

La justicia social en educación en una sociedad plural y democrática es un reto complejo, multidimensional y controvertido, con muchos silencios, simulaciones y dualizaciones. Va más allá de la simple prestación de servicios y estructuras de apoyo. Involucra otros factores cualitativos, internos y personales que interactúan con otros factores culturales, sociales, institucionales y profesionales. El grado de compromiso, profesionalidad e implicación (o no) de muchos agentes viene a incidir en si la inclusión y la justicia social en educación es real o solo discursiva, es

decir, si deja de ser un problema estructural o funcional y emerge como un derecho educativo y social (Ainscow, 2021).

El progreso social y el activismo de diferentes colectivos y entidades, junto con la emergencia de temas ecosociales, identitarios, de dignidad y de bienestar, están visibilizando, concienciando y poniendo en el foco de atención en cuestiones y realidades hasta ahora ocultas, silenciadas y vulneradas, incompatibles con una sociedad democrática y plural, que requiere un giro importante en la dinámica de la escuela y en las temáticas que en ella se tratan. Como señalaran Hargreaves y Shirley en un reciente trabajo (2023), el cambio ahora debe centrarse en cuestiones de aprendizaje, identidad y bienestar. Para ello, escuelas y currículum democrático, liberar los aprendizajes (Rincón, 2019) y avanzar hacia modelos de profesionalidad interactiva (Hargreaves y O'Connor, 2020) comprometida con el buen aprendizaje de y entre todos y todas en el seno de comunidades de práctica profesional ampliadas (Bolívar y Domingo, 2024). Aunque estas, como ideal difícil de alcanzar, sean siempre «comunidades imperfectas», que avanzan en un proceso dinámico y continuo de cuestionamiento y búsqueda constante de mejores respuestas de transformación frente a desafíos y conflictos.

Ante estos retos y controversias, la educación tiene que estar viva, y en constante evolución, por lo que la escuela y la profesión docente también. Más que un espacio de formación y acreditación en evolución, la escuela debería ser un proyecto colectivo y una plataforma de concienciación y aprendizaje de unas competencias académicas y ciudadanas para y entre todos y todas. Por tanto, en acción y sin terminar. Un proyecto en construcción, que sigue un proceso de desarrollo en el tiempo, en interacción con su contexto histórico y sociocultural y sus interlocutores, con un claro compromiso colectivo de transformación.

Transitamos un momento histórico socioeconómico, ambiental y cultural controvertido, complejo y cambiante que afecta profundamente al contexto, la población a atender y la realidad de la escuela. Tenemos nuevos retos sociales y ambientales que es imprescindible acometer, también desde la escuela, pero persisten viejas barreras y enfoques academicistas y de enseñanza transmisiva, presentes en el imaginario de muchos docentes y escuelas.

La puesta en escena de temas que –por justicia– reclamaban avances sociales y en la escuela, han movilizado a la par, pero en

sentido contrario, tanto las mejores prácticas docentes comprometidas con la mejora de resultados educativos para y entre todos y todas, arrastrando la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas en el seno de comunidades de práctica profesional ampliada, como la emergencia de «nuevos silenciamientos conformistas y academicistas» y «movilizaciones reaccionarias» frente a estas temáticas emergentes, los colectivos y las personas en toda su diversidad y derecho y contra los avances sociales al respecto. En este sentido, Moreno y Gortazar (2024) señalan que, cuando la educación universal es mal entendida, a pesar de ser el gran proyecto de la historia, genera malestar y nuevas desigualdades.

De este modo, resulta imperioso reivindicar temáticas recurrentes e imprescindibles como la justicia social, la democratización de las escuelas como espacios seguros y de cuidado y la educación para la transformación social (Connell, 1997; Feito, 2006; Feito y López, 2008; Moreno y Gortazar, 2024). De ahí que Nóvoa (2022) nos interpelara a repensar y metamorfosear la escuela, protegiendo lo importante, transformando la realidad y poniendo en valor la agencia de escuela en este propósito.

Son muchas las experiencias educativas que –desde una perspectiva crítica– avanzan en el reto de hacer compatibles calidad, inclusión y equidad, pese a las comunes y singulares barreras y dificultades a las que se enfrentan desde cada realidad educativa y sociocultural. De ellas se vislumbra un modelo de práctica crítica y de transformación social que implica formas de hacer que observan, analizan, proponen y trascienden el panorama social, político e ideológico en el que está inmersa la escuela, caracterizado por dinámicas de poder de corte neoliberal, una emergencia climática global y en la construcción de las dinámicas de interacción social cada vez más individualistas y poco colaborativas.

En este escenario, ¿qué hacer, entonces, para responder al propósito central de la escuela, la mejora de los aprendizajes, posicionados claramente en una perspectiva de calidad, dignidad y justicia educativa y social? De partida, lejos de incrementar control y normativa, es la escuela y algunas comunidades profesionales que la integran las que son capaces de diseñar corresponsablemente presentes y futuros posibles más justos, sostenibles e inclusivos. Por lo que se requiere recoger y evidenciar cómo lo hacen. Cómo recontextualizan sus metas, sentidos y sig-

nificados, y cómo renuevan sus lazos con la sociedad para su transformación. Un reto muy grande que hay que acometer y que no se puede dejar a acciones individuales «voluntaristas», ni pensar «ingenuamente» que llegará desde la lógica evolutiva (tan lenta y no siempre justa), la competitiva neoliberal imperante o a la mercadotecnia de innovaciones cosméticas y oportunistas que no toquen el sentido del núcleo pedagógico de la mejora.

Y ello nos lleva a repensar cuestiones básicas o dilemas que pueden ayudar a comprender cómo se produce la verdadera transformación.

2. *Innovación o transformación:* ¿de qué estamos hablando?

No toda innovación es educativa y transformadora, por más que esté legitimada institucionalmente en los centros. Sostenemos que solo cabe adjetivar la innovación en estos términos si: 1) su objetivo último es impactar en mejoras substantivas de los aprendizajes, de la convivencia, del bienestar, de las interrelaciones, de la inclusión y de la atención justa a todas las diversidades presentes en la escuela y la sociedad; 2) al tiempo que luchan activamente contra las barreras institucionales, culturales, profesionales y prácticas que invisibilizan o dificultan estas mejoras o que producen procesos de exclusión o vulneración de derechos.

En un momento en el que la mercantilización de la educación se está haciendo cada vez más presente en los sistemas educativos es fundamental vigilar de forma crítica qué innovaciones se incorporan y qué y cómo son los procesos de transformación que se están generando en los centros, porque sobre ellos se sostienen y legitiman modelos educativos de escuela y de sociedad. De esta manera, el auge de la tecnología, la competitividad o el *marketing*, entre otros, pueden actuar como distractores del verdadero sentido de la innovación educativa.

En el momento actual, venimos observando junto a iniciativas totalmente pertinentes, valientes y transformadoras, también algunas propuestas de innovación puramente cosméticas, estructurales y tecnológicas, que no profundizaban en el sentido. Es, pues, de absoluta pertinencia plantearse esta cuestión: innova-

ción para qué, o con qué «e» queremos escribir la educación del presente y del mañana, con la de *equidad* (justicia, dignidad, inclusión...) o la de *exclusión* (exclusividad y competitividad).

En un clásico trabajo de Fullan (2002), se señalaba que en educación existen cambios nucleares y otros auxiliares o consecuentes. En cuanto a los primeros habla con propiedad de cambio cuando se produce: 1) el uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares; 2) el uso de nuevas prácticas o acciones tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos, roles diferentes...; o 3) el cambio en las creencias y asunciones que subyacen en el profesorado, en sus planeamientos básicos, en su conocimiento y en la comprensión e interpretación de la realidad. Desde nuestra perspectiva, estos cambios son progresivos y de cada vez mayor calado, pues los primeros terminan por afectar a los segundos. Si bien los del primer tipo son los más visibles, los verdaderamente importantes son los que afectan a lo que el profesorado hace y lo que piensa. Este es un aspecto esencial para la configuración de comunidades de práctica, y más todavía para la generación de valores y propósitos compartidos que se materializan en proyectos y acciones concretas.

En innovación resulta primordial tomar en consideración tanto el contexto histórico, sociocultural y ambiental en la que se inserta como –y eso es trascendente– reparar en los efectos pretendidos con la mejora propuesta. En este sentido, la innovación puede impulsarse para alcanzar diferentes metas:

- Responder a finalidades propias de miradas conformistas o neoliberales *para* obtener un reconocimiento, *permaneciendo* (en la gramática básica de la escuela y el academicismo) y dejando –consciente o resignadamente– puertas abiertas a paradigmas de separación y dominio (Menéndez y Rico, 2024); o *actualizándose y adaptándose rápida y sumisamente* a los cambios y nuevos retos y escenarios (para competir y estar a la última);
- O bien –como se propone en este manual– *ubicarse en una segunda modernidad* (Touraine, 2005) y posicionados en una perspectiva transformadora para «un mundo en que quepan –desde parámetros de justicia y dignidad– muchos mundos», se busca reorganizar todo, en un espacio cultural, social, ambiental y educativo) para dotar a la escuela y a los procesos educativos y de aprendizaje de herramientas críticas para cre-

cer en ciudadanía, transformar la educación y para hacer una sociedad más justa y progresada.

En este punto, cabría reparar con criterio en qué innovar y para qué, superando lo obvio: la mera introducción de modificaciones puntuales en recursos, formas y diseños que en poco cambian lo substantivo y con escaso impacto en la mejora de los resultados de aprendizaje, ciudadanía y bienestar. El análisis crítico de la experiencia y de las convocatorias oficiales nos depara también algunos avisos a navegantes. Estos nos señalan que bajo el nombre de *innovación* cabe casi todo y, a veces, puede enmascarar o desviar la atención hacia cuestiones desnortadas del sentido educativo actual. Hablamos de:

- *Innovación ingenua*, basada en la buena intención y el querer hacer cosas novedosas desde un marco de conocimiento intuitivo, de sentido común y no sin pocos flecos de errores y estereotipos y con poca formación que puede llevar a querer descubrir nuevamente el Mediterráneo. En contraposición, se da una innovación madura cuando se actúa desde la resiliencia, los procesos, las estructuras y las capacidades, se tiene la conciencia y el compromiso, atreviéndose a andar y sostener sus caminos de forma colectiva y auténtica.
- *Innovación encorsetada*, donde el acceso a los recursos y el reconocimiento a la innovación muchas veces viene condicionado por el grado en el que la propuesta se adapta a un modelo más o menos normativo, compartido en la red de agentes y espacios legitimadores de la innovación, más que a su impacto real en mejoras y en creación de condiciones de transformación.
- *Cultura innovadora performática*, innovación para estar en el candelero. En ocasiones, cuando la innovación se interpreta como una *performance* educativa en la que, finalmente, lo valioso de los proyectos innovadores reside en los proyectos en sí, como un «arte de proyectar» o en su puesta en escena como un «arte de performar la innovación». De esta manera las innovaciones educativas ya sea por la tecnología que movilice, por lo bien diseñados que estén o lo llamativa que sea la puesta en escena, llegan a un nivel superficial. Frente a ello encontramos aquellas que no siento tan «vistosas» promue-

ven verdaderas transformaciones e implican a la comunidad en el proceso.

- *Transformaciones invisibles* o al margen del reconocimiento y los recursos. En la escuela suceden verdaderas transformaciones que no tienen ninguna visibilidad, por lo que pueden ser consideradas como innovaciones informales. Esto no quiere decir que no sean ni auténticas ni reales, sino que no tienen la estructura ni el soporte y cobertura institucional para legitimar su valor ni el impacto en la transformación y mejora de las prácticas y la cultura del centro.
- *Innovación efímera*, favorecida por un periodo de financiación reducido y que debe ser renovado constantemente siguiendo los mismos protocolos administrativos como si de una innovación nueva se tratara. Ello redundaría en la dificultad de consolidar e instituir las innovaciones emprendidas desde los centros con una probada viabilidad y mejora, ya que en ocasiones los recursos para mantenerlas dependen de planes y programas destinados a potenciar la innovación nueva, como si de un artefacto material o tecnológico se tratara. Los procesos de transformación en educación son dinámicos y, para que los cambios se instituyan en la cultura de los centros, requieren de un tiempo para que las nuevas prácticas o dinámicas sean legitimadas y apropiadas y reinterpretadas por su comunidad.
- *Cultura innovadora competitiva y aislada*, carente de colaboración real. La educación transformadora es aquella que busca llegar más allá de lo que permiten acciones singulares y descontextualizadas, puesto que requiere que el resto de la comunidad colabore y comparta las mismas metas, artefactos y fuerzas para hacerla posible. En ocasiones esta colaboración se ve dificultada por procesos competitivos en la búsqueda de recursos o reconocimiento. Esto lleva a malas prácticas, como el extractivismo educativo o académico. Como resistencia y formas de protección ante estas prácticas, las innovaciones se esconden y se dejan de compartir. Si se comparten, se asume el riesgo de que los recursos y el reconocimiento lo utilicen personas con una situación de mayor privilegio, con el riesgo de desaparecer.
- *Innovación que rompe estructuras y procesos de transformación* preexistentes que funcionan y son pertinentes en su contexto,

momento y posibilidades. En ocasiones los entornos que han generado auténticos procesos comunitarios de transformación se ven acorralados o destruidos por otras innovaciones o nuevas propuestas emergentes que, inspirados en otros motivos (cambio de liderazgo, de política educativa, por modas o intereses particulares) pocos atentos con la realidad sociohistórica y cultural y los procesos de desarrollo vividos, cambian el propósito compartido de mejora por otros fines.

Frente a todo ello, la *innovación educativa transformadora* requiere que las escuelas permitan, individual y colectivamente, contribuir en la creación de otras realidades posibles y necesarias para un mundo más justo y sostenible. Y eso está por hacer. Lo que nos convoca a participar en la construcción de una escuela como plataforma crítica de reflexión, formación, conciencia, compromiso, cooperación, cuidado y «agencia» de transformación, aspectos estos últimos que podrían constituir lecciones sobre transformación de la escuela y para la justicia educativa y social. En este sentido, existen fundamentos pedagógicos consolidados que orientan cómo activar dicha transformación (Freire, 1967, 1985, 1997; Apple, 2015, Giroux, 2003; Escudero, 2016).

3. Aprendizajes derivados de las experiencias transformadoras

Partiendo del marco descrito en el apartado anterior, resulta especialmente fresco prestar atención a *experiencias transformadoras* desde la escuela que, pese a ser diversas y movidas por propósitos y palancas de cambio particulares, se atreven a emprender con agencia transformadora caminos comunitarios alternativos que, en un marco común de diseño universal de aprendizaje, dan respuesta educativa ética, digna y justa a estas nuevas realidades.

Desde ese escenario, se pueden establecer algunas dimensiones clave para entender y dinamizar procesos de cambio valiosos y sostenibles, tanto de manera particular como en su conjunto (de manera sistémica y armónica):

a) Buscan incrementar el «sentido» de sus propuestas transformadoras, haciéndolas eje del propósito compartido por el que merece la pena trabajar e implicarse

Una de las claves de sus procesos de transformación consiste en tener un propósito compartido que guíe el proyecto educativo y la vida y cultura de la escuela. Pero no hablamos de un documento al uso, sino de un verdadero proyecto y declaración de principios marco y fines comunes, con «pleno sentido» para toda la comunidad (valorado, comprendido, pleno de conciencia) que guíe la vida, la identidad y las prácticas educativas en las interacciones didácticas, las aulas y la propia escuela, además de servir de analizador clave en los procesos de autorrevisión escolar, para actuar colectiva y profesionalmente en consecuencia. Pero ¿cómo reconocer si el propósito tiene sentido y es compartido?

Reconocer el sentido de un cambio no está tanto en el texto como en su aplicabilidad. Es una cuestión que se palpa en el ambiente, en la cultura de la escuela, en el comportamiento espontáneo. Pero promover la escuela que queremos supone ir más allá de esa apariencia de coherencia y de usos artificiales de discursos políticamente correctos con este propósito. Supone, asimismo, tomar en consideración una serie de indicadores del grado de solidez y capacidad para movilizar la escuela de dicho propósito compartido: pertinencia, aplicabilidad, grado de incidencia sistémica y en dimensiones particulares, coherencia, comunicación, proactividad...

El sentido del cambio que necesitamos en este momento y en esta sociedad es complejo de determinar y excede a una mirada estrictamente académica o profesional. *Necesitan marcos de referencia alternativos* a los tradicionales para ser más sensibles a la sociedad y hacia dónde debe caminar el mundo. Consideran un buen referente los informes internacionales, pero con ojo crítico, pues no son igualmente «educativos y transformadores» unos que otros. Destacan, por retantes y sugerentes, los informes con marchamo social y educativo, pues siempre son soportes y orientaciones dignas de atención sobre hacia dónde tiene que caminar la educación y que hacen levantar la mirada frente a localismos, filias y fobias.

Consideran que una educación crítica y transformadora debe tener, sobre todo, *procesos reflexivos básicos* en colaboración, para garantizar que las prácticas sean consecuentes con las metas que

persiguen y estas no se queden en un posturoo educativo, *happening* o *performance* educativa. A tal fin, es fundamental preguntarse por qué no se establecen sinergias para la colaboración o por qué se pisan y solapan unos proyectos con otros. En este sentido, debemos defender una educación crítica que sepa plantear y responder de forma honesta, al menos, a alguna de estas preguntas: ¿qué impacto real en resultados de aprendizaje y en el bienestar o en mejoras estructurantes tienen nuestros proyectos? ¿Cuánta mejora produce y sobre la base de qué indicadores? ¿Quién se beneficia de estas mejoras? ¿Al servicio de qué y quién está la innovación que acometemos? De las respuestas a estas preguntas y del grado de acuerdo en ellas vendrá el sentido del cambio por el que siente la inquietud que impulsa a conmovirse y actuar.

En particular, todas las experiencias sienten y *han desarrollado sus particulares propósitos compartidos contextualizados. estos dan soporte a su particular sentido del cambio*, en torno a temáticas catalizadoras específicas y que responden a retos y sensibilidades que les atañen directamente, actuando en el nivel de desarrollo en el que se encuentran. Ahora bien, aun con sus particularidades, ritmos y focos de atención, coinciden básicamente en los siguientes marcos:

- *Son conscientes* de la necesidad de este propósito de cambio que ponga en el centro a las personas y a los retos de la comunidad, al tiempo que libera el aprendizaje para hacerlo más profundo y significativo, además de estar explicitado, tenga sentido (para la escuela, el conocimiento pedagógico y para el proyecto educativo que moviliza y vehicula el cambio). Buscan en este propósito identificar el foco, con un norte público, democrático, que sea activo y militante contrahegemónico, alternativo y denuncia de cualquier proceso de exclusión, vulnerabilidad, silenciamiento, dualización...
- *Han sabido encontrar una temática generadora* («puntos de vida», sostenibilidad, espacios seguros, cambio metodológico...), buscan referentes prácticos en otras experiencias y contextos que expandan su mirada y propuesta, y experimentan determinadas palancas de cambio que han considerado especialmente pertinentes para ir centrando el trabajo en torno a focos y logros que sustentan el avance en la misma. En gene-

ral una escuela que fomente el buen aprendizaje; la lucha activa contra todo tipo de silenciamiento, dualización, vulneración, inequidad y exclusión; promover el cambio metodológico como palanca de transformación y liberar el currículo y anclarlo a la vida y a los retos actuales de la sociedad global: un zócalo común de aprendizajes imprescindibles para toda la comunidad educativa.

- Consideran que en esta *construcción de sentido* toma especial relevancia reconocer y utilizar *el poder de la evidencia* en esta construcción de sentido y para la toma orientada y pertinente de decisiones. Eso sí, cuidando qué evidencias, sobre la base de qué y con qué propósito, pues solo son legítimas desde una perspectiva autocrítica y profesional de coevaluación formativa.

b) Tienen un motor y referente: un claro liderazgo pedagógico

Como ha constatado la investigación y han corroborado las experiencias de transformación traídas a colación, en sociedades complejas la regulación homogénea y vertical ha dejado de dar respuesta, y se desarrolla más horizontalmente. Se requiere un liderazgo compartido colectivo, desde la base y en el medio (*leadership «from the middle»*), para dar respuestas contextualizadas con capacidad de generar implicación frente a los retos y problemas de cada escuela, en conjunción con la comunidad local y en redes con otros agentes, instituciones y escuelas (Hargreaves y Shirley, 2020).

Alcanzar tanto un propósito compartido como capacidad de agencia en él no es un reto fácil. Requiere tanto de un *marco conceptual e ideológico fuerte alineado con la transformación educativa y social*, que sirva de norte y vaya cargando de sentido al cambio, como de *estrategia* para hacer posible el desarrollo de marcos de posibilidad, de apropiación, de cuidado y de conciencia, con los ladrillos, contingencias y piezas que le ha tocado jugar en cada realidad escolar. No se trata de acciones particulares aisladas, requiere tanto de *visión sistémica* de la escuela y la transformación como de creación de *condiciones organizativas* que posibiliten el *manejo de un conjunto de variables* que generen «confianza relacional», participación, debate, implicación, así como seguridad. Para ello, como muestra la investigación y ponen en evidencia todas

las experiencias, consideran imprescindible la presencia de un claro y reconocido *liderazgo pedagógico ampliado* (Bolívar, 2019).

En concordancia con recientes investigaciones, en la línea del *sense maker* en educación, las experiencias transformadoras han puesto en evidencia el rol principal del liderazgo en la escuela a la hora de interpretar, apropiarse o resistirse al cambio promovido desde fuera de la escuela. El liderazgo mostrado en las experiencias promueve reimaginar de forma conjunta qué escuela queremos y para qué, en espacios de diálogo, análisis y toma de decisión conjunta.

Un liderazgo que actúa desde diversas acepciones en función de momentos, temáticas y situaciones. Ahora bien, con un claro lineamiento (Bolívar, 2019) que se posiciona siempre bajo dos adjetivaciones clave, «pedagógico» (para el aprendizaje) y «transformador» (para la justicia global). Un liderazgo «atento al matiz» (Fullan, 2019), al detalle, a las contingencias..., que va adquiriendo y desarrollando otros matices asimismo relevantes, especialmente en contextos de complejidad y controversia.

Estos acentos enfatizan diversos componentes del liderazgo: 1) *cuidado*, para generar apoyo, seguridad y resiliencia; 2) *relacional*, para promover interdependencia y confianza relacional, pero que lejos de impositivo busca que sea en colectividad y, por tanto, 3) *compartido*, más que distribuido; 4) que da paso a la emergencia y coprotagonismo de *otros liderazgos* (en temáticas o acciones), fundamentalmente el liderazgo curricular docente; y todo ello, 5) desde un posicionamiento *desde el medio*, en cuanto a implicado en la temática y en los procesos del día a día, con el resto de los agentes, y en una posición de nódulo de una red de interrelaciones, no en la posición preponderante y central. En este sentido, la mejora escolar depende del liderazgo que se extiende más allá del rol de dirección, para ser asumido desde diferentes roles de *docente-líder* (Smith, 2019), *de liderazgo curricular del profesorado*. De ahí la reiterada llamada a la colaboración e implicación de todo el profesorado y la comunidad latente al inicio y la sostenibilidad de todas las experiencias.

c) Desarrollan y ponen en valor prácticas de enganche e implicación de estudiantes, docentes y comunidad

Junto con el desarrollo de los planteamientos de una escuela democrática (Apple, 1999; Feito y López, 2008; Collet y Tort,

2016) y la apuesta por una pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013), construyen el sentido de forma conjunta de manera que todo el mundo se siente parte del propósito, de la tarea y de la solución, generando un avance en comunidad con capacidad de agencia profesional y colectiva.

Un ejemplo digno de resaltar, coincidiendo con Tonucci (2015), sería el volver la mirada a las infancias, «escucharlas», para actuar desde sus ojos, voz e interés. Lo que genera metodología, situaciones de aprendizaje y dinámicas que destacan el *papel predominante y agente del alumnado en sus procesos* de aprendizaje. Ello sirve tanto de motor de enganche como de capacidad de decisión y acción «en temáticas sociales ubicadas en su contexto» (Diáñez y López, 2022), creando conciencia de que aprenden porque quieren (Vergara, 2015). Este enganche y bienestar del alumnado, termina por generar *empatía* en sus familias y comunidad con la escuela y a la inversa, seguridad entre el grupo de docentes y, consecuentemente, oportunidades de colaboración, implicación y corresponsabilización en procesos y resultados. Esto se refleja especialmente en las experiencias que narran «puntos de vida» o espacios seguros para la comunidad educativa.

d) Utilizan planteamientos de gobernanza democrática

En la sociedad actual la construcción de sentido se fabrica en espacios intersubjetivos de la comunidad, y especialmente entre quienes van a operar como agentes, o sencillamente se desprecia gran parte de su propósito y potencial. A la hora de operativizar la autonomía corresponsable (curricular y organizativa) de la escuela como marco para mejora ubicada y con sentido, es preciso focalizar la mirada en un nuevo «escenario de gobernanza». Una «gobernanza escolar democrática» (Collet y Tort, 2016) capaz de asumir preguntas radicales que van al foco del sentido del propósito de la escuela y de su núcleo pedagógico. Si se quiere garantizar una educación de calidad para todas las personas que habitan los centros escolares, una gobernanza desde una perspectiva crítica aporta un modelo «participativo» y «corresponsable» tanto para comprender las nuevas dinámicas socioculturales y políticas que están transformando y complejizando la educación como para tomar decisiones contextualmente pertinentes que le den respuesta. Proponen escenarios de gobierno horizontal de la escuela implica la participación auténtica de toda su comunidad

y las interrelaciones de los agentes participantes, responsabilidades... y muestran condiciones para participar y sentirse bien en esta construcción de sentido, con especial atención a la alteridad (reconocimiento y visibilidad de colectivos), valores, virtudes y capacidades, así como palancas que las hagan posibles (como el Consejo de la Infancia y la Adolescencia, o las Comisiones Pedagógicas...). Todos ellos aisladamente y en su conjunto son indicadores de posibilidad o impedimento tanto de la construcción de sentido como de la gestión e implementación de procesos que permitan la consecución de avances hacia la transformación.

e) Se preocupan por construir y desarrollar bienestar emocional y confianza relacional

En los contextos de especial dificultad, emociones y sentimientos siempre están a flor de piel. La realidad está mediada por presiones, necesidades y contingencias, siempre presentes, y que afectan al mundo de las emociones. Los contextos escolares no siempre son congruentes con lo pretendido o el mundo personal, familiar y sociocultural en el que se inscribe. También la realidad está cruzada por diversos factores distractores o distorsionantes, que afectan a todos los componentes y agentes de la escuela, estudiantado, profesorado y familias..., y se han de saber gestionar y afrontar con competencia emocional. De ahí la importancia de temáticas como el apoyo mutuo, la necesidad de sentirse seguro y saber que se puede uno sincerar honestamente sin miedo a valoraciones o rechazos, así como de encontrar espacios y protocolos para entender lo que está ocurriendo. Esto es clave para construir escenarios de posibilidad, y tiene que estar en el ámbito de atención del liderazgo y el profesorado.

La confianza está en la base de todos los procesos e iniciativas de cooperación en los proyectos de mejora, pero ni se puede dar por supuesta, ni se puede descuidar, hay que trabajarla y darle valor añadido. Está en la base para el diálogo, para resolver conflictos y problemas, para motivar a seguir aprendiendo e innovar. Ofrece seguridad y facilita la comunicación y la interrelación entre los diferentes agentes. Sin confianza interrelacional, se cae en una lógica de control excesivo e intimidante (de no «fiarse» de la otredad), así como se limitan gravemente las posibilidades de autonomía profesional que este perfil docente requiere para su labor pedagógica. Pero esta confianza se ha de construir y ga-

nar, y ha de ser recíproca, no unidireccional ni vertical. Y, en todas las experiencias del texto, señalan lo relevante que es cultivar estas relaciones de apoyo mutuo y confianza entre todos, con tareas y espacios concretos de interacción e interdependencia.

Ahora bien, a pesar de la búsqueda activa de esta confianza relacional, también señalan que no se relaja el dar cuenta pública y corresponsable de los procesos y los resultados, sin dejar resquicio a «hacer la vista gorda» frente a la inequidad o la bajada de resultados educativos, pero tendiendo lazos, prestando apoyo y dejando puertas abiertas a la implicación y el enganche.

f) Buscan activamente incrementar su capacidad de transformación desde la apertura a la comunidad y el desarrollo de una profesionalidad interactiva

Reiteradamente se destacan dimensiones de interrelación en el aula y en la escuela (relación docente-alumnado, familias-escuela), importa, además, generar un clima de convivencia escolar), incluso estas interrelaciones son foco central de algún proceso de transformación, pero importa construir también en el día a día y entre todo el grupo de agentes y niveles, otra confianza relacional en el centro en el centro escolar que dé soporte al diálogo franco, el llegar a acuerdos y cumplirlos y el trabajo en equipo. Luego, potenciar un clima de diálogo y confianza permite ampliar fortalezas y limar diferencias..., y a ella se llega hablando y respetando en lo cotidiano, no desde la imposición o en formatos en exceso formalizados.

Los relatos de experiencia destacan la importancia del equipo y de la comunidad para hacer efectivos los procesos de cambio. Desarrollan tareas reales en colaboración, desde una perspectiva de profesionalidad interactiva y corresponsable (Hargreaves y O'Connor, 2020), o con la participación de otros agentes sociales y comunitarios. Como proponen Hargreaves y Fullan (2014), están abiertos y buscan oportunidades de incrementar sus capacidades profesionales, interrelaciones y su apertura a la implicación de nuevos agentes y perspectivas, con implicación directa en la toma de mejores decisiones curriculares; al tiempo que se han venido dotando de condiciones organizativas que den soporte a esta construcción y desarrollo de sentido en escenarios colectivos de coimplicación y sentido, en la que todos se sientan parte, para llegar a la implicación y la capacidad de agencia, en

otras palabras, cómo hacer del sentido del cambio un propósito compartido, asumido conjuntamente como norte del compromiso profesional.

Se han dotado de herramientas, procesos y tiempos de apoyo y para reflexionar conjuntamente, analizar sus prácticas y consecuencias de cara a potenciar o dificultar lo que pretendían, compartir dudas, controversias y propuestas superadoras... y van reconstruyendo en estos procesos de contraste entre propósitos y realidades, sentido y sinsentidos de lo que hacen, de sus capacidades de mejora y las evidencias en cuanto a resultados de aprendizaje, bienestar emocional y ejercicio de una plena ciudadanía democrática. En definitiva, creen y potencian los procesos y las condiciones de apoyo al desarrollo de interrelaciones profesionales e interinstitucionales como recurso para incrementar capacidad de cambio en torno a un proyecto educativo compartido y «con sentido» para la escuela y su comunidad.

g) Afrontan la organización escolar «otra» de forma dialógica y valiente adaptándola a los intereses y las necesidades reales de su comunidad

La escuela, como organización, es histórica y socioculturalmente construida y situada y en ella se recrean dinámicas culturales que, salvo en honrosas excepciones, configuran estructuras organizativas y funcionales poco propicias para el cambio de creencias y prácticas pedagógicas. Frente a lo común, una escuela democrática que aprende, como primera condición para cambiar, necesita dialogar con su comunidad y el entorno en el que se sitúa, sin miedo a alterar o modificar los cánones existentes que le impiden alcanzar sus metas educativas y mejorar la respuesta a sus retos y necesidades. Por ello, para una transformación real de la escuela, que revierta en la mejora de sus prácticas y el bienestar de su comunidad se debe afrontar también un cuestionamiento de las estructuras organizativas que condicionan la actividad y habitabilidad que en ellos se realizan. Este cuestionamiento debe ser participativo y colectivo e implica valorar la pertinencia de la configuración actual de los escenarios, los tiempos, los recursos, los agentes, roles... con los que la comunidad participa en estos entornos y reconfigurarlos para adaptarlos a lo que su proyecto educativo y comunidad necesitan y desean. De estos procesos dialógicos y participativos pueden emerger proce-

sos de creatividad colectiva que generen nuevas estructuras organizativas, que traigan consigo un repertorio de nuevas prácticas actualizadas a las nuevas configuraciones y necesidades. Sin diálogo con la realidad y el entorno, sin cuestionamiento, sin participación o sin la confianza relacional, su agencialidad y su compromiso con los procesos de transformación y mejora, no hay conocimiento profundo y, por consiguiente, el cambio puede detenerse en lo estético y lo superficial.

La transformación requiere cuestionar las estructuras, dinámicas y condiciones organizativas propias que le dan sustento a la cultura de la escuela y, por tanto, a sus prácticas pedagógicas. En este sentido, se necesita apoyar la creación de ambientes inclusivos de aprendizajes personalizados, donde el alumnado es protagonista y corresponsable de su propio proceso educativo, al tiempo que dar confianza al profesorado para hacerlo posible. La alternativa está en una organización escolar «otra» (Cortés, Rivas y Leite, 2023; González, 2015; González-González y González-Barea, 2021; Fernández-Enguita, 2018, 2020; Nóvoa 2022), no acomodada, ni institucionalizada, ni rehén de la tecnología, capaz de afrontar propuestas posibles desde una mirada crítica, creativa, disruptiva y divergente. Una escuela viva, valiente, realista y que dialogue desde la complejidad, el cuidado y en comunidad para afrontar sus retos, los de su entorno y los de un mundo global. Una escuela democrática que confíe, apoye y apueste por crear condiciones y generar ambientes –de comunidad, escuela y aula– propicios en los que desarrollar una pedagogía de la interrogación y promover situaciones de aprendizajes capaces de enganchar. Desarrollando capacidades de mejora y de agencia del profesorado y de la propia escuela, al tiempo que avanza como comunidad desde el compromiso y la justicia social.

Este nuevo marco sistémico nos convoca a abrir mentes para flexibilizar y transformar escenarios y a repensar si la política de escuela, su organización y sus dinámicas están al servicio de estos fines de transformación, o son barreras a la misma.

h) No solo son ejemplos de conciencia que dinamiza y orienta su propósito de mejora, sino que son experiencias con «capacidad de agencia»

La mejora de los aprendizajes exige que las escuelas aumenten su capital profesional, desarrollando capacidades internas para la

mejora y promoviendo una profesionalidad interactiva y una mayor «agencia» del profesorado y la comunidad, especialmente en entornos desafiantes. De acuerdo con Sen (1999), desde un enfoque de capacidades, se debe matizar el concepto *agencia* con factores clave como la participación auténtica, la implicación, la asunción de responsabilidades y la acción con libertad. Por ello, este poder de agencia se relaciona inherentemente con otros conceptos prerequisites como *autonomía*, *deliberación razonada*, *responsabilidad* o *empoderamiento* y *profesionalidad*. Es decir, si no busca y consigue aprendizaje, dignidad y bienestar desde una perspectiva de calidad y justicia social, sencillamente esta *agencia* está descaminada y no responde a la ética profesional.

Repensar y construir la escuela que queremos –en tiempos convulsos y escenarios complejos– es, seguramente, una de las tareas más desafiantes y controvertidas a la que nos enfrentamos como profesión y como sociedad. Es el momento de la «agencia» como «comunidad» para construir este nuevo contrato social de transformación desde cada escuela y contexto. Esbozar y justificar un modelo de escuela de calidad para todos y entre todos sus miembros es, sin duda, un reto de altura y con muchas implicaciones y derivadas que requieren ir más allá de lo común. Una vez que, como docentes y como escuela en su conjunto, se asume o se apropia del sentido de cambio, se empodera y siente la necesidad de actuar en coherencia, empieza a actuar con conciencia e implicación, ganando autonomía y «capacidad de agencia». Es decir, con conocimiento de causa, razones y argumentos, como práctica profesional en acción, y asumiendo responsabilidad (personal, profesional y colectiva) en la toma de decisiones y acciones, y en sus consecuencias en cuanto a resultados de aprendizaje... Aprendiendo, actuando y dando cuenta pública de sus actos, promoviendo acciones consecuentes para reparar dificultades y avanzar en resultados educativos. Más allá de actores que interpretan un rol previamente diseñado, desde una perspectiva de autonomía conectada y profesionalidad interactiva y corresponsable, resalta la idea de «poder de agencia» de la escuela como comunidad de práctica profesional ampliada, con un rol activo y preponderante de todo el equipo en la construcción del propósito compartido, del sentido del cambio y de las prácticas que se ponen en marcha para ello. Es precisamente en estos escenarios complejos y retantes, donde toma pleno sentido la

capacidad de agencia, en la escuela (como comunidad) se atreve a asumir el compromiso de tomar y poner en marcha decisiones curriculares y estratégicas que ofrecen respuestas valiosas para responder desde la pedagogía al reto de la transformación educativa y social.

4. A modo de coda

Una escuela comprometida de, para y entre toda la comunidad está en el horizonte y los contextos desafiantes y momentos de crisis son el laboratorio más plausible de transformación. Para ello, más allá de levantar toda una arquitectura, una ingeniería del cambio destaca otra idea más ubicada en sus contextos y retos. Busca ir cimentando unas sólidas bases en las que ir armando y diseñando espacios, tiempos, tareas, lo suficientemente flexibles y versátiles para dar cobertura y apoyo a situaciones de aprendizaje expansivo y procesos de mejora capaces de responder a nuevos retos y contingencias sin perder la esencia, ni tener que destruir la arquitectura básica del proyecto escuela. Ante grandes retos sociales y momentos de crisis global, no cabe doblegarse, ni el desánimo ni permanecer haciendo lo mismo. Las escuelas y su comunidad deben constituirse en analizadores críticos y constructores de posibilidades de transformación para responder de forma conjunta a los retos y las necesidades, individuales, colectivas y globales. Ello nos obliga a replantearnos colectivamente el propósito de la educación y repensar nuestras prácticas profesionales, nuestras escuelas y los aprendizajes que promovemos, basándonos en diferentes evidencias que sirvan para comprender y orientar con pertinencia y justicia a la mejor toma de decisiones de cara a esa necesaria transformación. De este modo, las experiencias transformadoras han puesto de manifiesto el valor añadido de entrar en una dialéctica crítica, comprometida y prospectiva, entre lo que debe mantenerse, lo que debe denostarse o desaprenderse y lo «nuevo» que se puede construir, reclamando el valor de la agencia de la escuela, del profesorado y del resto de los agentes y sectores que intervienen en el proceso de transformación puesto en marcha.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2021). Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa [entrevista de P. Cortés, B. González, B. y C. Sanz]. *Devenir*, 40, 263-274.
- Apple, M. (1999). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Apple, M. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 67-85.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2024). *Comunidades de Práctica Profesional Ampliada y mejora de los aprendizajes*. Graó.
- Collet, J. y Tort, A. (coord.) (2016). *La gobernanza escolar democrática*. Morata.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cortés, P., Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2023). *Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- Diáñez, E. y López, A. (2022). *Aprender en contexto*. SM.
- Escudero, J. M. (coord.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Siglo XXI.
- Feito, R. y López, J. I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Morata.
- Fernández-Enguita, M. (coord.) (2020). *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. ANELE-REDE
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1).
- Fullan, M. (2019). *El matiz: por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.

- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura, y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Giroux, H. A. y Figueiredo, G. O. (2025). Fascismo neoliberal e mercantilização das universidades norte-americanas: repressão à liberdade de expressão e os movimentos de resistência estudantil. *Práxis Educativa*, 20, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24156.001>
- González-González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución para paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176.
- González-González, M. T. y González Barea, E. M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo: Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2023). *Bienestar en la escuela*. Morata.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Menéndez, S. y Rico, A. (2024). *Una educación que transforma. Experiencias de educación transformadora para un mundo de agentes de cambio*. Ashoka.
- Moreno, J. M. y Gortazar, J. (2024). *La educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia genera malestar y nuevas desigualdades*. Debate.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. SEC/IAT.
- Rincón, S. (2019). *Liberating learning: Educational change as social movement*. Routledge.
- Sen, A. K. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Planeta.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.
- Vergara, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. SM.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

«Puntos de Vida»: una comunidad de agentes de cambio para la transformación y la justicia ecosocial

ÁNGELES CASTRO, FRANCISCO DELGADO,
ESTHER DIÁNEZ, DIEGO GARCÍA,
ALBERTO LÓPEZ, ANDREA MARTÍN,
OLIVIA MONTERO, M.^a MERCEDES PELEGRINA,
EVA RUBIO, ROCÍO SALDAÑA
CEIP Juan Pablo I (Valderrubio, Granada)

1. Presentación

El capítulo en el que estáis a punto de sumergiros es más que la exposición de una experiencia educativa de éxito. Cada uno de los párrafos que aquí os dejamos muestra, en realidad, el hermoso y transformador camino que hemos recorrido en la localidad de Valderrubio, de la mano de su escuela, hasta llegar a formar una auténtica comunidad de aprendizaje.

La diversidad de personas que hay detrás de este viaje transformador hace que, más de una década después de comenzar esta andadura, podamos disfrutar y comprobar el valor, *en todos los sentidos de la palabra*, de lo implica aprender en y para la comunidad. Desde nuestro punto de vista, la experiencia del CEIP Juan Pablo I no es mejor ni peor que las que se puedan estar desarrollando en otras escuelas, en otros contextos. Pero, sin duda, es la mejor que hemos sabido y podido crear como comunidad. Una comunidad educadora que hace suya la teoría de las propiedades emergentes o, dicho de otro modo, una comunidad que ha hecho realidad una visión de escuela compartida en la que el todo es mucho más que la suma de sus partes.

1.1. ¿Qué tiene de especial esta experiencia? ¿Qué puede aportar nuestro viaje a otros centros?

Cuando nos planteamos la posibilidad de publicar nuestra experiencia, uno de los principales puntos de debate entre el equipo fue preguntarnos: ¿por qué invertir tiempo en contar los pormenores de estos años? Y ¿para qué o a quién puede servir «airear» o compartir este viaje? Unas tazas de café después, coincidimos en señalar dos claves por las que, efectivamente, merece la pena este capítulo.

En primer lugar, porque nos parece relevante poner sobre la mesa experiencias de aula, centro y comunidad que están bajo el prisma del rigor y la evaluación externa. Compartir esta experiencia implica difundir la necesaria relación de las prácticas docentes y la evaluación. Es clave normalizar y generalizar el prisma de la investigación-acción en nuestras aulas. Uno de los elementos que define la experiencia que os narramos es, sin duda, la búsqueda del rigor que acompaña al diseño, la puesta en marcha y la evaluación de nuestras iniciativas. A tal fin, como os contaremos más adelante, son necesarias y deseables las alianzas con instituciones que pueden aportar una visión objetiva en procesos de investigación y evaluación educativa. En nuestro caso, un pilar clave del éxito de la experiencia es contar con la colaboración estrecha con un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada con los que con los que compartimos propósitos, experiencias de apoyo mutuo y espacios de reflexión y debate académico y práctico-profesional.

En segundo lugar, y no menos importante, creemos que es necesario y urgente transmitir la idea de que la comunidad de aprendizaje que estamos consiguiendo consolidar en Valderrubio no es una utopía, ni un ideario irrealizable. Resulta imprescindible visibilizar y difundir a otros centros, a otras comunidades educativas que están en el camino, o quieren intentarlo, que sí. Que es posible diseñar, crear y construir una escuela que aprende, que crece, que innova, que educa y que aborda la educación en y para la comunidad. Esa escuela que se nutre de la interacción con las familias, las instituciones, los colectivos sociales y, en general, de los agentes de la comunidad no es una utopía, es una verdadera oportunidad. Y es en esa oportunidad donde radica nuestro objetivo para escribir este capítulo.

Esperamos que todo lo vivido, explorado, investigado y errado en nuestro centro pueda aportar algo de luz a otros centros educativos, a docentes que están en la búsqueda, a compañeros y compañeras que han perdido la ilusión o que sufren el extendido síndrome del «docente quemado» y, por supuesto, a las nuevas generaciones de docentes que están hoy sentados en los aulas de las facultades y a los que esperamos con la esperanza de que traigan savia nueva a la escuela. No es fácil, pero es posible.

1.2. ¿Quiénes somos?

Estos primeros párrafos dejan entrever que somos una comunidad educativa activa e inquieta. Hemos creído que puede ser interesante analizar nuestro centro y nuestra identidad desde el punto de vista de los docentes que llegan nuevos y que pasan a formar parte de este apasionante viaje compartido. El relato que os incluimos aquí es una síntesis de las impresiones de maestras y maestros que, en diferentes etapas, han ido llegando a Valderrubio atraídos por la identidad que nos hemos ido forjando a lo largo de los últimos años. Fruto de sus testimonios, hemos podido ver la escuela que hacemos con un poco de perspectiva.

En las entrevistas realizadas nos cuentan que llegar a un centro educativo como el de Valderrubio es verdaderamente atractivo para aquellos docentes que persiguen la excelencia educativa y que suelen estar inmersos en un proceso de reflexión continuo sobre su práctica docente. Es un lugar acogedor para docentes comprometidos en brindar las mejores experiencias educativas a su alumnado. Aquellas que les dan la oportunidad de brillar con sus talentos, reflexionar sobre su aprendizaje y trabajar en la búsqueda de la mejor versión de sí mismos. Es una aventura para el docente explorador que, sin miedo y cargado con su mochila profesional y personal, se atreve a transitar caminos incómodos pero esperanzadores. El colegio es un hogar en el que se cuidan, con detalle y pulcritud, todas sus personas, espacios y relaciones y donde la infancia ocupa un lugar preferente.

Todas estas impresiones recogidas nos llenan de orgullo y fuerza para seguir haciendo las cosas como las hacemos, pero tenemos que reconocer que Valderrubio también da vértigo, mucho vértigo. Aterrizar en esta comunidad de aprendizaje con todos los engranajes funcionando, a ritmo de Fórmula 1, no es

nada fácil. Al principio cuesta entender que el centro sea el motor que enciende la chispa de los procesos de transformación significativos que están teniendo lugar en esta localidad lorquiana de la Vega de Granada. *¿Un centro educativo de zona rural impulsando la innovación y transformación local?* Sí, eso somos exactamente.

Es generalizada la sensación de que los primeros meses no consigues llegar a nada, que siempre vas tarde, que dedicas tiempo a tareas que nunca han sido, por desgracia, protagonistas del desempeño profesional de los docentes. Empiezas a sumergirte en el diseño creativo, en la escucha activa y la detección de necesidades comunitarias. Antes de programar nada, participas en procesos de ideación comunitaria donde compartes propósito con la médica del pueblo, la asociación de comerciantes, el centro de día... Elementos que en este centro son irrenunciables y para los que antes nunca habías tenido que encontrar tiempo. La parte logística, puramente funcional y rutinaria de los docentes, parece escaparse entre tus manos. En ese momento te das cuenta de que quedarte en tu zona de confort es mucho menos arriesgado, da menos miedo y genera menos incertidumbre. *¿Con qué visión quedarse? ¿Incorporarse activamente al viaje o resistir en terreno conocido? ¿Cómo transitamos de una plataforma a otra?* Superar ese vértigo inicial está relacionado con el propio proceso de transformación personal. No podemos transformar nada si no empezamos por nosotros mismos. Eso es algo que, más tarde o más temprano, acabas entendiendo en Valderrubio.

Escuchar estos testimonios ayudó a diseñar un sistema de acompañamiento al profesorado que se incorpora al centro o que, aunque lleve varios años, siga necesitando ayuda para ir transitando, poco a poco, este proceso. Este acompañamiento incluye un tiempo de codocencia que ofrece la oportunidad de aprender de forma totalmente inmersiva, la estructura para diseñar y poner en práctica nuestros proyectos de aprendizaje-servicio. Incluye también conversaciones y debates pedagógicos en cada rincón, en cada momento que surge la ocasión. Esta estructura de acompañamiento progresivo es una de las señas de identidad del centro y una clara apuesta del equipo directivo, que invierte recursos humanos, tiempo y esfuerzos logísticos para hacer viable esta opción.

Desde el primer día en que un/a docente pone el pie en el centro, se trabaja para allanar su camino e incorporarlo en la visión y

la narrativa compartida. Se pone énfasis en que conozca y maneje con solvencia una línea muy pensada y validada por la evidencia científica: una línea de proyectos de aprendizaje-servicio y un proceso de trabajo y aprendizaje en comunidad. Este acompañamiento ayuda también a la detección de talentos entre el profesorado. Para nosotros, es esencial poner sobre la mesa qué pueden o qué les apetece aportar y qué quieren explorar los docentes que pasan a formar parte del propósito compartido del centro. Impulsar el crecimiento de cada persona de la comunidad educativa y, especialmente, de cada alumno y alumna como agente de cambio es nuestro propósito. Creemos que desarrollar proyectos y experiencias como «Puntos de Vida» debe pasar, necesariamente, por ofrecer y facilitar que el contexto invite a aportar lo mejor de uno/a mismo/a. Una de las claves es ofrecer oportunidades para el crecimiento personal y profesional.

2. «Puntos de Vida», un proyecto transformador

En el contexto que acabamos de describir, surgen experiencias (normalmente, de largo recorrido) como la que protagoniza este capítulo y que, desde hace tres años, supone la columna vertebral de nuestro centro y nuestra localidad: «Puntos de Vida» (que comienza en el curso 2019-2020 y que continúa en el curso 2024-2025). Se trata de una experiencia que comenzó al finalizar nuestro primer gran proyecto comunitario e intercentros: el proyecto «Contribuyendo». Podemos considerarlo como generador de los cimientos originales en los que se fundamenta la experiencia «Puntos de Vida». Que fuera reconocido el proyecto con el Premio Nacional Aprendizaje-Servicio sirvió como pistoletazo de salida para que se establecieran las primeras redes de colaboración e interacción con la comunidad. «Contribuyendo» involucró a numerosos agentes sociales en torno a la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que, por aquel entonces, eran unos grandes desconocidos en la escuela y, en general, en la sociedad. No obstante, a pesar del éxito y el impacto conseguido con este proyecto, en la evaluación final se visibilizó que los ODS suponían para el alumnado demasiados focos de atención y no acababan por hacerlos suyos. La perspectiva global de los ODS funcionaba bien para definir los desafíos

de nuestras iniciativas y programaciones de aula, pero no lograba integrarlos como seña de identidad del centro, ni de la comunidad.

Tras esta evaluación apelamos al alumnado para que buscaran ideas que permitieran que los 17 ODS globales tuvieran sentido en nuestro contexto local. Para ello, un grupo de alumnos y alumnas del centro acudió al evento *#SmartDay* (2020) celebrado en Sevilla. Este evento nos permitió compartir conocimiento, retos y experiencias con otros centros educativos de diferentes etapas, así como con otras instituciones sociales innovadoras. En el evento se reflexionaba sobre el futuro de la educación y se exploraban ideas innovadoras para los problemas reales del planeta. Fue un orgullo ver cómo el alumnado de 10 años daba rienda suelta a su creatividad para conseguir dar forma a una idea preciosa con relación a los objetivos de la ONU, a la que llamaron «Puntos de Vida». Esta idea les valió, además, el premio a la idea más emprendedora en Educación Primaria.

Partiendo de la idea original del alumnado, el primer diseño de «Puntos de Vida» se fue transformando al llevarlo al centro y compartirlo con el Consejo de la Infancia y con otros agentes de la localidad. Las aportaciones de diferentes miradas lo convirtieron en una experiencia gestionada al 100% por la comunidad educativa de Valderrubio, por nuestra *ComUNA* (Comunidad a Una).

2.1. ¿En qué consiste exactamente «Puntos de Vida»?

La experiencia plantea, en un principio, un reagrupamiento de los 17 ODS en cinco puntos, a los que el alumnado llamó «Puntos de Vida» (cada uno de un color). Estos «Puntos de Vida» representan las principales y más urgentes necesidades de nuestra localidad. En un primer momento, durante los años que sufrimos la pandemia por la COVID-19, se concretaron cinco «puntos de vida» (*verde*: vinculados a la sanidad vegetal de la Vega de Granada; *amarillo*: vinculados a la movilidad sostenible y el consumo energético en Valderrubio; *naranja*: vinculados a la protección de la fauna autóctona; *azul*: vinculados a la calidad del aire y el agua; *violeta*: vinculados a la salud mental y los valores de solidaridad, responsabilidad y compromiso individual). En esta primera etapa la experiencia puso el acento, como no podía ser de otra manera, en analizar el problema de la zoonosis, causante de la pan-

demia y en la responsabilidad de las acciones humanas en la misma. De esta forma comenzaba la indisoluble perspectiva que caracteriza a Valderrubio desde aquel momento: la visión y el análisis global de los desafíos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI y abordaje local contextualizado en nuestro entorno rural.

2.2. ¿En qué se traducen los cinco puntos en la práctica y en el día a día del aula?

¡En magia! En pasión por aprender, en ilusión y orgullo por impactar positivamente en nuestro contexto. Pero, para embarcarnos en esa parte más descriptiva de la experiencia y contar con detalle cómo lo hacemos, antes necesitamos hacer un poco de espóiler para llevaros hasta la que es la estructura actual de «Puntos de Vida».

Como os hemos contado, en la etapa de la pandemia, la comunidad educativa centró sus esfuerzos en cinco puntos muy vinculados a la salud y la regeneración ambiental. Sin embargo, tras el enorme impacto de la pandemia en nuestras vidas, y después de recuperar las rutinas de los centros más allá de la COVID-19, nuestro centro no era el mismo. Nadie volvió a ser el mismo. Y, obviamente, las necesidades del contexto tampoco eran las de siempre. El equipo de innovación social de Valderrubio (formado por docentes del centro, miembros expertos de la comunidad y personal investigador de la Universidad de Granada) detectó que necesitábamos volver a repensar cuáles eran los «puntos de vida» (las necesidades locales urgentes), para impulsar iniciativas ajustadas a esta nueva realidad. Era el momento de evaluar y reajustar.

Este proceso de autoevaluación nos permitió crear un nuevo panorama de «Puntos de Vida», con el que trabajamos en la actualidad y será este el que utilizaremos como base para contaros con detalle la experiencia.

Es importante resaltar no solo el resultado final del reajuste y los pasos para la realización de la experiencia a nivel de aula, sino también, acercaros tímidamente a cómo se llevó a cabo ese recálculo de la experiencia tras la pandemia. Comencemos por esta última parte.

3. ¿Cómo hemos perfilado la experiencia para que se ajuste a nuestra comunidad y a la nueva realidad?

Este proceso de análisis y actualización se llevó a cabo en colaboración con un diverso panel de personas especialistas en innovación social y cambio sistémico, que participaban en el Curso de Experto «Educador de Agentes de Cambio» de la Universidad Camilo José Cela, al que acudían seis docentes de nuestro centro. A través de la investigación-acción, y durante nueve meses, se abordaron procesos de análisis causa-raíz para la comprensión de nuestra comunidad, sus necesidades más urgentes y el origen de los problemas a los que nos enfrentamos a nivel global y local. El profesorado se involucró también en procesos de análisis, cocreación y diseño de dinámicas participativas comunitarias (detección de necesidades, ideación y propuesta de mejoras). Tras nueve meses de trabajo, la experiencia «Puntos de Vida» quedó configurada y se ha consolidado como la visión compartida de la comunidad de Valderrubio. Basándonos en esta estructura, vamos a poneros sobre la mesa el paso a paso.

Paso 1: Detección de necesidades comunitarias y diseño del plan de acción para orientar toda la planificación del curso

La primera semana de curso supone para nuestro centro el comienzo de una aventura apasionante de la mano de «Puntos de Vida». Comenzamos la planificación del curso con un emocionante e inspirador encuentro en el que la serendipia y la inteligencia colectiva se ponen al servicio de la detección de necesidades locales, categorizadas en los cuatro «puntos de vida». De todas esas necesidades detectadas para cada punto, se hace una selección en función de su relevancia y urgencia. Las seleccionadas se convertirán en los desafíos que abordaremos a lo largo del curso en diferentes situaciones de aprendizaje. Aquí os incluimos las necesidades que seleccionamos en el curso 2022-2023 y las posibles propuestas de acción en relación con cada punto de vida:

- *Sostenibilidad y Regeneración Ambiental «Punto de Vida Verde»:* problemas con los puntos de agua, excesivo consumo de energía con cortes de luz recurrentes, uso de fitosanitarios no

ecológicos y reducción de la biodiversidad en torno al ecosistema de la Vega. Propuesta de soluciones comunitarias: restauración de acequias; mejora del hábitat de la fauna local a través de la construcción de zonas de avistamiento y cría de aves; oasis de mariposas; puntos de agua para anfibios y construcción de hoteles de polinizadores; auditorías energéticas en edificios públicos y diseño de planes y campañas de ahorro energético.

- *Salud y Bienestar Comunitario «Punto de Vida Amarillo»*: falta de autocuidados, soledad de la población de mayores del pueblo, problemas de salud mental y secuelas de la pandemia, y falta de información veraz y asertiva sobre educación afectivo-sexual en adolescentes. Propuesta de soluciones comunitarias: crear espacios y proyectos de aprendizaje intergeneracional; organizar Jornadas de Salud Comunitaria; encontrar formatos ágiles para la formación y la comunicación de aspectos socioafectivos para jóvenes; sensibilización para divulgar con rigor científico la importancia de los autocuidados para la promoción de la Salud de en toda la población.
- *Patrimonio y Memoria Histórica «Punto de Vida Naranja»*: abandono del patrimonio no vinculado a la figura de Lorca; desconocimiento de los acontecimientos relevantes para nuestra cultura (como el Centenario de los títeres de Cachiporra); tabúes y reticencias para hablar y debatir sobre aspectos de la guerra civil. Propuesta de soluciones: creación de un museo de los secaderos de tabaco; Visibilización y puesta en valor del patrimonio local (especialmente la abandonada Casa de Damas) a través de herramientas digitales; celebración vanguardista para recordar el Centenario de los Títeres de Cachiporra y tertulias dialógicas con lecturas relacionadas con la etapa de la guerra civil española.
- *Diversidad y Equidad «Punto de Vida Arcoíris»*: desconocimiento y falta de interacción con el Centro de Grandes Dependientes de la localidad Frida Luna; brecha digital y tecnológica en entornos rurales y falta de promoción de las disciplinas STEAM con perspectiva de género. Propuestas de soluciones: organización de actividades conjuntas con los usuarios del centro de dependientes, basándose en las artes escénicas y plásticas; organización de un evento tecnológico comunitario con la participación de centros rurales granadinos; generalización de la

participación en la competición de robótica internacional *First Lego League* a todas las aulas de Primaria y Secundaria poniendo especial interés en inspirar a niñas y chicas jóvenes. Este es el bufé de desafíos y soluciones que se nos puso delante nada más comenzar el curso. Es importante decir que en este proceso de ideación comunitaria participaron más de 60 personas que representan diferentes miradas: instituciones (Ayuntamiento, Centro de Día, Centro de Salud, Centro de Atención a la diversidad funcional, Centro Guadalinfo...), asociaciones (de mujeres, de comerciantes, de agricultores...), docentes, consejos de la infancia (de centro y municipal), jóvenes, mayores, madres y padres, expertos y expertas de diferentes campos, ONG... Diversidad, diversidad, diversidad.

Paso 2: Planificación de desafíos a través de situaciones de aprendizaje

Una vez superado el primer paso, llega el momento de planificar el trabajo en el centro educativo. En un primer momento, el equipo directivo acompañado del equipo técnico, estructura el trabajo en torno a los «puntos de vida» que se van a trabajar en cada trimestre. Para ello, tiene en cuenta diversos factores, como las efemérides que pudiéramos conectar con el reto (por ejemplo, organizar un evento tecnológico con perspectiva de género aprovechando que el 11 de febrero es el Día Internacional de la Mujer y la niña en la Ciencia); también se atiende a condicionantes como que la época ideal para hacer intervenciones en el medio natural es antes de primavera, de forma que podamos tener listas las actuaciones para poder comprobar su efectividad en esta época. Teniendo en cuenta todos estos elementos, entre otros, el equipo directivo lanza una propuesta de planificación que hace extensiva al Claustro para su revisión, consenso y propuestas de mejora.

Paso 3: La planificación anual se traslada al ciclo y el equipo de ciclo se encarga de adaptarla a cada aula, atendiendo a los intereses de su alumnado y a los criterios de evaluación que corresponden a su nivel

Es el momento en el que cada docente saca sus dotes de arquitectura pedagógica para tratar de diseñar una programación de aula con situaciones de aprendizaje que contemplen y conjuguen todos los elementos que hemos ido introduciendo: el pro-

pósito comunitario determinado por la necesidad de cada punto de vida; la planificación propuesta por el equipo directivo; los intereses de su alumnado y los suyos propios, además de, por supuesto, los elementos curriculares que marca la legislación.

Este puzzle podría parecer burocracia en estado puro, pero, después de haber «jugado» a diseñar estas situaciones de aprendizaje con nuestros/as chicos y chicas y con compañeros/as de ciclo decenas de veces, os podemos asegurar que es de las cosas más maravillosas que pueden pasar en una sesión de cocreación docente. Y todavía más si, como ocurre en algunos ciclos, se incorpora al proceso el alumnado introduciendo, para ello, herramientas de planificación adaptadas a su lenguaje. Esa planificación final se transforma en el mapa de ruta que guía todo lo que va a ocurrir en el aula (y, especialmente, fuera de ella).

Paso 4: Arrancamos las situaciones de aprendizaje: comienza la acción

Una vez diseñadas, es la hora de poner en acción las situaciones de aprendizaje en nuestras aulas. A tal fin, empleamos una estructura didáctica propia a la que llamamos ECO (Diáñez y López, 2022) y que tiene por objetivo favorecer la *metacognición* y el *aprendizaje autorregulado* de nuestro alumnado. Ambos conceptos resultan clave a la hora de plantear el diseño, la ejecución y la evaluación de las acciones de impacto de cada uno de los «puntos de vida». Es prioritario que nuestro alumnado sea el protagonista no solo de la ejecución de las iniciativas transformadoras, sino especialmente de las fases de planificación y evaluación. Para contribuir a estos procesos cognitivos, los «Puntos de Vida» plantean desafíos reales y contextualizados con problemas detectados por el propio alumnado. A lo largo de cada reto se repetirá la estructura didáctica eco, que hace referencia a la necesidad de «hacerse eco de un problema» y «hacer eco» con la solución que encontramos para este. Asimismo, cada una de las siglas del acrónimo contempla una fase de la situación de aprendizaje:

- *E: Explorar*. El alumnado puede identificar necesidades del entorno y sus propias fortalezas y debilidades para enfrentarse al desafío propuesto. Es la fase en la que se produce un conocimiento profundo del problema. Ejemplos de actividades llevadas a cabo en esta etapa son tanto la búsqueda de infor-

mación a través de fuentes fiables como salidas al entorno para explorar y analizar la problemática en cuestión.

- *C: Crear.* El alumnado debe poner sobre la mesa procesos de reflexión, ideación, categorización y selección de ideas en función del reto para poder plantear posibles soluciones sobre la base del pensamiento crítico y la evidencia científica. En esta fase tiene lugar la materialización de dichas ideas como, por ejemplo, la creación de un herbario sobre la flora de la localidad, así como la creación de un jardín botánico, hoteles de polinizadores, o casas-nido con el objetivo de mejorar el hábitat para la fauna local como insectos, aves y murciélagos.
- *O: Ofrecer.* El alumnado comparte y difunde sus creaciones en forma de productos finales que contribuyen a la mejora del entorno cercano. En este caso, por ejemplo, la colaboración en la creación de una APP diseñada para difundir y recuperar el patrimonio histórico de la localidad a través de las experiencias vitales de los habitantes más mayores.

El planteamiento de estas acciones con impacto en el entorno está mediado por actividades artísticas, inclusivas y multimodales. Cada uno de los cuatro «puntos de vida» está diseñado desde el aprendizaje social y emocional (ASE), ya que se enfocan desde la plataforma de los cuidados, los entornos seguros y motivadores y el planteamiento de su papel activo en la mejora de su propio contexto. Para ello, cada fase de la secuencia ECO incluye las competencias del ASE (autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable).

Por último, el planteamiento comunitario de los «Puntos de Vida» involucra necesariamente a las familias para la consecución de desafíos comunes. Esto nos hace replantearnos nuestro trabajo con las familias creando nuevas estructuras colaborativas que impulsen no solo a nuestro alumnado como agente de cambio, sino a la propia comunidad como agente de transformación y de cambio.

4. ¿De dónde partió la experiencia y cómo hemos llegado hasta aquí?

Una experiencia como la que estamos describiendo es imposible hacerla realidad atribuyendo el protagonismo a una sola persona

o colectivo. Tampoco responde a las necesidades de un momento puntual, o de un grupo reducido de personas. Aunque es innegable que ha habido hitos y personas clave a lo largo de estos años que han marcado diferencias importantes y que han contribuido a hacer realidad lo que, por aquel entonces, fue un sueño que también nosotros creíamos utópico. Es obvio que estamos frente a una experiencia sistémica compleja, que responde a una visión de la educación ampliamente debatida, confrontada y deseada por una mayoría de la comunidad educativa. Y que, como decíamos en nuestra introducción, ha conseguido sacar a flote las propiedades emergentes de una comunidad de aprendizaje que se ha convertido en muchísimo más que lo que nunca soñamos y que, sin lugar a duda, trasciende a las personas individuales que han podido formar parte de esta a lo largo de estos años.

Antes de abordar la parte más emotiva y difícil de contar para quienes estamos involucrados en este relato, queremos hacer consciente al lector de que hacer una retrospectiva de esta experiencia no es fácil. Mucho menos afrontar esta retrospectiva con la objetividad que requiere un proceso tan importante como este.

Analizando los orígenes de esta auténtica y profunda transformación, hemos podido ver (con la distancia temporal necesaria) que este apasionante viaje comenzó hace, aproximadamente, una década. Para poder describir con mayor claridad este viaje, hemos optado por dividirlo en tres estaciones o momentos clave:

- *Primer momento:* «Del sueño al proyecto: cuando la infancia se sitúa en el núcleo». Esta primera fase, que tuvo una duración de unos cuatro años, supone un punto de arranque de la experiencia (allá por el año 2015).
- *Segundo momento:* «Nuestra identidad: cuando la comunidad es el punto de partida y el objetivo final». En esta fase, que ha tenido una duración de cinco años, consideramos que hay una enorme expansión y son los años donde la experiencia se consolida y alcanza el máximo apogeo (desde el 2018 a 2022).
- *Tercer momento:* «Soñar de nuevo: cuando se buscan nuevos horizontes hacia los que crecer». Esta tercera fase es en la que nos encontramos en el momento en el que escribimos este capítulo. Se trata de una fase en la que consideramos (o al menos así nos gusta pensarlo) que la experiencia, y especial-

mente la estructura que la sustenta es lo suficientemente flexible, y sólida, como para considerarla sostenible.

4.1. Vayamos por los comienzos

El origen de la experiencia se puede identificar con la llegada a la dirección del centro de un nuevo líder pedagógico, una figura clave y un pilar emocional indispensable para un proyecto que empezaba a desarrollarse. ¿Por esa persona? ¿Por qué en ese momento? En primer lugar, porque supo seleccionar el mejor equipo directivo posible para la situación que vivía el centro y la comunidad en esos años. Ese nuevo equipo directivo, con el deseo de transformar y romper esquemas previos, estaba perfectamente equilibrado. La combinación de la sólida formación y visión pedagógica del líder, junto con la capacidad de gestión y conocimiento profundo de las personas de la comunidad por parte de la persona a cargo de la jefatura de estudios, y la modestia y capacidad para generar espacios de confianza de la secretaria del centro fue, sin duda, una apuesta ganadora. Los tres integrantes llevaban años en el centro y conocían el contexto local; conocían a cada niño y niña, a cada familia, a los representantes del gobierno local, a las personas responsables de los servicios sociales, a los comerciantes, a los agricultores, y a las asociaciones vecinales. Existía una relación cercana con el entorno, que pronto se convirtió en una interrelación e interdependencia. Desde esta estrecha interacción con el contexto, lideraron el diseño de un proyecto educativo innovador y valiente, con un propósito claro: dar protagonismo a la infancia en el proceso de aprendizaje. Los primeros cambios importantes surgieron con el reconocimiento del centro como un «Centro Amigo de la Infancia», un título otorgado por la asociación AFRATO, que impulsó un cambio en la concepción de la educación, el aprendizaje y de la ética de los cuidados en el centro.

Crear el primer Consejo de la Infancia de la historia de nuestra localidad no fue una cuestión baladí, sino todo lo contrario. Este órgano participativo supuso uno de los hitos clave de nuestro viaje. Comenzó una etapa en la que se empezó a escuchar a los niños y las niñas. Su voz y sus ojos lo cambiaron todo, porque ese cambio de mirada llevaba implícito un cambio de rumbo; un cambio en el modelo pedagógico y en los roles del profe-

sorado y del alumnado. Las opiniones, necesidades, ideas, inquietudes y anhelos de nuestros chicos y chicas empezaron a impregnar las acciones, las programaciones de aula, el diseño de los espacios, la gestión y flexibilización de los tiempos...

En esta época se empezó a fraguar una estructura didáctica que, años más tarde sigue definiéndonos de algún modo: el aprendizaje basado en proyectos. Fue una época de cambios valientes y para los que no toda la comunidad estaba preparada. Eran años en los cuales numerosas expertas y expertos, convencidos de esta visión de la educación, acudían al centro para formar a un equipo de profesorado con ganas de avanzar, situados del lado del proyecto educativo y del equipo directivo, pero temerosos de lo que estaba por venir y de cómo abordarlo. Una dualidad entre querer avanzar, pero no querer soltar. Tímidos cambios asomaban dando muestra de que algo estaba sucediendo y que lo hacía en la dirección correcta: la dirección que marcaba el proyecto educativo y la visión de centro que pasaba de ser aceptada, a ser compartida y empezar a convertirse en las señas de identidad del colegio o, como todo el mundo lo conoce, *el cole de Valderrubio*.

El nombre de la localidad se empezaba a asociar e identificar con su escuela y esta, con la participación democrática, la voz de la infancia y el trabajo por proyectos. Esas señas de identidad empezaron a resonar fuerte en contextos educativos. El nombre de Valderrubio aparecía en congresos, formaciones, encuentros de docentes o festivales universitarios –como los organizados por el grupo de CreaInnovaEduca de la Universidad de Granada– siempre unido a innovación, y participación. Esa resonancia fue, en gran parte, impulsora de la nueva fase que estaba a punto de comenzar cuatro años después de la llegada del nuevo equipo directivo y de que el sueño empezara a fraguarse.

Numerosos docentes atraídos por el proyecto educativo del CEIP Juan Pablo I empezaron a sentir curiosidad, atracción e ilusión por lo que allí estaba ocurriendo y fueron muchos maestros y maestras, atraídos por su proyecto educativo, los que solicitaron (solicitamos) plaza allí con la esperanza de formar parte de esa visión de centro.

Efectivamente, el concurso de traslados del curso 2018-2019 fue clave para nuestro recorrido. Varias docentes, que no pertenecían al Claustro del centro, pero que conocían en profundidad

el proyecto educativo, aterrizaron (aterrizamos) en Valderrubio para confirmar que ese proyecto educativo no solo era garantía de crecimiento profesional, sino que iría mucho más allá. El modelo pedagógico que estaba consolidándose atrapó a las personas que participaban de lo que allí estaba ocurriendo, favoreciendo su crecimiento y compromiso personal.

Y así entramos en una nueva fase donde se pusieron sobre la mesa nuevas iniciativas, cada vez más valientes (en cuanto a su apertura y participación) que cobraron el sentido definitivo al aprobar el Claustro y el Consejo Escolar nuestra inscripción en el Programa de Comunidades de Aprendizaje.

4.2. Avanzamos hacia la visión comunitaria: nos hacemos «glocales»

Nuestra entrada en la Red de Comunidades de Aprendizaje orienta una tendencia que siempre nos ha atraído: impulsar proyectos comunitarios que orienten los aprendizajes en la escuela hacia el bien común. Es lo que llamamos aprender *en y para* la comunidad. Es en esta fase de nuestra visión de centro donde llega el encaje de la experiencia «Puntos de Vida».

La red comunitaria que se estaba consolidando nos permitió avanzar desde actuaciones y colaboraciones puntuales con la comunidad, a la generalización de los grupos interactivos con familias y voluntarios, el abordaje de proyectos aprendizaje-servicio con fuerte impacto en la localidad y la incorporación de desafíos globales en proyectos de Innovación Social impulsados desde la escuela.

En esta etapa, el centro hace realidad proyectos comunitarios e intercentros, como «Contribuyendo», del cual os hemos dado algunas pinceladas anteriormente, y «Valderrubio, Ciudad Neuroactiva», dirigido al abordaje de la salud mental comunitaria, reconocido con el Premio Europeo a la Promoción de la Salud (*EU Health Award 2020*).

Estos proyectos fueron los precursores de la experiencia «Puntos de Vida», que protagoniza este capítulo y que, en la actualidad aún la visión de centro y supone el horizonte hacia el que caminamos con paso firme. En esta etapa el número de agentes implicados en nuestros proyectos se multiplica, se enriquecen las miradas y se hacen más diversos los perfiles. Es en este perio-

do cuando empieza la comunidad de aprendizaje a nutrirse de especialistas en astrofísica, agricultura, ecología de ríos, cambio climático, literatura, teatro, neurociencia, memoria histórica, investigación educativa y un largo etcétera que han hecho que nuestra localidad se llene de «Puntos de Vida». Un auténtico batallón de capital humano al servicio de una causa común: el conocimiento, el aprendizaje, la excelencia del ser humano traducida en cuidados y amor por nuestro entorno, por aquello que nos hace crecer en todos nuestros ámbitos.

4.3. Removiendo los cimientos: agarrándonos a las raíces para configurar nuevos sueños

A los dos años de comenzar la andadura de «Puntos de Vida», encontramos un nuevo impulso para consolidar la estructura en la que se sustentan nuestras experiencias. Varios docentes del centro, incluido el propio director, se embarcan en un Curso Experto Universitario sobre «Educación de Agentes de Cambio». Esta formación nos aportó una visión sistémica que nos permitió reflexionar y evaluar en profundidad el propósito compartido y la estructura que los sustenta.

Pronto nos dimos cuenta de que la reflexión se alcanza a ritmo del viejo Talgo y no a la velocidad de un Fórmula 1. Nos dimos cuenta de que era importante ir parando de pueblo en pueblo, en cada estación, por pequeña que fuera. Y sí, en los procesos de transformación hay que invertir tiempo y cariño en la reflexión y análisis previos. Mediante mapas de empatía, mapeo de agentes implicados y posibles nuevos colaboradores y cuestionando nuestro propio proceso, llegamos a la conclusión que «Puntos de Vida» era una experiencia justa y sostenible que ofrecía la posibilidad de tener a todas las voces posibles en cuenta, fijándonos muy bien en aquellas que no son escuchadas, proporcionando entornos seguros para expresarse. También, como técnicos, seríamos los encargados de diseñar para nuestro centro las herramientas que permitieran a la comunidad de Valderrubio aprender a dirigir su propia transformación. Esto último especialmente, concluimos que nos legitimaba para poder pasar a la acción.

No suena nada mal, ¿verdad? Pues, en el mejor momento de este proceso ¡sorpresa! Nos quedamos sin uno de los pilares

fundamentales de esta aventura. El director afronta una nueva etapa vital y se traslada a vivir a fuera de España. Y, para completarlo, se nos acaba nuestro periodo de comunidad de aprendizaje y la estabilidad del 50 % de la plantilla pasa a depender de que se renueve dicho acuerdo, a partir de una nueva votación del Claustro y del Consejo Escolar.

Muchas palabras clave que han acompañado nuestro relato cobran en este momento especial relevancia: *equipo, sostener, representatividad, cuidados, seguridad...* Pero hay una en la cual merece la pena reparar: *sostenibilidad*. Tal vez, incluso aún mejor, *resiliencia*. La RAE define *resiliencia* en una de sus acepciones como «la capacidad de un ser vivo, en nuestro caso un sistema, para adaptarse frente a un estado perturbador o situación adversa». Siguiendo la línea de nuestro viaje, podríamos decir que se trata de mantenerse a flote cuando hay marejada. Para poder llegar al puerto, pensamos que era suficiente con remar juntos, pero ¿qué pasa cuando el capitán del barco necesita emprender un viaje distinto? En un primer momento, nos tambaleamos, pensando que este cambio sería un golpe definitivo en la línea de flotación. Y así habría sido si este proyecto no hubiera apostado desde sus pilares por un estilo de liderazgo compartido.

5. ¿Cuáles son nuestros retos y prospectiva?

Para nuestra comunidad, la sostenibilidad de la experiencia es clave. Somos conscientes de que «Puntos de Vida» no se mantendrá para siempre. Tampoco sería deseable que así fuera, porque implicaría estancamiento y dificultaría que los nuevos agentes que se van incorporando aporten y construyan desde su mirada fresca. Como hemos narrado en párrafos anteriores, el valor de la experiencia está, en realidad, en la visión de escuela donde se enraíza. Hemos podido comprobar que esta visión se sostiene en su esencia desde hace una década, por lo que confiamos en su sostenibilidad a largo plazo. No obstante, ha habido (y hay) muchos momentos de vulnerabilidad en los que vivimos crisis que han removido los cimientos y que nos han hecho temer que todo lo creado podría desmoronarse como si de una estructura de arena se tratase. Esos momentos, y la reflexión que los ha acompañado, nos han permitido consolidar nuestro modelo de

escuela y esa visión comunitaria que tanto nos define. Es lo que en nuestro cole llamamos «el almacén», aquel que sostiene las iniciativas concretas (situaciones de aprendizaje, proyectos, desafíos...) que abordamos a lo largo de los diferentes cursos.

«Puntos de Vida» se ha ido consolidando a lo largo de estos años y estamos convencidos de que, en el momento en el que compartimos este relato, es la línea que nos define, que nos impulsa a crecer, que aúna la comunidad y que inspira nuevos horizontes.

Compartimos en estos momentos finales de reflexión y síntesis los elementos que creemos que suponen la esencia de lo que somos como comunidad de aprendizaje. Consideramos que algunos de esos elementos son también los que facilitan que la experiencia sea sostenible y transferible a otros contextos, con las lógicas y necesarias adaptaciones. Veamos algunas de esas claves:

La estructura de participación democrática es sólida y está profundamente consolidada en el centro. Destacan estos ejes:

- *La estabilidad del profesorado que forma parte del Claustro.* Esta estabilidad va de la mano del acuerdo de Comunidades de Aprendizaje, por lo cual, sin dicho acuerdo, la incertidumbre en los cambios de la plantilla complicaría enormemente desarrollar experiencias de esta relevancia e impacto.
- *Relevancia del contexto.* Otro de los elementos imprescindibles es no olvidarnos nunca de *dónde y con quién* estamos a diario. Es imprescindible valorar, analizar, comprender, respetar e incorporar el contexto, y todo lo que en él ocurre, en los elementos que nos definen (proyecto educativo y programaciones de aula).
- *La acogida y el acompañamiento en el viaje.* Nada de lo que hacemos sería posible sin la estructura de acompañamiento y acogida al profesorado nuevo que se incorpora al centro y de la que hemos hablado a lo largo de este relato.
- *La autoevaluación y el aprendizaje basado en evidencias.* No podemos olvidarnos, tampoco, de un elemento que suele añadir a un proceso, ya de por sí difícil, todavía más complejidad: la evaluación externa. La colaboración con centros de investigación, universidades y fundaciones educativas de prestigio contribuyen a que las experiencias que se desarrollan en el centro estén avaladas por la evidencia científica.

- *Formación del profesorado y mejora continua de la Competencia Profesional Docente, aprendiendo en comunidad.* Por último, y en conexión directa con lo anterior, es fundamental incorporar a experiencias de este tipo una sólida formación que contribuya a entender mejor qué se está haciendo, cómo se está haciendo y qué evidencia científica hay detrás de dichas actuaciones. En una época en la que se genera mayor conocimiento que nunca, al tiempo que campa a sus anchas la desinformación, el populismo y la falta de rigor, la escuela no puede vivir de espaldas, ni de perfil, a lo que nos muestra la evidencia científica. Cada centro debe tratar de sumergirse en experiencias, proyectos y metodologías que se ajusten a sus señas de identidad, sin olvidar nunca que las decisiones en materia de educación que afectan a algo tan sensible como los aprendizajes no pueden ignorar la evidencia científica. En nuestro caso, caminar de la mano de instituciones, como la Universidad de Granada, supone dar garantías sobre el camino que vamos a recorrer con nuestro alumnado. Un alumnado que merece la excelencia y lo mejor que la sociedad pueda ofrecerles porque, sin duda, la infancia es nuestro mayor tesoro y la mejor esperanza en estos tiempos de desafíos globales que abruman al más optimista de los mortales.

6. Algunas consideraciones finales

Para dar fin a estas líneas, esperamos que la experiencia y el viaje que hemos narrado inspire a docentes con inquietudes de abordar la educación y el aprendizaje desde una perspectiva diferente y valiente. Una escuela preparada para los retos del siglo XXI.

Para nosotras y nosotros, este viaje ha tenido distintas estaciones y numerosos momentos de luces y sombras. Unas y otras han sido necesarias para dar el salto, para crecer, para caer, levantarnos y seguir adelante. Si algo hemos aprendido en estos años, es que el proceso es la clave del aprendizaje y que solamente así puede producirse. Para ello, hemos tenido que deconstruir, junto con nuestro alumnado el concepto de *meta* y de *finalidad* y hacerles comprender, mediante procesos de metacognición, que solo adueñándose de las experiencias y el conocimiento el producto final se convertirá en lo que realmente está-

bamos buscando desde un principio. El trayecto es el que forja los proyectos de transformación social y es donde hemos descubierto que está el secreto de la escuela que queremos y la que nuestros niños se merecen.

Contar la historia del cambio nos hace sentirnos orgullosas/os de vivir la docencia como debería concebirse desde el minuto uno, como soñamos cuando accedimos a esta profesión. Tenemos muchas evidencias de que está pasando, las aireamos a voces siempre que podemos, pues el esfuerzo, el amor y el rigor depositado en cada desafío nos da alas para poner a nuestro alumnado en el centro del discurso docente. Podemos justificar y defender a niveles de excelencia nuestra acción docente..., pero solo nuestros niños y niñas serán los que nos den la razón cuando cojan las riendas de sus vidas y de esta localidad que es más suya que nunca.

«Lorca, flamenco y rock»

EVELIO DAVID DAMAS BUENO

NICOLÁS HERNÁNDEZ-CARRILLO VALVERDE

IES Fernando de los Ríos (Fuente Vaqueros, Granada)

1. Quiénes somos

El IES Fernando de los Ríos es un centro de difícil desempeño por estar situado en una zona con grandes necesidades de transformación social. Esta es, quizá, una de la característica más importante que nos distingue de la mayoría de los centros educativos. Esta, y que somos el pueblo donde nació Federico García Lorca, nos da una personalidad muy marcada.

En un centro de estas características, ser docente entraña, más que nunca, una fuerte dosis de vocación. Solo desde un profundo amor a la educación es posible superar con éxito el día a día del centro y las dificultades que presenta. Desde esa convicción entendemos que este tipo de alumnado, en ocasiones en verdadera situación de exclusión, merece, al igual que el resto, una educación pública de calidad y que su profesorado dé lo máximo de sí para conseguir lo mejor de ellos/as.

Y, cuando en un centro educativo coinciden, por la casuística de la aritmética de los concursos de traslados o de movilidad del profesorado, un grupo de personas que ven la profesión desde ese punto de vista, y que son capaces de reinventarse para hacer llegar el aprendizaje al alumnado de la zona, todo va rodado. Quien más y quien menos quiere coordinar un plan, programa o proyecto educativo, se reciben solicitudes de ser tutor/a con la finalidad de ayudar a familias y alumnado, no existen problemas en reunirnos tantas veces como sea necesario, etc. Todo fluye.

Es, sin duda, esta unidad, la principal característica del claustro de profesorado del centro, unidad que surge de esa urgencia de transformar nuestra manera de trabajar para llegar al alumnado más necesitado de educación y aprendizaje. Y es que, a lo largo de nuestra experiencia como docentes y como miembros de varios equipos directivos en distintos centros, hemos podido observar que cuantos más retos plantea el centro, más cohesionado está el equipo de trabajo y existen más garantías de caminar todos y todas en el mismo sentido. Quizá sea esto lo que podemos aportar a otros centros, hacernos conscientes de que un claustro unido hace que el proceso educativo sea más auténtico y eficaz.

En esa transformación que comentábamos entra en juego la calidad de los planes, programas y proyectos, siempre dirigidos a que el protagonista sea el alumnado y a que impacten verdaderamente en él y en su buen aprendizaje. Con todos los planes, programas y proyectos que llevamos a cabo en el centro, el profesorado puede trabajar de una manera muy significativa y funcional el currículo de sus materias (ahora incluido en situaciones de aprendizaje bien significativas), pero siempre con el interés último de la inclusión del alumnado. *Inclusión* que, en el IES Fernando de los Ríos, entendemos como garantizar la igualdad de oportunidades para todos/as los/as estudiantes de finalizar estudios básicos con la obtención del título de ESO, lo que les dará también mayor igualdad en un futuro (eliminando barreras sociales, por ejemplo, a la hora de buscar un empleo) y, por tanto, inclusión más allá del centro educativo.

Somos el grupo de profesoras y profesores que componen el Claustro del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros. Claustro que, por motivos de movilidad del profesorado, ha sufrido durante muchos cursos profundos cambios en su composición, ya que la plantilla se convierte en inestable por la posibilidad que tenemos los profesionales de la educación secundaria de solicitar anualmente comisiones de servicio. Sin embargo, en el curso 2022-2023, en el centro educativo se ha creado un núcleo de profesorado bastante estable, con destino definitivo en el centro, destino que ha solicitado de manera consciente, sabiendo el lugar al que vienen a trabajar y conociendo las circunstancias del centro en el que estamos, y expresando su voluntad de continuar la aventura en Fuente Vaqueros de manera prolonga-

da. El motivo de esta estabilidad está, en gran parte, en el enorme atractivo que, a pesar de las circunstancias, tiene este centro educativo como un lugar abierto, creativo y diferente.

Este hecho ha dado muchísima estabilidad al IES Fernando de los Ríos. Ni nos sorprenden ni nos asustan los centros que se enfrentan a las problemáticas que afectan a nuestro centro, su alumnado y sus familias. Hemos descubierto que, en estas circunstancias, encontramos grandes retos y grandes potencialidades que no encontramos en centros con circunstancias más normalizadas y con un perfil más tradicional. Y eso nos ha unido. El hecho de que este centro sea de difícil desempeño y de compensación educativa nos ofrece la posibilidad de trabajar de modo más dinámico y creativo, buscando siempre la manera de conectar ente nosotros, con el alumnado y el pueblo. Sentimos una fuerte inclinación a desarrollar nuestro trabajo en este tipo de centros, tan heterodoxo y particular, porque, como decimos, nos ofrece la posibilidad de realizar un cambio real y efectivo en las metodologías, cambio que sería más lento y difícil en cualquier otro centro educativo.

Es sumamente importante que el grupo de docentes entienda que el centro no solo tiene grandes dificultades (absentismo elevado, alumnado con conductas disruptivas, poca implicación de las familias, etc.), sino también enormes potencialidades que estamos por la labor de explotar y desarrollar en beneficio de la comunidad educativa y el pueblo. De ahí surge el que probablemente sea nuestro principal rasgo de identidad: el deseo y la necesidad de trabajar de manera diferente y poder hacer un aprendizaje cercano y motivador para el alumnado.

En otros centros, donde el alumnado tiene unos hábitos de estudio y lectura adquiridos, donde las buenas costumbres hacia los estudios están más normalizadas, establecer metodologías activas, significativas y competenciales es, sin duda, sinónimo de promoción del éxito educativo. Pero en el IES Fernando de los Ríos se impone la necesidad de trabajar de esa manera, haciendo indispensable que todo lo que en muchas ocasiones se dice en papeles mojados aquí pase a la acción y se lleve a cabo de manera efectiva. Aquí es una obligación, porque no se puede no hacer así. Todos y todas estamos de acuerdo en que hay que encarar las situaciones de aprendizaje de esta manera, y de aquí surgen nuestros planes, programas y proyectos en los que nos basamos.

Uno de los proyectos que más éxito está teniendo en el centro y más nos identifica de cara al exterior es el proyecto de innovación educativa «Lorca, flamenco y rock».

Este proyecto parte de la inquietud del profesorado del IES Fernando de los Ríos por ofrecer una educación auténtica e integral, a partir de la experiencia afectiva, artística y emocional del alumnado, que enganche especialmente al alumnado absentista y en peligro de abandono escolar temprano. Tenemos la firme creencia de que el elevado índice de absentismo escolar se puede revertir acercando la escuela al alumnado desde la música, de una manera creativa y a partir de proyectos reales que les permitan salir más allá de su realidad, despojada de privilegios culturales, para explorar otras de la mano de artistas de reconocido prestigio en el panorama musical español. Todo el centro se une en un mismo proyecto, haciendo efectivo el hecho, ya conocido, de que la música es capaz de unir los corazones de las personas en un mismo latido, independientemente de la procedencia o situación de cada persona.

El equipo docente también considera que el alumnado debe sentir orgullo de sus costumbres y raíces, su historia, la de su familia y las de su pueblo. Es aquí cuando, el universo de Federico García Lorca –nacido en Fuente Vaqueros, pueblo donde se ubica el centro– y el flamenco juegan un papel importantísimo. Las canciones tradicionales de Lorca están desapareciendo del que fue su origen, el pueblo. Hemos detectado cierta apropiación de dichas canciones por parte de las élites culturales y nuestra intención clara es que estas melodías regresen al lugar del cual nunca tuvieron que marcharse, el pueblo, la gente que las vio nacer y las ha recreado durante todo este tiempo. Sentimos la necesidad de recuperar el legado musical de Lorca, que está desapareciendo y el derecho y el deber de difundir su obra, especialmente la más popular.

Nos gusta decir, en este sentido, que «la letra cantando entra». Además, la música que se vive y se siente en nuestras aulas día a día es el flamenco, con toda su riqueza. Nuestro alumnado transpira ese duende del que hablaba Federico, esa gracia del flamenco que no se aprende, solo se vive y se siente muy dentro.

De otra parte, las músicas urbanas permiten acercar, conectar y motivar al alumnado de una forma más natural, puesto que forman parte de sus identidades al compartir lenguajes y repertorios culturales.

Contar con un profesor de música muy ligado al mundo del rock en Granada ha sido y es imprescindible en el diseño, desarrollo y coordinación de este proyecto. Su perspectiva desde el inicio del proyecto es fundamental y garantiza su éxito. Artísticamente ha sabido armonizar el universo de Lorca con el flamenco, el rock y las músicas urbanas. En la coordinación del proyecto, también ha sabido formar un grupo de personas que sienten el proyecto como propio y trabajan mano con mano para garantizar su éxito. Este es un aspecto en el que es importante destacar.

El proyecto es de todo el equipo y todo el mundo aporta, pero también se suma una trayectoria de innovación y compromiso, que deja en el centro un especial poso sobre el que construir. Un buen liderazgo educativo es capaz de poner al servicio las cualidades y competencias de cada docente para aportar riqueza y utilizar todo nuestro potencial y talentos en las prácticas educativas y para que nuestro alumnado pueda beneficiarse de ello, y en el IES Fernando de los Ríos seguimos un enfoque metódico en este aspecto. Si una profesora sabe hacer fotografías o un profesor hace cerámica, intentamos siempre sumar esta capacidad al servicio del aprendizaje, de su crecimiento, integrándolo siempre en el currículo, que es abierto. Ello nos permite movernos con gran libertad para enriquecer la experiencia educativa al mismo tiempo que creamos un entorno más creativo, divergente y estimulador. Esa es la idea de fondo. En esta dinámica de funcionamiento es imprescindible aprovechar los talentos del profesorado.

Con estos ingredientes de base, la tarea se aborda desde múltiples ángulos, disciplinas y ritmos: Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Lengua Castellana y Literatura, Idiomas, Geografía e Historia, Tecnología y algunos más, cada una de ellas aportando y uniéndose a un mismo fin.

Esta multidisciplinariedad evidencia que el personal del centro se ha emocionado con el proyecto, ha creído en él y lo siente como suyo...

En su desarrollo, como hemos mencionado en líneas anteriores, también ha sido esencial la presencia de una figura relevante de la música que motive, inspire y visibilice el trabajo que hace que profesorado y alumnado se sientan más vinculados a la experiencia. Nuestros chicos y chicas han vivido la experiencia de verse en redes sociales, noticiarios, prensa, etc., cantando con ar-

tistas tan importantes en el panorama musical nacional e internacional como Miguel Ríos, José Antonio García (del grupo 091) o Anni B Sweet. Se han sentido empoderados y han comenzado a percibirse como personas que son capaces de conseguir retos importantes y que están preparados para hacer cosas. Esto es lo que en el futuro permitirá que se sientan agentes capaces de transformar su entorno. ¿No debería ser esa la meta de cualquier proceso educativo? Esto es inclusión, por cierto.

Como se deja ver, es un proyecto con mucho recorrido (mirando al futuro del centro, por supuesto) en el que intervienen muchas sinergias y energías positivas entre el profesorado, el profesorado y la comunidad educativa, pero, sobre todo, entre el alumnado.

Es importante decir que «Lorca, flamenco y rock» es uno de nuestros proyectos más visibles, pero también tenemos otros que participan de este mismo espíritu. Podríamos poner otro ejemplo de proyecto en el que se ha contado con la presencia de todo el profesorado y todo el alumnado del centro. Se trata de la participación en el Festival Joven de Cortos de Drogas y Adicciones, donde el producto final ha sido un corto con la intervención más o menos protagonista de todo el alumnado del centro y que ha resultado ganador en el concurso. Otra explosión de motivación que hace que, cuando proponemos algún proyecto, se vuelquen con el profesorado.

2. Iniciando el camino: cómo hemos llegado hasta aquí

La experiencia «Lorca, flamenco y rock» tiene su origen remoto en un coro que ya existía en el centro, un coro que salía de la clase de música, y que a la antigua compañera de esta especialidad le funcionaba muy bien. El profesor actual de la especialidad de Música ya conocía ese antiguo coro y, con buen criterio, opinó a su llegada al centro que:

Un profesor, cuando llega a un sitio, más que lanzar nuevas ideas que pueden ser muy buenas y revolucionarias, tiene que ver la tradición que hay en el centro, lo que se ha hecho en el mismo y, si ha funcionado bien, como es el caso, partir de ahí.

Con la movilidad tan grande que tenemos actualmente en educación, si nos dedicamos cada uno a hacer nuestra batalla en los sitios donde vamos, podemos pecar de falta de continuidad. De modo que ese coro que tenía la profesora anterior era una gran idea y, por eso, se quiso retomar. El coro desapareció un par de años por esa inestabilidad del profesorado, y, ahora que la plantilla en este centro vuelve a ser más estable, se ha retomado.

El proyecto consiste en un trabajo de reinterpretación desde el flamenco y las músicas populares de las canciones lorquianas que Federico grabó al piano junto a la Argentinita. El resultado final del proyecto es un videoclip grabado en la Casa Natal de Lorca y, hasta el momento de escribir estas páginas, las canciones grabadas han sido «Zorongo gitano», «Anda jaleo» y «Nana de Sevilla» a dúo entre el coro del instituto y un artista de renombre. En este caso con José Antonio García, Miguel Ríos y Anni B Sweet, respectivamente. Además, se añade un cuadro flamenco, también compuesto por alumnado del centro, que le da el toque más flamenco y andaluz al trabajo.

La idea pronto empezó a ilusionar a la gente. Poniendo todo eso en una coctelera, viendo que el repertorio de Lorca se estaba difuminando, nos planteamos cómo desde el ámbito educativo podíamos hacer para acercarlo a su origen. Nuestra intención es recuperar cada año una canción y hacer su videoclip, de modo que, en siete u ocho años, el pueblo entero va a ser consciente de esas canciones, de esas diez piezas que Federico grabó. Y varias generaciones, esa es nuestra intención, van a tener en su inconsciente colectivo, en su acervo cultural, esas melodías que no se van a perder y que se van a seguir transmitiendo. Ese es el objetivo inmediato, pero hay otros, a los que ya hemos hecho referencia, como son la inclusión, el trabajo cooperativo, que son igual de importantes para el centro.

Como en la mayoría de los proyectos, hay mucho de azar en «Lorca, flamenco y rock». La experiencia piloto apenas contó con mucha atención por parte del profesorado, porque no se sabía a dónde iba ni cuál iba a ser el resultado. Poco a poco se logró contagiar a más y más docentes, que veían múltiples maneras de colaborar aportando desde diferentes ángulos. ¿Por qué esta ilusión por el proyecto fue tan contagiosa? Por un lado, ver cómo un grupo de chicas y chicos se toman en serio el trabajo, se ilusionan en una causa común o dejan parte de su tiempo de des-

canso para ir a ensayar. Esto hace que muchos compañeros y compañeras vean que esa puede ser una buena vía para emocionar al alumnado y vincularlos afectivamente con el centro. Por otro lado, la figura de Lorca, que ejerce ese imán tan poderoso en las personas de todas las generaciones; su poesía, su musicalidad, su genio, ejercen una fuerte atracción en aquellos que nos acercamos a él. Y, por último, la música, con su capacidad de mover los afectos y de unirnos en un latido común. Todos estos factores, y alguno más, han hecho que cada vez más profesorado del claustro crea en este proyecto y se implique. A todo esto se le ha unido la suerte de que personas del mundo de la música crean en este proyecto. Primero, José Antonio García, que generosamente aceptó la propuesta a ciegas y, más tarde el gran Miguel Ríos, que iluminó el centro durante el día de convivencia, arte y alegría que pasamos y, para acabar, Annie B Sweet, una mujer necesaria e imprescindible en la actual música independiente. ¿Por qué la necesidad de contar con un personaje conocido o relevante en el mundo de la música? Desde el principio tuvimos claro que era necesario buscar figuras que inspiraran, vecinos y vecinas de esta tierra que han logrado llegar a lo más alto.

Este proyecto sinérgico permitiría también cambiar la imagen social que hasta entonces mantenía y que arrastraba durante años y pasáramos de ser conocidos por aspectos negativos a ser referentes de otra educación posible, liberadora y creativa. Para eso, necesitábamos que alguien conocido nos hiciera de embajador y visibilizara el potencial de nuestro centro y su alumnado. Con todos estos ingredientes, ilusionar a compañeras y compañeros ha sido coser y cantar.

3. Qué y cómo

Todo parte de la visión del liderazgo compartido. Sería imposible llevar a cabo los proyectos y programas con los que trabajamos transversalmente en las distintas materias sin que el profesorado comparta la manera de trabajar en el instituto y que cada persona crea y siga la propuesta de centro, generando liderazgos compartidos en todas las diferentes parcelas. Es, como ya se ha comentado, la potencia que genera aprovechar los talentos del profesorado. El equipo directivo juega un papel crucial, ya que

tiene que generar un centro que permita que todo el profesorado despliegue sus talentos al máximo, y eso pasa por la confianza absoluta en las distintas parcelas de organización.

Alguien, como el profesor de matemáticas, en este caso, que es un aficionado de la fotografía y el vídeo, sin ser profesor de Tecnología o de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, puede ser perfectamente la persona encargada y responsable de la grabación y la edición, aunque no contemos con cámaras ni ordenadores profesionales para ello.

El IES Fernando de los Ríos tiene muy clara su vocación de ser un centro abierto y motor del cambio en nuestro pueblo. Por eso, en el proyecto «Lorca, flamenco y rock» están involucrados la AMPA Raso del Peral, el Ayuntamiento, el Museo Casa Natal Federico García Lorca, diferentes colectivos culturales del municipio. Hemos conseguido que las fronteras se abran más allá de lo municipal, pues trabajamos codo con codo con la Fundación Miguel Ríos por el Rock y la Solidaridad y, por supuesto, con la Delegación de Educación en Granada y el Centro de Profesorado. Implicar a estas instituciones y colectivos ha sido relativamente sencillo por la fuerza del proyecto. Cuando desde fuera se percibe un proyecto como útil, emocionante y eficaz, las conexiones se crean y se refuerzan y, de algún modo, se ejerce una atracción. Creo que esto ha influido en que las instituciones y colectivos que nos rodean quieran ayudar e implicarse en todo el proceso.

Contar con todo este apoyo nos favorece enormemente a la hora de tener una estructura de recursos envidiable para cualquier centro educativo. Un teatro municipal asombroso, que se ha convertido en una de nuestras aulas, es el mayor ejemplo de lo que estoy diciendo. El IES Fernando de los Ríos utiliza el teatro municipal como si fuese parte del propio instituto. La coordinación con el Ayuntamiento de Fuente Vaqueros es fundamental para ello. Solamente tenemos que coger el teléfono y decirle al alcalde que necesitamos el teatro, y lo tendremos sin problema alguno.

Por poner algún otro ejemplo de interacción con el pueblo fuera de los planes ya mencionados, desde el Proyecto ALDEA celebramos en junio el Día Mundial del Medio Ambiente. Se hace una jornada de puertas abiertas para toda la ciudadanía de Fuente Vaqueros. Y eso es una actividad dentro de la Semana

Cultural del Ayuntamiento. O sea, el centro estará abierto para todos los vecinos, para todas las vecinas de Fuente Vaqueros, y van a venir a que el alumnado del centro les demuestre en una serie de talleres tipo *stand*, por donde la gente va pasando, cosas que tienen relación con la naturaleza y con el medioambiente. En esos *stands*, por ejemplo, se verá un robot que sigue la luz solar, hablando de placas solares y de energías alternativas, van a poder hacerse su propia bolsa de tela con una impresión que ellos quieran, habrá un taller de cerámica para trabajar con materiales reciclables y naturales, etc. Es solo un ejemplo más de nuestro firme propósito de integrar a las familias y colectivos en el centro educativo.

Cómo hemos conseguido que el pueblo sea parte del instituto y que el instituto sea parte del pueblo es algo difícil. Se ha ido construyendo una relación favorecedora a ambas partes que lo ha permitido. Por ejemplo, hacemos talleres en la biblioteca Federico García Lorca, celebramos, como ya se ha comentado, un montón de efemérides y actos en el teatro municipal, y, por supuesto, permitimos que la calle entre al instituto con jornadas de puertas abiertas, participando en la semana cultural del municipio, en las cruces de mayo a través de la Asociación de familias del centro, etc.

Otro ejemplo de nuestro interés por educar a través de la belleza y por conectar al pueblo con el centro es «La voz a ti debida». Nos gustaría profundizar un poco en esto. La idea surge de una profesora que imparte Atención Educativa, materia de currículo libre. Esta profesora ha decidido dedicar a leer poemas en directo a la gente que pasa por la calle, de modo que cada día sale con su alumnado a la plaza del pueblo y, al ver pasar a alguien, le proponen leerle un bonito poema para alegrarle el día. Los viernes, la gente está en la plaza esperando que vayan los niños y las niñas a leer poemas. Es maravilloso: la calle al servicio de la educación.

El centro también se implica con el entorno natural que le rodea a través del trabajo que realiza el centro en el río Genil. Este pasa prácticamente por la puerta del instituto y es un símbolo y un recurso de gran valor, ya que riega la Vega de Granada que da sustento a muchas de las familias de nuestro alumnado a través del cultivo de maíz, espárragos, tabaco, etc. Este recurso natural es básico en la formación del alumnado de Agrojardinería, el Mó-

dulo de Formación Profesional Básica con la que contamos, quienes llevando a cabo un aprendizaje-servicio de gran beneficio para la comunidad y que habitualmente colaboran con el Ayuntamiento a la hora de plantar árboles de ribera a los lados del río.

A la hora de establecer nuestro camino de manera formal, en todos los ejemplos que hemos puesto de proyectos destacados, «Lorca, flamenco y rock» o las lecturas de poesía en el pueblo, hemos recurrido a figuras institucionales como proyectos, planes y programas educativos (fundamental para obtener financiación). El primero, por ejemplo, es un proyecto de innovación propio del centro, solicitado por primera vez en el curso 2022-2023 y en el siguiente solicitado como continuidad. El segundo estaba inmerso dentro del Programa Inicia de la Junta de Andalucía. Toda la cabida de la población en el centro y la presencia del instituto en las calles se enmarca en la red Comunidades de Aprendizaje, a la que pertenecemos desde 2024.

Como apoyo, solemos tener grupos de trabajo como autoformación, en la que los y las docentes nos complementamos e intercambiamos información, recursos, opiniones sobre el trabajo, con la finalidad de aportar más calidad a los proyectos y establecer un banco de recursos útiles para la práctica educativa presente y de cursos posteriores. No es normal que en un centro tan pequeño con un claustro que apenas supera los veinte profesionales haya cada año tres autoformaciones. Esto indica algo en que ya hemos incidido varias veces, la magnífica implicación del profesorado con el centro.

El hecho de que el claustro de profesorado sea pequeño, de los más pequeños posibles, es fundamental en el desarrollo de los proyectos. En un centro de difícil desempeño como el nuestro, el profesorado se une de manera natural para superar los desafíos que nos presenta el contexto. Si el claustro es pequeño, además, se hace más posible un propósito compartido y que haya unidad de los criterios, ya que todo es más familiar. Las interacciones se hacen muy posibles entre todos y todas porque trabajamos día a día como un equipo, y esto hace que los criterios de actuación con nuestro alumnado se unifiquen. Todos y todas tenemos claro cómo hay que actuar ante este alumnado. Somos conscientes de que hemos de trabajar de manera diferente a la que se actúa en la escuela tradicional, porque aquí, más que en ningún otro lado, ciertos modelos de escuela tradicional han fra-

casado y la realidad nos empuja a buscar otras formas alternativas, creativas y nuevas de educación. Pero es interesante resaltar que no trabajamos al margen del currículo, sino que nos ceñimos a él de manera muy directa, pero trabajando con metodologías más activas, eficaces y significativas. Pensamos firmemente que este modelo de trabajo es exportable y necesario en otros contextos socioeconómicos y que ciertas escuelas tienen mucho que aprender del modo de trabajar de centros como el nuestro. Esta flexibilidad del currículo y de la realidad de nuestro centro hacen que dejar salir de clase a varios alumnos que van a grabar voces, o a trabajar en un videoclip o un corto, o a realizar una pancarta de bienvenida para un cantante famoso, etc., no sean actos desvinculados de lo curricular, sino que son otro modo, más certero, de abordarlo.

No solamente es pequeño el claustro, sino que el centro, el edificio en sí, también lo es. Es prácticamente imposible que no nos crucemos con todos los compañeros y compañeras a diario, que no se creen grupos en los que se comenten y se transfieran informaciones importantes. Además, los horarios del centro y del profesorado tienen incluidas horas para la coordinación docente de manera semanal, por lo cual también se hacen de manera oficial esas reuniones. Lo formal y lo informal conviven en nuestro centro de una manera natural. Hay un Equipo Técnico de Coordinación Docente que se reúne una hora a la semana, y reuniones semanales de tutorías con Jefatura de Estudios y Orientación. Asimismo, al menos una vez al trimestre, reuniones de seguimiento del alumnado para todo el equipo educativo. Se tratan, por tanto, en multitud de reuniones, aspectos relacionados con el seguimiento de los proyectos y programas del centro, que se difunden a través de los medios convenientes que tenemos recogidos en nuestro plan de centro (desde las coordinaciones de áreas competenciales al resto de las jefaturas; desde las jefaturas al profesorado del departamento; desde las tutorías al profesorado del equipo docente; etc.). Y, volviendo a conectar con el principio, hacer esto en un centro muy pequeño es relativamente fácil.

Es posible –y más en Secundaria– que un profesor o una profesora que llegue nuevo al centro quiera priorizar su currículo y tener una metodología tradicional, pero, normalmente, se da cuenta de que las líneas de trabajo están muy marcadas y suele adaptarse sin dificultad a este tipo de trabajo. Es importante, en

este sentido, apuntar que nuestro centro y su modo de trabajo también es transformador para el profesorado que, al pasar por aquí, ve la educación desde otra perspectiva, más amplia y rica. Es común oír entre pasillos: «Todo el profesorado tendría que pasar por este tipo de centros al menos una vez en la vida». También el núcleo denso del profesorado definitivo en el centro que comparte una manera de ver la educación y de aplicar las nuevas metodologías va a arrastrar a ese camino a quien no lo pensaba hacer así. Y, por supuesto, los recursos de los que disponemos, como el aula *mindfulness* o el aula-cocina donde el alumnado está acostumbrado a ir y a trabajar de manera distinta, la distribución de aula que aplican muchos profesores y muchas profesoras para el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos que se sigue en los planes, programas y proyectos educativos, etc. Desde que el profesorado llega a nuestro centro se le hace un acompañamiento para que vayan integrándose en la dinámica del centro y en el modo de trabajo. Charlas, encuentros, formaciones que se encaminan a que el profesorado nuevo entienda las peculiaridades del centro. A poco que los y las docentes sean sensibles, pronto descubren por sí mismos que el cambio metodológico es imprescindible. Todos estos factores hacen que el profesorado que llega al centro vaya poco a poco entrando en esta nueva dinámica de trabajo. Es verdad que, *a priori*, puede resultar un tanto heterodoxa, pero creemos que responde a las exigencias de la nueva sociedad, no solo en centros de difícil desempeño, sino en general y que, como decíamos más arriba, da unas claves muy interesantes para el crecimiento personal y profesional del profesorado que pasa por aquí.

En definitiva, como está sucediendo, el quid es que el grupo de profesionales del centro irradie una ilusión que contagie a las personas que llegan nuevas y las haga trabajar de manera diferente. Muchas personas que llevan aquí varios años nos cuentan que las primeras semanas se iban a casa llorando, hasta que se activa el chip del cambio y comprenden que las necesidades de este alumnado pasan por otras formas de enseñanza. Muchos de nosotros y nosotras hemos pasado de venir al centro en tensión, sin ganas, a convertir esto en nuestra casa, viviendo nuestra presencia en el centro como un momento de plenitud, de alegría, de encuentro entre personas. Invitamos a quien quiera a que se asome a nuestros pasillos y observe el ambiente que generalmente

tenemos, de bromas, abrazos, bailes. Nuestro centro, mirado con unos nuevos ojos, es un lugar de creatividad y de alegría.

4. Retos y prospectiva

Tenemos un reto que, más que nuevo, es continuista: recuperar el cancionero lorquiano. El núcleo «duro» del proyecto, en cuanto al profesorado, tiene permanencia en el centro y ninguna intención de cambiar de destino, por lo que la idea de seguir cantando a Lorca es fija. Creemos en este modo de trabajar y queremos seguir explorando estas vías de trabajo en los años sucesivos. Cada generación que llega tiene que encontrarse con Lorca y su poesía, su música; por tanto, el camino es infinito. Que la música y la poesía de Lorca se mantengan vivas a través del coro del IES Fernando de los Ríos es el principal reto y la manera óptima de mantener vivo el repertorio entre la población fuenterrina. Este sería el objetivo inmediato, pero existen otros menos evidentes que son tan o más importantes. La importancia de incluir a todo el centro en una causa común, dar la posibilidad de que todo el alumnado acceda a la cultura, manejar las nuevas tecnologías, vincular al alumnado de una manera afectiva al centro... son solo algunos de los avances que, gracias a este proyecto, vamos logrando.

Respecto a la sostenibilidad, nos gustaría decir que no se trata de un proyecto que depende de las personas que ahora mismo estamos trabajando en ello, pero es verdad que la experiencia a veces nos dice que estos proyectos tan carismáticos necesitan de un núcleo humano que den impulso. Aun así, es probable que la inercia a lo largo de los cursos se convierta en la forma de trabajar con el arte y la música con este tipo de alumnado. La idea es que el espíritu de este proyecto cale en las nuevas hornadas de profesorado. Quizá formalmente tenga otras materializaciones, pero es importante que el fondo del proyecto y su filosofía de base tengan continuidad.

5. Consideraciones finales

Creemos que el concepto –el puro concepto, el concepto seco y árido–, de alguna manera, ha fracasado en la educación. Tene-

mos que empezar a enseñar desde la belleza. La belleza tiene un componente educativo muy grande: no solo la bondad y la verdad, sino también la belleza, aquello de Platón, el *bonum, verum, pulchrum*. La belleza es fundamental a la hora de transmitir conocimiento.

No es imposible integrar iniciativas de este tipo en un centro de las características que en estas páginas hemos hablado: 1) *de manera curricular*, haciendo que sea totalmente interdisciplinar y que intervengan todas las materias desde sus saberes básicos (por ejemplo, en «Lorca, flamenco y rock» participan Lengua Castellana y Literatura para analizar a fondo la canción que se va a cantar como poema de Lorca, en Historia se analiza el contexto sociocultural de la época, en Tecnología se preparan los vídeos y se difunden por redes sociales y YouTube, en Música se graba la canción y los instrumentos, en Educación Plástica, Visual y Audiovisual se prepara el escenario, los carteles, las pancartas, etc.); 2) *en la comunidad*, saliendo a la calle de miles de formas distintas para hacer partícipe a la población cercana; 3) *con la colaboración de la comunidad*, aprovechando recursos que desde distintas instituciones ponen a nuestra disposición; y 4) *con repercusión en la comunidad*, tanto en el presente como en el futuro, pues se forman personas capaces de cumplir metas exigentes que pueden cambiar la sociedad.

También queremos destacar que trabajar de manera cooperativa es preparar al alumnado para la vida diaria, para el trabajo, para la sociedad actual, donde se van a encontrar con multitud de personalidades distintas. Acostumbrar al alumnado a trabajar con otras personas más o menos responsables, más o menos críticas, desiguales en opiniones, etc., es fundamental para evitar frustraciones futuras y comprender el gran rango de diversidad que hay en nuestra sociedad.

Por último, nos gustaría animar a todos aquellos que nos lean a que sean capaces de trascender sus propios límites. En cualquier proyecto y en la educación en general, se necesita gente que sueñe que otra educación es posible. Esto parece una frase hecha y gastada, pero no lo es. Parafraseando a Federico, soñamos de noche e imaginamos de día otros mundos y otras educaciones posibles. Porque, además, aunque las personas cambiamos muy lentamente, notamos algunos cambios en nuestro alumnado, algunos cambios de inercias, algunas mejoras muy

leves, pero que son muy valiosas, que valen oro, porque la inercia cultural y familiar de nuestro alumnado, especialmente en la población gitana, es muy grande, y romper esas pequeñas inercias negativas es muy difícil. Creemos que es posible construir, hacer unos ciudadanos para una sociedad más justa. Y, sin duda, el profesorado del IES Fernando de los Ríos, se lo cree de verdad, fuera de los papeles y fuera de las estructuras oficiales, se cree que es posible hacer algo en estos contextos tan desfavorables.

Mirar más allá de la frontera o cómo dar la vuelta a un centro de Secundaria

VICENTE MAZÓN MORALES

PILAR GALLEGO ORTIZ

IES Pablo de Olavide (La Luisiana, Sevilla)

1. Una cuestión de equilibrios entre la realidad y la utopía

Las fronteras, cuando se refuerzan con un muro, definen nuestra condición y ante ellas solo caben dos posturas. La primera es considerarlas un obstáculo inexpugnable y, al amparo de la dificultad, nos replegamos y evitamos el esfuerzo, la astucia para salvarlo. El resultado es la permanencia en el territorio conocido, a salvo de posibles sorpresas, pero también de cuanto pueda enriquecernos –sea para bien o para mal–. El segundo camino es el sueño con aquello que nos aguarda más allá de los límites impuestos, saber que la utopía y aun la libertad tienen cabida en lo inexplorado, en lo que es posible y puede engrandecer el conocimiento de la realidad.

Esta segunda mirada es la de quienes buscan la audacia de explorar y subvertir lo que el tiempo ha convertido en costumbre y casi en ley inalterable, a pesar, incluso, de que la normativa haya apostado por la ruptura con los moldes anquilosados y por la posibilidad de que cada cual sea dueño de su camino: de trazarlo distinto a los demás, adecuado al contexto.

Con esas gafas de osadía, que permiten mirar la educación de otra manera, nació el Proyecto Educativo del Instituto de Educación Secundaria (IES) Pablo de Olavide, de La Luisiana (Sevilla), una apuesta para hacer de un centro de un entorno

rural un centro del siglo XXI: cuando, hace catorce años, casi ningún centro de Secundaria se atrevía a trabajar por proyectos y a revisar el currículo de una manera creativa, decidimos dar el paso e iniciar una experiencia para la que había pocos referentes. Conocíamos las bases teóricas –en aquellos momentos de manera muy tangencial– y estaba todo por hacer. Tal vez, si lo hubiésemos pensado mejor o con frialdad, nos habríamos quedado en la zona de confort del libro de texto y la tradición, pero la necesidad de cambiar una realidad que no funcionaba era perentoria, sabíamos que se podía hacer mejor lo que veníamos haciendo desde años atrás. La perspectiva de los años viene a demostrarnos que aquella temeridad fue el mayor acierto en la trayectoria del centro y, posiblemente, en la de quienes ocupamos cargos de responsabilidad en él. Sin ese inicio, hoy no podríamos estar explorando –también como pioneros en la Secundaria– nuevos territorios. Por fortuna, la pasión por enseñar fue muy superior al miedo a los obstáculos que encontraríamos en el camino.

Bajo esa bandera, llevamos anclas y empezamos a configurar una idiosincrasia propia, capaz de conectar con la realidad cambiante de nuestros días –pero tan distinta de la que conocimos como estudiantes quienes ahora diseñamos el destino del alumnado que será el futuro–. El IES Pablo de Olavide apostó, así, hace más de una década por dos cartas arriesgadas en la enseñanza secundaria: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el proyecto lingüístico de centro (PLC). Esos dos pilares metodológicos, como ha demostrado el tiempo, se vuelven bazas ganadoras, siempre que se confíe en dos comodines: la constancia y la coordinación de la comunidad educativa. Sobre esos cimientos firmes, el progreso queda garantizado y, actualmente, nos permite sumar el pensamiento crítico y el computacional, no como algo impostado, sino como un paso lógico hacia adelante, como una pieza que complementa y hace crecer lo que ya se ha vuelto cultura propia y diaria del aula y del centro.

La paciencia que tenemos con los niños y las niñas, cuando comienzan a dar los primeros pasos, nos hace comprender la caída como parte necesaria en el proceso para afianzar el equilibrio y el posterior avance. Ese mismo principio es aplicable al cambio –sea metodológico o de cualquier otra índole–: si no se comprende el error como algo positivo de lo cual aprender, esta-

remos condenados a la parálisis y a ver el mundo desde la quietud, en vez de mirarlo desde su dinamismo.

Si se genera un ecosistema educativo en torno a estas consideraciones, conseguiremos que el cambio deje de ser novedad para volverse cotidiano y que quien debe beneficiarse, el alumnado, lo consiga. El resto de los factores que acompañan el proceso educativo surgen, entonces, de manera natural: el cambio en la evaluación –en todas sus facetas–, en la organización del trabajo colaborativo –del alumnado y del profesorado–, en las estructuras de coordinación nacen de la necesidad de implementar las mejoras derivadas de la práctica diaria y de la reflexión conjunta.

Con ese sentido de unidad, de pertenencia a un equipo, la meta que se persigue desde la educación –un horizonte que nunca se alcanza– siempre parece más cercana. Desde la administración se concreta en la mejora de resultados del alumnado sostenida en el tiempo; pero no se puede perder la perspectiva, pues lo más importante es la formación de ciudadanos dotados de sentido crítico, capaces de enfrentarse a un mundo marcado por la incertidumbre, que sepan empatizar con el otro, pero también conservar su individualidad. Desde nuestro centro, así lo hemos entendido y así lo reflejan los indicadores homologados de la administración educativa. Los índices de promoción, de titulación o de idoneidad han mejorado considerablemente su tendencia –la evolución del centro en sus últimos cursos respecto a sí mismo– y relevancia –la evolución respecto a otros centros– desde que el proyecto educativo dio el vuelco referido; además, la convivencia se ha convertido en el factor mejor valorado en los últimos cursos (por la estadística y por la percepción del profesorado que cada curso llega al IES).

2. El origen: cómo aprender a andar hacia el futuro sin perder de vista el puerto

En la década de los noventa, la Consejería de Educación inició la creación de una red de centros que acercara la educación secundaria a los pueblos y evitara, así, que el alumnado tuviera que desplazarse a las ciudades para poder continuar su formación básica. En ese contexto nace el IES Pablo de Olavide en el curso

1998-1999. En esos momentos carecía de todo, no tenía nombre ni edificio independiente; a la espera de alcanzar existencia propia empezó su andadura como sección del IES San Fulgencio, de Écija, y lo hacía de prestado en las instalaciones del CEIP Antonio Machado, en horario partido de mañana y tarde.

Habría que esperar a finales de enero o principios de febrero de 2000 para que concluyeran las obras de las nuevas instalaciones, y al curso 2000-2001 para lucir en la entrada un nombre que lo distinguiera y, por lo tanto, poder decidir conforme a las necesidades que demandaba el contexto de la localidad. Tal vez esa sea la crónica de la fundación de tantos centros de Secundaria en Andalucía durante sus primeros compases. Después llegó el momento de darle alma a las instalaciones para distinguirlas de otros centros. Para eso, había que crear bases, normas, y trabajar –trabajar mucho y con ritmo propio–; solo así el centro crecería y, como si fuese cualquiera de los adolescentes que se mueven por sus pasillos, llegaría a madurar y a formarse una personalidad independiente. En ese proceso el azar cumple su papel y quiso, entonces, darle al IES un equipo humano con iniciativa y arrestos suficientes para enfrentarse a esa tarea, quizá más intuitiva que pensada. Fue así, con la compañía en el camino del profesorado, del alumnado y las familias, como este centro empezó a ser algo cercano, más parecido a un museo o a un hogar que a la idea de instituto que habitualmente podamos tener en la cabeza..., porque las paredes y los exteriores se fueron llenando de arte, y las relaciones tensas de los inicios se fueron relajando hasta convertirse en amistad o compañerismo.

Crecer en un lugar en el que no existía una tradición de enseñanza secundaria fue difícil; sobre todo, porque la inmensa mayoría del claustro no era de la localidad y carecía todavía de un vínculo con la población. Las tensiones se palpaban en las aulas y pasillos, dar clase en algunos grupos resultaba complejo; el profesorado carecía de herramientas y destrezas para resolver las conductas de rechazo y buena parte de las incidencias disciplinarias se resolvían a golpe de parte de incidencia y las correspondientes sanciones, sin ver qué había más allá de ese ambiente, lo que provocaba un círculo vicioso con el efecto de una bola de nieve.

El nombre del centro, Pablo de Olavide, llegó como una propuesta de la corporación local que gobernaba el municipio. Para

la mayoría de los que trabajábamos entre sus paredes –alumnado, profesorado y familias–, aquel personaje no era más que un nombre en la larga lista de ministros ilustrados del XVIII. Y los vínculos con la localidad que lo hacían meritorio de ese homenaje provenían de su papel como promotor en la creación de las Nuevas Poblaciones de Andalucía y Sierra Morena. En apariencia estos datos podrían quedarse en lo meramente anecdótico; sin embargo, el paso del tiempo ha eliminado la parte de azar que existe a la hora de poner nombre a un edificio: de alguna manera, se ha establecido una conexión entre el ilustrado y quienes desarrollamos nuestra labor docente en el Pablo de Olavide. Concretarla es arriesgado, pero podemos intentarlo: el claustro tiene un origen foráneo como el ministro reformista; las líneas maestras del IES pasan por la firme creencia en que el trabajo y el esfuerzo son los pilares que permiten el progreso del individuo, más cuando hablamos de enseñanza –no dejemos de lado que la educación para los ilustrados era la base para el futuro de un país y para la felicidad de los pueblos–; el progreso requiere un orden previo y planificación, mucha planificación; la certeza de que desde dentro del sistema se puede trabajar de una manera creativa y cercana; el trabajo en equipo y en una sola dirección como garantía de éxito... Por todo eso, tener en la entrada del IES el nombre de aquel desconocido supone un privilegio. «Al pueblo se le persuade con hechos, no con discursos», anunciaba Pablo de Olavide como consigna que nos llega desde hace más de doscientos cincuenta años y que hemos convertido en nuestra brújula.

Ese descubrimiento de las conexiones ocultas que existen más allá de los nombres de alumnos y alumnas, el conocimiento de la vida del pueblo y sus motivaciones fueron permitiendo romper las barreras para dialogar, para adentrarnos en las causas que provocaban el rechazo a la enseñanza secundaria. Escuchar es la base de la convivencia, así lo entendimos y lo llevamos a la realidad del centro. Escuchar en el sentido más amplio que podamos imaginar para la palabra: escuchar al alumnado, escuchar a las familias, escuchar con el oído y escuchar con la mirada, escuchar con la palabra y escuchar con las emociones. Con ese principio y cediendo el espacio al alumnado para que lo hiciese suyo, la convivencia y las relaciones empezaron a cambiar. Poco a poco, porque todo precisa del tiempo necesario; más cuando trabajamos en una edad de continuo cambio y rebelión como es la ado-

lescencia. Los pasos se dan despacio, pero pisando fuerte para no tener que dar marcha atrás: y, cuando se retrocede, es para corregir la trayectoria y cobrar un nuevo impulso. De esa manera se fue fraguando un plan de centro (sobre todo, el proyecto educativo) vivo, real, y la personalidad propia del Pablo de Olavide como punto de encuentro.

Para ver el cambio que se produce en el centro, quizás podamos recurrir a nuestra aula de convivencia, que en otro tiempo el alumnado llamaba «el cuartillo». En los primeros años, hace década y media, eran frecuentes las quedadas a determinadas horas en él. La mecánica era fácil: alumnos o alumnas de distintos grupos provocaban la «expulsión» del aula para pasar el tiempo huyendo del trabajo de clase. La creatividad, el arte como punto de encuentro y expresión nos llevaron a rediseñar ese espacio con un guiño a Keith Haring y su contribución a la cultura callejera de Nueva York: de ser un lugar despejado y apacible en el que dormir o enfrentarse al profesorado de guardia se convirtió en un espacio que no invitaba a permanecer en él, casi claustrofóbico, porque las figuras humanas que pueblan sus paredes, al cabo de unos minutos, cobran vida y parecen moverse. Así dejó de invitar a los más ociosos y hoy en día se ha convertido en un aula vacía que hace las funciones de trastero. Siguiendo esa estela, las paredes de casi todas las aulas están decoradas con murales de Dalí, Lichtenstein, Picasso, Klimt, Warhol... realizados por el alumnado; eso les da un aspecto cercano y agradable. Cada uno de ellos es un mensaje que recuerda el valor de la diferencia, del respeto al otro.

Este proyecto de muralismo comienza con el objetivo de hacer que el alumnado cuide y ayude a mantener el centro como si de sus casas se tratase. El alumnado crea su propio centro y lo hace a su medida. Nace, así, la necesidad de buscar esquemas de trabajo originales que rompan con la monotonía de modelos de enseñanza de corte tradicional. Por eso cada año se incorporan nuevos elementos que proceden del trabajo apoyado en ABP para reivindicar el papel central del alumnado en los procesos de aprendizaje, y, además, la necesidad de buscar metodologías innovadoras. La idea es trasladar una visión de centro vivo y en continuo proceso de formación cuyos cimientos son la igualdad, la tolerancia y el respeto, como se indica desde el tótem que nos recibe cada mañana a la entrada del centro.

Acompañando el tótem, existe una carta de presentación en la fachada del IES Pablo de Olavide (creada por nuestro alumnado, como todo lo que se puede encontrar en sus espacios) que incide en el espíritu de convivencia que nos caracteriza. Sobre la cornisa, vive un grupo escultórico formado por tres mujeres que, sin tener boca, claman por la igualdad que se les ha negado históricamente. En un entorno rural en el que se habían detectado micromachismos y roles asociados a las diferencias de género, esta presencia era necesaria: las tres hablan a través de los elementos, el sonido de las cadenas y placas metálicas que las han atado desde tiempos inmemoriales, el reflejo de las estrellas que alumbran su presencia oculta en el olvido y el tintineo de las campanas de viento que velan sus sueños de libertad. Para realzar esta reivindicación, doce lazos morados acompañan a quien accede por la rampa recordando que la lucha por la igualdad no puede limitarse a una actividad puntual, sino que debe estar presente en el día a día de un centro educativo..., y así lo recoge formalmente el Plan de Igualdad.

A partir de lo que se fue construyendo en esos cursos, y tomando como referente ABP y ApS (aprendizaje-servicio), encontramos la oportunidad de influir en nuestro entorno, de mejorar conductas y crear conciencia de comunidad dejando el papel protagonista a los más jóvenes: el profesorado era el guía, desde un papel secundario, para permitir al alumnado educar a sus mayores. En este camino, empezamos a alejarnos del libro de texto y apostamos por las posibilidades que ofrecía la integración en el currículo de los planes y programas educativos, un aire fresco que revitaliza el aula y permite al alumnado conectar con su proceso de enseñanza-aprendizaje y encontrar una motivación que no pueden despertar las editoriales. Tal implicación del alumnado, vinculada al trabajo colaborativo en las aulas, ha rebajado las tensiones que pudieran quedar en el centro. Si buscamos evidencias objetivas, los indicadores homologados que periódicamente nos ofrece la administración educativa muestran que el Área de medición «Clima y convivencia» –como ya se adelantó más atrás– es el pilar más importante del IES Pablo de Olavide (en paralelo a la atención a la diversidad). De hecho, la labor de este centro, primero con proyectos unicentro y después intercentros, ha permitido que se nos reconozca como Centro Promotor de Convivencia Positiva en diferentes ámbitos desde

el curso 2011-2012 de manera ininterrumpida desde la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz. La iniciativa de participar con los dos centros adscritos a este IES pretendía dar respuesta a la necesidad de borrar las diferencias entre los centros de Primaria y Secundaria de la localidad y los clichés que existían entre el alumnado propio de las dos poblaciones que integran este municipio, El Campillo y La Luisiana, que, por otro lado, son los habituales que existen entre poblaciones cercanas. Este enfoque ha venido a complementar un Programa de Tránsito en continua revisión y que es reconocido como una buena práctica y referente para otras localidades, pues aúna la convivencia, la coordinación metodológica y los procedimientos de evaluación: un camino único para los tres centros que facilite al alumnado su trayectoria escolar y borre las distancias entre poblaciones.

El penúltimo reto convivencial al que hizo frente el centro fue en el curso 2018-2019, cuando la Asociación de Ayuda y Protección al Niño (APRONI) abrió un centro de acogida para menores extranjeros no acompañados en la localidad. Este hecho creó cierto malestar en sectores de la población que no vieron con buenos ojos esta iniciativa. Al centro llegaron comentarios de rechazo a través del alumnado, que reproducía lo que había escuchado en casa. La respuesta la encontramos en la estructura de coordinación consolidada en el IES y en el uso arraigado de las metodologías activas: así, se diseñó la tarea/proyecto integrado –hoy sería una situación de aprendizaje globalizada en la nueva normativa– del primer trimestre para dar respuesta a este reto y conseguimos educar el entorno a través de la acción del alumnado.

El Pablo de Olavide intenta aprender de cada paso y de los errores cometidos para mejorar..., como se comentaba al inicio sobre los primeros pasos de un niño. Quizá, por ese motivo, los reconocimientos que recaen sobre proyectos desarrollados desde el centro suponen un aliciente para seguir adelante y en la misma dirección.

El último reto provino del confinamiento provocado por la COVID-19. En ese caso, el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través del INTEF, recogió como buena práctica las actuaciones desarrolladas por este centro para salvar la brecha digital, atender al alumnado a diario y coordinarse con todos los sectores de la comunidad educativa (familias, ayuntamiento, servicios sociales...) y mantener su enfoque metodológico a distan-

cia. También en esas condiciones el ABP nos sirvió de faro: la preparación previa del alumnado le permitió seguir activo desde sus casas y con dinámicas similares.

Lo primordial, a la hora de participar en esos certámenes o de recoger premios a los que se presenta el centro, siempre ha sido mostrarle al alumnado y a su entorno el potencial que guarda, que –desde un instituto de pueblo– también se pueden realizar trabajos meritorios e, incluso, sobresalientes.

3. Navegar por aguas revueltas con el proyecto educativo al timón

Sóñar es fácil y gratis. Quienes escriben la norma –en singular, por evitar la pluralidad cambiante de cada gobierno– hacen algo similar: formulan deseos y objetivos que parten de las necesidades derivadas de los informes que otros realizan. Los arrojan al boletín oficial de turno y los convierten en obligación para los centros educativos. En ocasiones dan pistas o recomendaciones, porque nadie se atreve a convertir las metodologías en ley, a pesar de que se sugiere de manera continuada que ese es el camino para resolver los problemas de la educación en el país. Y en ese momento aparece el escudo protector de las altas esferas de la administración: la autonomía de cada centro es la que ha de encontrar la manera de concretar esos sueños u objetivos que invertirán los malos resultados con los que se ha evaluado un sistema educativo y que, además, permitirán que el futuro de los más jóvenes –y el de la sociedad, por lo tanto– sea más halagüeño y conecte con el correr de los tiempos.

Recoger ese guante envenenado y responder al reto se puede enfrentar de tres maneras: ignorarlo y continuar como si no se hubiese promulgado ningún decreto, orden...; esperar a que un genio salga de la lámpara y dé una solución que no suponga mucho esfuerzo; o adelantarse a la respuesta burocratizada de las administraciones –porque ya somos mayorcitos para creer en genios y lámparas– y encontrar una senda propia, que dé respuesta al reto, pero que también garantice su sostenibilidad ante las siguientes normativas –pues, en el fondo, hay un hilo común que las hilvana a todas...: la metodología, por supuesto–. Y nunca perder de

vista los retos de nuestro contexto, es decir, de las necesidades que demanda nuestro alumnado, el de La Luisiana y El Campillo.

Así que partimos de ahí, de esas dos o tres situaciones que se acumulan en un momento dado, te dan un baño de realidad y te obligan a crear la escala que te permita salvar el muro. Los finales de curso, en ocasiones son el principio de algo.

Llega el momento de despedir a una promoción y presumes ante la comunidad educativa de los resultados académicos, de los éxitos obtenidos por el alumnado en sus estudios posteriores –expedientes brillantes, matrículas de honor...– y, de repente, una madre se te aproxima y te enfrenta a una verdad incuestionable:

Con los alumnos buenos es fácil, no te dan problemas en el estudio..., pero ¿qué pasa con los que tienen problemas para aprender? En esos es donde se tiene que ver vuestro trabajo.

Y, entonces, el orgullo de los resultados se te desmorona porque estabas mirando en la dirección errónea y hay verdades que duelen.

Termina otra promoción y le pides a un alumno y a una alumna, que sabes que conseguirán en el bachillerato la matrícula de honor, que den un discurso de despedida, que improvisen un agradecimiento y te vuelves a dar de bruces con la realidad: sobre el papel han sabido defenderse con sobresalientes, han memorizado conceptos y resuelto cábalas matemáticas, pero... son incapaces de enhebrar un texto oral bien entonado, con su coherencia, su cohesión y el resto de los alicientes para atrapar la atención de un auditorio. Algo estábamos haciendo mal: qué sentido tenía formar a futuros ciudadanos capaces de aprobar exámenes e incapaces de exponer sus ideas, carentes de eso que años después hemos descubierto que se llaman *soft skills*, esas habilidades blandas que el mercado y la sociedad actual demandan a cualquier persona.

O pretendes acercar al alumnado al mundo de la cultura desde una perspectiva distinta y organizas una semana cultural en la que te vuelcas como equipo directivo para darte de bruces con la realidad de que el alumnado se lo toma como semana blanca y buena parte del claustro se desentiende de las actividades planificadas, porque también las entiende como una pérdida de tiempo.

Ahí, ante esos obstáculos, es donde entraron en juego la mirada crítica sobre la labor docente que se desarrollaba en el aula

y una revisión de esta a partir de la norma –para dotarla de sentido y crear respuestas propias–. Antes de abarcar la totalidad del IES, y a sabiendas de que uno no puede trasladar al resto lo que no conoce de primera mano, quienes firman este texto convirtieron el Programa de Diversificación Curricular (PDC) en un laboratorio donde ensayar y diseñar nuevas estrategias metodológicas que diesen respuesta a las demandas del alumnado que precisaba una atención individualizada. En esa aventura involucramos al responsable de la Biblioteca y al profesor de Educación Plástica y Visual de entonces. Fue así como diseñamos algo que, bastante después, supimos que se llamaba Proyecto o Tarea Integrada y que se centraba en el uso y transformación de la información. En esencia, se trataba de integrar el Ámbito Socio-Lingüístico, el Científico-Tecnológico y la Educación Plástica, Visual y Audiovisual. El alumnado se enfrentó a un proyecto en el que debía confeccionar una serie de fichas que presentaban en primera persona a andaluces y andaluzas insigues, recogía sus producciones y ampliaba el conocimiento de cada uno de los personajes con enlaces. Simultáneamente, hacían el retrato de esas figuras en gran formato, apoyándose en escalas cromáticas –todavía hoy siguen expuestas en la planta baja del centro–. Por fin, debían integrar toda esa información en una aplicación informática que permitía jugar con preguntas y respuestas: como recompensa, el jugador obtenía piezas de un puzle digital hasta completarlo. En el diseño de esa tarea usamos, por primera vez, indicadores de evaluación, eso sí, muy rudimentarios y lejos de los criterios de evaluación. Para testar el resultado, que había absorbido al grupo del PDC durante semanas y, sobre todo, los había activado en el aula, decidimos presentarlo a los Premios Joaquín Guichot al Fomento de la Cultura Andaluza con el título de «Lo andaluz: una huella universal». Cuando meses después nos telefonearon con la noticia de que el trabajo había sido reconocido con una Mención Especial, el subidón fue espectacular, pero, por encima de todo, nos dio la seguridad de que íbamos por buen camino.

A veces, las casualidades se conjuran a favor de una aventura y te llevan a respuestas que cambian el destino de un centro. Por esas fechas, quienes formábamos el equipo directivo y nuestra jefa del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa nos enrolamos en una formación de la mano de Miguel Ángel Ariza e Innovación en Competencias Básicas en Educación

(en adelante, ICOBAE, actualmente denominado Conecta13). De ese encuentro luminoso nos llegaron estrategias que nos empezaron a dar pistas sobre la planificación del aprendizaje basado en proyectos (ABP), eso a lo que habíamos ido llegando sin saberlo. Meses después, conscientes de la importancia de una formación dirigida al cambio metodológico en el aula, ICOBAE fue una de nuestras guías primordiales, pero ya involucrando a todo el claustro. Entretanto, buscábamos darle un giro a esa semana cultural que se estaba convirtiendo en un problema organizativo, pero que también guardaba aspectos con un potencial que no se podía perder en el olvido: en ella partíamos de una lectura común para todo el centro (normalmente una novela juvenil) y que quedaba asociada a un tema a partir del que se diseñaban actividades vinculadas a buena parte de las asignaturas del currículo de Secundaria.

La conjunción de esos dos factores permitió despejar la ecuación. Así se le presentó al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), integrado por parte del equipo directivo, departamento de orientación y coordinadores de áreas competenciales una propuesta: convertir la semana cultural en tarea integrada, aprovechando los factores comunes que existían entre ambas. Con ese giro le dábamos el protagonismo absoluto al alumnado y garantizábamos su implicación, puesto que todo su trabajo sería evaluado. Con el visto bueno de este órgano, tomamos como generador de la tarea integrada la novela *La catedral*, de César Mallorquí, y diseñamos «El mundo de las catedrales», un proyecto con el que las aulas se engalanaron como catedrales góticas y románicas; como producto final, el centro se convirtió en un museo que se abrió a la totalidad de la comunidad educativa para que el alumnado presentase a las familias e instituciones del pueblo el resultado de su trabajo y el sentido de cuanto habían hecho. Desde entonces hemos evolucionado, lógicamente: donde había cartulinas y cartón han ganado terreno los productos digitales; el trabajo en grupo (eso que Ariza llamaba *gente junta*) ha pasado a trabajo colaborativo a diario; y los rudimentarios indicadores que nos adentraron en la evaluación competencial han evolucionado al uso cotidiano de rúbricas vinculadas a criterios de evaluación y competencias.

Sí, todavía queda un obstáculo por superar: qué sucedió con aquellas dificultades para presentar y defender ideas en público.

Evidentemente, había actividades puntuales como esa presentación ante la comunidad de los proyectos desarrollados. Pero eran eso mismo, puntuales. En el PDC habíamos adoptado iniciativas distintas: defender en clase presentaciones sobre los temas estudiados o sobre temas que interesaban al alumnado del programa, pero no alcanzaban a la totalidad del centro. De hecho, en los discursos de fin de etapa era notable la soltura de los chavales de diversificación frente a los de los grupos ordinarios de 4.º ESO. Nos llegó entonces la invitación para formar parte de los primeros centros que ponían en marcha el PLC (proyecto lingüístico de centro): no desde las áreas lingüísticas, sino desde la totalidad de asignaturas del instituto. Existía, pues, una opción de superar las tradicionales barreras entre ciencias y letras, la posibilidad de seguir aunando esfuerzos para llegar juntos a un mismo puerto. Nacieron así el Manual de estilo del centro y el PLC para unificar aspectos tan básicos como la manera de presentar los trabajos escritos, de usar el cuaderno de clase, de establecer criterios homogéneos para las exposiciones orales y qué evaluar en ellas, y cuántas había que hacer en el curso –tres en todas las asignaturas, menos en las de menor carga horaria en las que se reducía a dos–, cómo trabajar con textos de las áreas lingüísticas y con los de las no lingüísticas... Fue un trabajo de años y de cerrar acuerdos, pero hoy es la base de nuestras líneas metodológicas comunes fusionadas con el ABP, porque, al final, en educación todo está vinculado cuando lo que se persigue es la mejora en la formación del alumnado y en los procesos que deben acompañarnos en ella.

Recoger en estas páginas todos esos cambios –al margen que dan otros muchos que excederían la extensión de este capítulo– da vértigo, pero no se puede perder de vista la perspectiva temporal: se trata de un proceso y los procesos requieren un inicio potente, que convulsione las estructuras, y después demandan una continuidad sostenida curso a curso que permita valorar y mejorar lo ya hecho.

Es ahí donde surge la relevancia capital del proyecto educativo como verdadero timón del día a día en las aulas. Por eso, cada una de las iniciativas propuestas, tras pilotarlas en la práctica, se han ido implementando en el plan de centro, puesto que, una vez recogidas en él, vinculan a la totalidad del claustro y de la comunidad educativa..., y no pueden obviarse, aunque sí me-

jorarse, por supuesto. ¿Ha sido fácil ese proceso? Por supuesto que no, los primeros cambios resultaron complejos y vinieron cargados de problemas. Cada novedad en el proyecto educativo vino acompañada por la necesidad de cumplir la normativa vigente: el uso de diversidad de instrumentos de evaluación, el enfoque competencial, la transversalidad de la competencia en comunicación lingüística o la coordinación docente. Desde el equipo directivo y los docentes que compartían esa línea de trabajo –muy pocos al principio– se andaba con pies de plomo: presentación de borradores ajustados a la ley, modelos que facilitaban el trabajo en el aula, formación, debates, retroalimentación. Hubo sesiones de claustro muy tensas y otras no tanto. Resultaba asombroso ver cómo buena parte del profesorado llegaba a las reuniones sin conocer la normativa estatal o autonómica que regulan nuestra actividad –corregimos: resulta asombroso ver cómo buena parte del profesorado llega, en presente, más de una década después de que iniciásemos ese proceso transformador del Pablo de Olavide, sin conocer la normativa–. Resultaba sorprendente ver cómo buena parte del profesorado acudía a las sesiones en las que se iban a aprobar los documentos sin leer los borradores facilitados; literalmente se veía en sus caras, por lo que, conscientes de ello, desde la dirección del centro leíamos en voz alta lo que se había adelantado por escrito, sabedores de que, una vez aprobados los acuerdos, se llevarían a la realidad y se exigiría su cumplimiento. El proyecto educativo es la constitución de un centro educativo, conviene no dejarlo caer en el olvido. Curiosamente, a pesar de lo expuesto, los textos se aprobaban con ligeros cambios: quizá por cierta incredulidad de que aquello fuese a llevarse a la práctica en el aula, cuando no por la vergüenza de asumir en público el desconocimiento de lo que llevábamos meses trabajando. El anecdotario de un centro da para mucho: es imposible olvidar cómo, tras aprobar por unanimidad algunos de los cimientos metodológicos del IES un lunes por la tarde, un grupo de profesores y profesoras pidió repetir la votación el martes por la mañana tras asimilar la relevancia del sentido de su voto. Ni que decir tiene que la respuesta fue negativa y se recordó el proceso completo que se había llegado hasta alcanzar la unanimidad de la tarde anterior.

Cierto es que tras esos claustros en los que la tensión llegaba a palparse en el ambiente, y una vez que los resultados demos-

traron el éxito de las nuevas medidas –y su reflejo en la evolución positiva de la convivencia–, el resto de las modificaciones fueron aceptadas sin dificultades.

El asentamiento del proyecto educativo quedó completado en las sucesivas renovaciones y proyectos de dirección que hubo que presentar cuando el calendario lo dictaba: en todas ellas la línea metodológica apoyada en la innovación educativa era una prioridad constante, lo que garantizaba la continuidad y la coherencia de un proceso pensado a largo plazo. En nuestro equipo –ya no solo directivo, pues la práctica totalidad del claustro asume la línea como propia– se ha aceptado que el ejercicio de la dirección del centro supone, precisamente, dinamizar –en sentido activo– y, como ha insistido la legislación, liderar pedagógicamente un centro.

Desde hace más de un lustro, los mares que navega nuestro proyecto educativo son serenos y el viento le es favorable. Eso se concreta en hitos más o menos importantes, pero que suman y allanan el camino: los acuerdos metodológicos están asentados para el centro de acuerdo con lo expuesto; existen pautas comunes de evaluación, con modelos homologados para diseñar rúbricas y situaciones de aprendizaje; los exámenes, que no pueden dar respuesta a buena parte de las competencias específicas y criterios de evaluación, están limitados para dar cabida a casi veinte instrumentos distintos de evaluación, que sí se corresponden con el enfoque competencial de nuestro modelo educativo; aquella tarea integrada que nació de la combinación de la semana cultural con el ABP se ha multiplicado por tres a lo largo de cada curso; las aulas están organizadas en grupos base para el trabajo cooperativo comunes a todas las asignaturas; el plan de formación implica a la totalidad del claustro para dar respuesta a las debilidades detectadas en la Memoria de Autoevaluación...

Nada de esto podría haberse sostenido sin un diseño de estructuras de coordinación y la creación de tiempos y espacios para eso. La normativa lo permite, casi lo exige. Pero supone cierta predisposición por parte de equipos directivos y claustros, y la adopción de medidas poco populares en las enseñanzas de Secundaria. En el caso del Pablo de Olavide, la respuesta a esas necesidades se concretó en la permanencia de todo el profesorado en el centro en la tarde de los lunes. Con esta iniciativa, se creó un tramo horario en el que todos estamos disponibles para

diseñar, crear, formarnos. Se entiende mejor, si lo conectamos con la secuencia horaria de todos los lunes del año. A las 12.45 tiene lugar una reunión de las coordinadoras –mayoría femenina– y coordinadores de planes y programas estructurales y de innovación asentados, desde ahí surgen las primeras ideas para generar situaciones de aprendizaje globalizadas y proyectos ABP. A las 13.45 h, en semanas alternas, tiene lugar la reunión del ETCP o del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa; desde esos órganos se revisan y enriquecen los acuerdos de la hora anterior, pero también se diseñan estrategias metodológicas y propuestas para adaptar la normativa que va surgiendo a la realidad del IES. A las 16.00 h, también de manera rotativa, se suceden las reuniones de los departamentos y las de coordinación de las cuatro áreas competenciales, en las que está la totalidad del profesorado –con frecuencia, se diseñan reuniones en las que esas cuatro áreas se funden–; desde ahí, se traslada y se concreta cada acuerdo o pauta de lo visto durante la mañana y se enriquece con propuestas de mejora. Ese tramo en horario de tarde resulta capital para unificar criterios y formarnos con apoyos externos o desde dentro del centro. Nunca podemos perder de vista la inestabilidad de la plantilla, los cambios de cara de cada septiembre y la traba que eso supone para unificar acciones. Evidentemente, tampoco en este aspecto la solución tuvo éxito a la primera ni fue recibida con el beneplácito de todos y todas, por lo que se fue modificando hasta llegar a esta fórmula definitiva y elevarla al plan de centro. Aparte de facilitar un proceso de coordinación real y eficaz, este sistema se ha convertido en una opción para que el liderazgo sea compartido y para que, en la toma de decisiones, todos puedan hacer oír su voz: antes de las votaciones en la sesión de claustro, los documentos y las ideas han ido y venido en tantas ocasiones como ha sido preciso para que estén consensuados.

Por fortuna, todo es mejorable y los cursos nos van permitiendo añadir nuevas aportaciones a la estructura expuesta. Quizá, la más interesante sea la puesta en marcha de claustros metodológicos –conocidos también como «claustros locos»– en el inicio del curso; en ellos, los coordinadores de planes y programas de innovación son los transmisores de las líneas metodológicas del Pablo de Olavide a todo el profesorado y el equipo directivo pasa a segunda línea. El planteamiento es absolutamente

práctico y pone, literalmente, al profesorado en el lugar del alumnado para que viva de primera mano cómo enfrentarse al trabajo cooperativo en el aula, al diseño de proyectos, para aproximarlo al proyecto lingüístico o a la gamificación. Pero también se diseñan dinámicas –porque hay que moverse y jugar– que trabajan los factores emocionales y afectivos con la intención de crear vínculos entre todos y con la filosofía del centro. El proceso es lento, por eso es un proceso; pero en junio es gratificante comprobar cómo buena parte del profesorado que se incorporó en septiembre solicita permanecer en el centro.

En el camino hemos aprendido que la comunicación es esencial y que tiene que ser constante. Cada docente tiene una historia laboral y ha pasado por otros centros en los que se trabaja de maneras muy diferentes. Para que se permeabilice con las propuestas del plan de centro, hay que recordar continuamente los procedimientos que seguimos, dejar a mano modelos y ejemplos, apoyar. El acompañamiento en ese sentido lo intentamos resolver con tres medidas. La primera es la práctica de una política de puertas abiertas de los despachos: se atiende cualquier consulta o duda en el momento; de manera complementaria se remiten correos que anticipan las actuaciones que tenemos que emprender según el calendario escolar y se facilitan tutoriales. En la sala de profesorado, cuando se diseñan los horarios, se crean tramos en los que los coordinadores de áreas competenciales están a disposición del profesorado de nueva incorporación para tutorizarlo día a día. Y, como complemento, se ha clonado la estructura del centro en el entorno de Google Workspace for Education –antes lo hicimos en la Moodle Zenódoto–, para que cada cual, según sus funciones, tenga respuesta rápida a cuanto necesite. Y, para ir más allá de nuestros muros y que la familia esté al día de cuanto hacen sus hijos e hijas en las aulas del Pablo de Olavide, los servicios de mensajería, las reuniones periódicas y, sobre todo, las redes sociales se han convertido en una ventana por la que pueden asomarse al centro.

4. Una meta: la línea del horizonte en el futuro

Igual que el horizonte es esa meta inalcanzable que perseguimos durante la vida, en la aventura de nuestro centro pensamos que

siempre existe un paso más allá al que podemos llegar. Por eso, intentamos funcionar como vigías que están alerta de lo que sucede en el universo de la educación, de las prácticas que se asientan y que pueden ofrecer un futuro mejor a nuestro alumnado. Con una máxima: que pueda sumarse de manera natural a nuestras situaciones de aprendizaje globalizadas, a nuestro proyecto lingüístico, nunca como algo postizo o que funcione por separado. Como se apuntaba al comienzo de este texto, nos encontramos inmersos en un nuevo episodio de nuestra travesía: sumar a nuestro ABP estrategias del pensamiento crítico y computacional que faciliten a nuestros adolescentes destrezas que los ayuden a diseñar y desarrollar sus proyectos con autonomía. Después de aquella locura inicial, estas líneas van ganando presencia en el día a día y, para hacerlas más reales, si cabe, hemos creado un Aula del Futuro, una Aula de Tecnología Aplicada a la Formación Profesional (ATECA) y una Aula Verde Abierta (para trabajar en espacios abiertos).

El gran reto en el que procuramos sustentar ese progreso es la creación de un ecosistema sostenible que permita la continuidad pese a los cambios –legislativos, políticos– y a la inestabilidad de la plantilla de profesorado. Aunque resulta complejo, mantenemos el compromiso de la comunidad educativa con cuanto hacemos y la implicación del ayuntamiento e instituciones locales, pues todos tenemos un mismo objetivo, formar a una ciudadanía competente, autónoma y, sobre todo, crítica, que no se conviertan en simple marioneta de quienes gobiernan la realidad.

Y en esas andamos, persiguiendo la estela del sueño, que es la educación de nuestro alumnado.

Un Aula LGBTI+ en Educación Secundaria: un espacio de convivencia y transformación

JOSÉ ANTONIO ALFARO GÓMEZ
ANA ÁLVAREZ GARCÍA
PILAR DE LA TORRE SANTANA
MARIAN JIMÉNEZ-CASQUET SÁNCHEZ
MARINA GÓMEZ PALOMARES
IES Severo Ochoa (Granada)

1. Presentación

El Aula LGBTI+ del Instituto Severo Ochoa es un espacio de convivencia, diversidad, igualdad y cultura de paz, en donde se reúnen alumn@s y profesor@s LGBTI + H, interesad@s en los temas LGTBIQ, en su visibilización, y en la prevención de la transhomobifobia, así como de lucha activa por la convivencia, el respeto y la libertad. Es ejemplo de cómo una necesidad genera una idea capaz de contribuir a la transformación de un centro educativo imprimiendo carácter a su comunidad y expandiendo su potencial educador más allá del espacio físico que lo origina.

La creación de un grupo motor, formado por profesorado y alumnado de nuestro instituto, ha sido una pieza clave para proporcionar el necesario respeto y bienestar emocional a las personas del colectivo y se ha convertido en una actuación de referencia para la creación de otros grupos capaces de impulsar la transformación social (como la Asamblea Feminista y el Aula Antirracista) y para la creación de redes del profesorado en materia de igualdad y diversidad afectivo-sexual.

Se trata de un proyecto educativo que logró cumplir diez años en 2023, a pesar de las presiones recibidas por parte de esa presencia conservadora y moralista en nuestro sistema educativo, tan arraigada por cuestiones históricas. Los recientes avances feministas y en materia de derechos de las personas LGBTIQ+ y sus familias han irritado a este sector conservador con no poca producción legislativa en defensa de los derechos de las personas LGBTIQ+.

A esto hay que sumarle, en el ámbito local, en Granada, el III Plan Municipal de Infancia y Adolescencia, y el I Plan Estratégico para la Diversidad Afectiva y Sexual, Corporal y de Género con toda una línea de trabajo en formación y educación, entre cuyas acciones destacamos aquí el Congreso Nacional de Educación en Diversidad Sexual, Corporal y de Género celebrado en Granada en abril de 2023.

Es importante contextualizar para entender, pues si cierto es que «somos de dónde venimos», el lugar social a nivel histórico de la diversidad humana en el ámbito sexual y de género, nos llega de la condena generalizada y unánime, la absoluta indignidad, el silencio, la ocultación y la vergüenza. Estos elementos estigmatizantes y discriminatorios interiorizados en un marco social tan patriarcal hoy como ayer, lejos de haber desaparecido, siguen operativos a distintos niveles y con distintos grados de disfraz, generando distorsiones y malestares en el seno de familias, en las calles de nuestros barrios, en nuestros pueblos y en sus plazas, mercados, instituciones y, como no, en los centros educativos.

Este documento presenta una parte descriptiva retroalimentada por gran parte de las profesionales que protagonizan esta historia y que todavía trabajan sobre el terreno. El escrito recorre las distintas etapas del proyecto, señala la importancia de la dinámica holística en educación y, finalmente, facilita un *modus operandi* útil para que montéis vuestro propio proyecto.

2. Etapas del proyecto

2.1. Etapa preinicial: los cuidados del entorno (2013-2014)

Para afrontar pedagógicamente un problema grave de limpieza, desde la coordinación del proyecto educativo Escuela Espacio de

Paz se diseñó un taller sobre los cuidados del entorno con el objetivo de generar conciencia sobre la responsabilidad derivada de habitar un espacio y convivir en él con otras personas. Se propuso un gran concurso que implicó la colaboración interdepartamental. Como resultado de esta iniciativa se presentaron estupendos trabajos y el éxito de proyecto no solo supuso mejoras en los cuidados hacia el espacio común, sino el aprendizaje del valor del trabajo conjunto entre profesionales en torno a un mismo objetivo. Entonces decidimos trasladar la experiencia de los cuidados del entorno al hecho LGBTIQ+.

2.2. Primera etapa del Aula LGBTIQ+: el inicio (2014-2015)

Empezamos con un llamamiento a la visibilidad del hecho LGBTIQ+ a partir de reuniones anunciadas por megafonía. En estas citas, personas LGBTIQ+ del centro, y amigos y amigas cishetero, nos reunimos para construir un proyecto de Espacio Seguro. La iniciativa fue solo de dos profesionales, dos docentes del Departamento de Servicios a la Comunidad, con el valioso apoyo de la directora del centro.

Tras el anuncio por megafonía y ante un aula repleta de alumnado interesado se les planteó como objetivo hacer del Severo un espacio seguro para las personas LGBTIQ+, y combatir la transhomobifobia. Este foro estaría abierto a todo el mundo, también a personas cishetero. Las reuniones las haríamos en un aula durante el recreo (normalmente), una cada quincena y todas anunciadas a través de cartelera en el tablón de anuncio y megafonía unos minutos previos a cada reunión. La dinámica relacional de ese espacio sería intergeneracional, horizontal, participativa, propositiva y proactiva. Quienes formáramos parte del Aula tendríamos que ser conscientes (en mayor o menor grado) de la histórica discriminación del colectivo, de la desigualdad social existente, así como del daño que nos hacía (y nos hace) el silencio y la invisibilidad.

Finalmente, el grupo se consolidó con unos cinco participantes. Los objetivos de inicio fueron modestos, diríase que nos centramos en conocernos, para lo cual generamos algunos debates a partir de artículos de prensa o cuestiones de actualidad relacionadas con la temática. Los mayores logros (al margen del éxito que ya suponía empezar) fueron tres: contribuir al funciona-

miento del motor interno de protección de la diversidad; contar con el inestimable apoyo externo de talleres ofrecidos por el tejido asociativo, sin delegar en él toda la intervención educativa al respecto; y que la visibilidad LGBTIQ+ había llegado al IES Severo Ochoa.

2.3. Segunda etapa del Aula LGBTIQ+: consolidación interna, reconocimiento externo y cambio de paradigma (2015-2017)

En esta segunda etapa crecimos y ampliamos la diversidad del grupo empezando fuerte con algunas decisiones importantes: 1) Diseñar un taller que explicara la complejidad y diversidad de la sexualidad y el género. Lo llamamos «El guiso. sexo, género y sexualidad»; 2) Crear un grupo WhatsApp para comunicarnos ágilmente y desde donde lanzar propuestas para el orden del día de nuestras reuniones e intercambiar documentos e información útil; y 3) Establecer un calendario de sensibilización más allá de lo efemérico con actividades a llevar a cabo en el centro a lo largo de los cursos (videofóruns, debates, tallerismo asociativo...), con exposiciones visibilizadoras semipermanentes y decoración del centro con simbolismo LGBTIQ+, además del tratamiento de los problemas de fondo que surgieran con la diversidad sexual, corporal y de género.

Inauguramos el taller con un caso de acoso por la transición de una chica, aprovechando el cambio de centro educativo al pasar de Primaria a Secundaria. Víctima y victimarios formaban parte de la nueva cantera de alumnado del centro en la etapa de Secundaria. Combinamos actuaciones como el paso del taller por varios cursos, la acción tutorial, la intervención de orientación y dirección con las familias involucradas y el acompañamiento desde el Aula LGBTIQ+. Desde 2015, el taller se hace en los primeros cursos de cada etapa educativa.

Otro acontecimiento que introdujo cambios fue un hecho también de transición, en este caso, de una alumna de centro y en mitad de curso. Esto nos permitió activar el nuevo protocolo de transición vigente desde la ya mencionada ley de 2014. Se decidió que, además de las exigencias del protocolo, desde el Aula LGBTIQ+ se llevarían a cabo acciones de apoyo y seguimiento. Con este objetivo se pasó el taller por todas las aulas del

centro con absoluta normalidad. Se creó un grupo de apoyo con alumnado de fuera y dentro del Aula LGBTIQ+ que acompañaron y ofrecieron cariño y apoyo a la compañera y su familia. La experiencia nos situaba en un escenario difícil de creer tres años atrás. Nos enseñó que una transición en un centro educativo puede ser una oportunidad maravillosa de aprendizaje. Esto por sí solo supone un cambio de paradigma en la medida en que lo que normativamente visualizamos a modo de «problema», podemos convertirlo en oportunidad. Con el taller se mostraban referentes cercanos LGBTIQ+ cuya influencia positiva opera constructivamente no solo para el grupo social al que pertenecen, sino para los distintos grupos sociales que habitan.

Llevar el taller a todas las aulas del centro necesitó la colaboración del claustro para encajar los horarios y la cesión de clases. Esta iniciativa sufrió un ataque originado por el miedo que despertó el fenómeno conocido como «pin parental», un bulo hecho realidad que pretendía (y sigue pretendiendo) frenar toda iniciativa de educación sexual en los centros educativos, a pesar de que las leyes mandatan en nuestro contexto claramente lo contrario.

Otra cuestión no baladí de esta etapa fue la transformación de los miembros del Aula LGBTIQ+ en agentes catalizadores de prejuicios y toxicidad. Esto nos permitía «entrar» grupo a grupo para identificar dónde localizábamos focos de contaminación, dándonos la oportunidad de combatir más eficientemente prejuicios y falsos mitos, ofreciendo información y mejor cobertura a las personas que aún estuvieran dentro del armario (completa o parcialmente). También nos daba pie a proteger al alumnado LGBTIQ+ que no participaban en el proyecto visibilizador, o sea, la mayoría de los chicos y profesores gais del centro. Que esto sea así nos muestra la necesidad de tratar en los centros educativos el tema de las *masculinidades saludables* y las *hegemónicas* o *tóxicas*, tema merecedor de una intervención educativa seria y constante.

El uso de las gafas arcoíris nos permitió distinguir distintos tipos de colaboración interna que permean las microcomunidades de apoyo generando seguridad. Nos referimos a tres niveles de apoyo. En primer lugar, el apoyo del alumnado cishetero solidario y amigo de sus compañeros LGBTIQ+ y sus familias. De otro lado, el equipo directivo daba permiso a la actividad, posicionán-

dose clara y abiertamente hacia lo que marcaba la ley, con una postura de visibilización muy nueva todavía. Y, como consecuencia de lo anterior, la mayoría del claustro, que abrió las puertas al proyecto a pesar de sus dudas y las presiones existentes.

También se abordó la formación del personal docente del centro, lo cual hicimos tanto desde la autoformación como acudiendo a formación externa. En cuanto a la primera opción, ofrecimos una variante adaptada del taller «El Guiso» para el profesorado del centro que acudió de manera voluntaria el día de celebración del claustro anual de convivencia (obligatorio por ser Centro Convivencia Positiva, Convivencia+).

Con respecto a la formación externa, las profesionales involucradas en el proyecto habíamos aprovechado diversas oportunidades en la materia ofrecidas por parte de la Universidad de Granada y el Centro del Profesorado (centro de formación permanente del profesorado). Además de aprender sobre esta complicada temática, aumentamos nuestras redes al coincidir con otras profesionales interesadas. Esto se materializó en un grupo WhatsApp que llamamos «Profes Igualitarias (PRIGU)», cuyo objetivo se centró en proporcionar información y apoyo en las distintas situaciones que pudieran presentarse de carácter LGBTIQ+ o feminista. Este grupo cuenta en la actualidad con 111 miembros y es continuamente enriquecido, reorientado y nutrido por experiencias, enfoques o materiales compartidos por las personas integrantes del grupo.

Para dar mayor legitimidad a este proyecto, tan disruptivo dentro del centro, consideramos que podría ayudar conseguir reconocimiento externo. Esto llegó de la mano del Ayuntamiento de Granada con un premio local por parte de la Concejalía de Educación a través de una convocatoria dirigida a proyectos educativos innovadores. Si había algo que pudiera señalarse como innovador, era que se hablara de educación en diversidad sexual y de género en un centro educativo. La mención especial obtenida nos catapultó a la ciudad gracias a los medios de comunicación locales. Este hecho tuvo una consecuencia a nivel interno en la consolidación de nuestra iniciativa, pues, ante el reconocimiento institucional, los argumentos contra el proyecto perdían fuelle.

Como, inevitablemente, una cosa lleva a la siguiente, crecidas con la nueva situación de «poder» que nos otorgaba el reconoci-

miento externo, nos animamos a presentar el proyecto a todo concurso que apareciera por instituciones públicas, consiguiendo otros premios y reconocimientos.

Aprovechamos la oportunidad de formar parte del Consejo Escolar del centro, el lugar de representación orgánica de todas las patas de una comunidad educativa: alumnado y familias, dirección, personal de mantenimiento y personal educador, un lugar imprescindible desde donde poder defender un modelo educativo cuyos detractores están siempre y constantemente al acecho.

Para concluir, podría resumir como principales logros de esta etapa, además del bien para la autoestima de muchas personas el crecimiento y consolidación del proyecto, la formación profesional en vínculos con la UGR y el CEP de Granada, autoformación interna dirigida al claustro del centro, el reconocimiento externo del proyecto, formar parte de la «bandera distintiva» del Severo, alcanzar una representación en el máximo órgano oficial administrativo, crear redes de apoyo informales y tejer otras a nivel tanto externo como interno.

2.4. Tercera etapa del Aula LGBTIQ+: efecto llamada, alianzas y exportación del proyecto (2018-2021)

Un inicio de curso recibimos la noticia de la matriculación en el Severo de una pequeña comunidad de adolescentes LGBTIQ+. Se trasladaban a nuestro centro porque habían sufrido *bullying*, buscando un lugar seguro donde poder continuar sus estudios.

Volvimos a aumentar en número y en diversidad, lo cual planteaba nuevos retos. Esta gran comunidad nos mostró que nuestras preocupaciones se desplazaban de proteger a un grupo minoritario de las inherentes presiones provenientes de la normatividad, a acompañarlos en sus propios procesos de desarrollo personal y grupal, ofreciéndoles herramientas para que gestionaran adecuadamente sus contradicciones, su desorientación, sus juicios y conductas. Que los contaminantes tomaran un segundo plano era un claro indicio de que estábamos eliminando toxicidad y saneando el espacio educativo.

Se produjo una alianza del Aula con la nueva coordinación del Plan de Igualdad del Severo Ochoa, que llegó de la mano de una nueva profesora. Al estar el Aula LGBTIQ+ muy mayoritariamente formada por alumnas lesbianas y trans, algún chico trans

y muy pocos chicos gais, la mayoría se unió a los distintos grupos feministas que se formaron en torno a los proyectos que partían del Plan de Igualdad. Tanto fue así que Escuela Espacio de Paz y el Plan de Igualdad se fundieron presupuestaria y organizativamente bajo el paraguas de la convivencia. Compartíamos recursos, materiales, contactos y conocimiento. Contagiamos entusiasmo y motivación para el activismo, de forma que pronto pudimos contar en nuestro centro con un nuevo grupo motor: la Asamblea feminista.

Profesores y profesoras que formábamos parte de distintos programas educativos usamos para organizarnos, siempre presionadas por el precario reloj del recreo, las instalaciones de cocina de los ciclos formativos del centro en torno a «desayunos de proyectos transversales». Algunas traían dulces caseros, otros los comprábamos, preparábamos cafeteras y poníamos sobre la mesa planteamientos, barreras, avances de unos y otros proyectos en gran grupo o divididos en comisiones específicas de cada proyecto. Hubo un momento en que un 30 % del claustro formó parte activa de estos proyectos. Entre ellas estaba la directora, el vicedirector y la jefa de estudios del centro, y el resto del claustro colaboraba. Este modelo organizativo propició que todo el espacio físico se empapelara de preciosos murales, se animara con representaciones teatrales y musicales, y se sucedieran concursos, videofóruns con tertulias, debates, talleres... En definitiva, ocurrió que la dinámica educativa del centro interiorizó una vertiente de transversalidad que fluía de los espacios «aula» hacia todos los rincones del centro.

Algo que nos parece muy bello y determinante para lo que estamos describiendo lo reproduce fielmente un hecho que aconteció de la mano de Alejandro González Núñez, alumne de Bachillerato de Artes Plásticas que diseñó un precioso cartel para el aula en el que consensuamos un potente mensaje: «Bienvenidx a un espacio de diversidad, igualdad, cultura, paz y respeto», firmado «Aula LGBTIQ+». Este cartel, que mostraba una brocha de pintar con celdas cuyos colores expresaban el emblema arcoíris propio del movimiento LGBTIQ+, lució en su metro y medio de largo por metro de ancho a la entrada del instituto durante años. Nos habíamos convertido en agentes educadores saludables al habitar o visitar, desde cualquier identidad sexual y de género abierta y fuera de armarios, espacios físicos públicos destinados

a la educación. Saludables al defender abiertamente *saber estar* desde la consciencia y la responsabilidad hacia el espacio y la comunidad, en lugar de asumir el *ser* desde una perspectiva esencialista. Era el mismo mensaje que el del ya mencionado proyecto *Cuidado de los entornos*: respetarnos a través del respeto hacia los demás y los espacios que pisamos.

En cuanto a autoformación y formación hay que decir que el taller «El Guiso» empezó a ser impartido dentro del centro por alumnado participante del aula LGBTIQ+, y fuera del centro tuvimos la ocasión de participar en algunas intervenciones con el objetivo de sensibilizar, entre ellas en un curso de formación de CEP.

Se generaron alianzas con otros centros educativos que, con posterioridad, abrieron espacios LGBTIQ+ adaptados a sus circunstancias y con sus elementos propios de diseño. Así ocurrió con el IES La Madraza, con cuyo alumnado y profesorado llevamos a cabo varias actividades de desayunos de intercambio gracias a las cuales se encontraron ambos grupos y expusieron lo que hacían, sus dudas y vivencias.

El CEP organizó un nuevo curso de educación en diversidad sexual, corporal y de género al que volvimos a acudir varios profesionales del centro e incluso nuestra nueva directora desde el año 2018. Más adelante, el CEP solicitaría nuestra colaboración para participar en sesiones formativas relacionadas con la temática de educación *queer*, y de proyectos innovadores.

La biblioteca del centro abrió un estante exclusivo sobre diversidad sexual, corporal y de género, aumentando su literatura en los ámbitos de igualdad y diversidad. La tecnología demandaba presencia y la página web del centro se actualizó en torno a 2020, apareciendo el Aula LGBTIQ+ con toda naturalidad como lo que era, una parte emblemática del Proyecto de Centro.

Importa señalar también que, en nuestro empeño por crear redes, a través del espacio WhatsApp del grupo PRIGU (siempre activo y en crecimiento), invitamos a un encuentro informal una tarde en el Severo. Acudieron a la cita profesionales de otros centros de la provincia a plantear sus miedos con respecto a iniciar proyectos similares en sus centros. Hoy son ya numerosos los centros en la provincia de Granada que han dado algún paso en esta línea de visibilidad y de tratamiento educativo normalizado del hecho de la diversidad sexual y de género, la de su público

adolescente y joven, y la de sus familias, las tradicionales y las diversas.

En esta etapa alcanzamos varios logros como la exportación del proyecto hacia afuera, entendiendo por «afuera» el barrio y otros centros educativos más alejados, así como instituciones varias. Se alcanzó, además, la participación auténtica del alumnado del Aula LGBTQ+ en actuaciones educativas punteras, el reconocimiento del proyecto por parte de la Delegación Provincial y algunos CEP (Granada, Jaén, Loja), la unión del proyecto Biblioteca y la integración de las Tics al proyecto; adquisición de una mayor conciencia política sobre la materia y una mayor capacidad para identificar amenazas (internas y externas). En esta etapa mantuvimos la línea de autoformación y formación externa.

2.5. Cuarta etapa del Aula LGBTQ+: integración (2021-2024)

El proyecto evoluciona de manera que el l alumnado del Aula LGBTQ+ ha modificado el taller del guiso y lo ha adaptado a la realidad actual. Siguen siendo ellos quienes imparten el taller a principios del primer trimestre a todo el nuevo alumnado. «El Guiso» sigue siendo una herramienta que presentan en los foros que se prestan a ello. Además, se siguen reuniendo cada dos semanas. Han formado un grupo de mediación con las familias para apoyar a esos jóvenes del colectivo que, aun en el seno de sus familias, encuentran barreras a sus potenciales diversas identidades. Siguen debatiendo y organizando actividades a lo largo del curso. Hacen encuentros y desayunos literarios, tienen algunas actividades de éxito que repiten, como la «mesa redonda de experiencias», una exposición pública de vivencias intergeneracionales LGBTQ+ compartidas por personas del centro y otras ajenas a él. Destacar también una maravillosa experiencia de convivencia en el Aula de Naturaleza Ermita Vieja, donde el alumnado LGBTQ+ del Severo Ochoa y del IES La Madraza compartieron, junto a sus profesoras, juegos y vivencias durante un par de maravillosos días de 2022. Esta experiencia se repitió en 2023, ampliada a los institutos Aricel de Albolote e Ilíberis de Atarfe, además del Aula de Educación en Disidencias de la UGR, y en 2024 junto al IES Cervantes. Otros centros educativos más, que trabajan con grupos LGBTQ+ y feministas, han solicitado participar de la experiencia de convivencia que volverá a repetirse en algún momento en los próximos cursos.

Aparte de las colaboraciones con otros centros, otras etapas y el aumento del trabajo interinstitucional, en el marco del programa ERASMUS Escolar y *Share+* y otros programas de intercambios internacionales, tanto el Aula LGBTIQ+ como las Asambleas Feministas del Severo han llamado mucho la atención a profesionales de Chequia y Francia. En noviembre de 2023 se recibió en el Severo a 20 directores de centros educativos de Lyon para intercambiar experiencias y conocimiento.

Se ha mejorado la organización para compartir materiales y consolidar redes de apoyo. Se creó una exposición llamada «Por Ser Quien Soy», formada por unos paneles informativos con distintas personas conocidas y menos conocidas que se ofrecían como referentes. La propuesta se amplía de manera que la exposición se presenta actualizada cada curso, y se exporta. Hay mucho material creado en artes escénicas; guiones, teatro social, propuestas como el Quiosco del Amor, creado para el día de San Valentín, y proyectos de carácter social, con otras entidades como Farmamundi, movimiento por la Paz y Mujeres en Zonas de Conflicto, llevados a cabo desde el departamento de Servicios a la Comunidad y nuestros grupos motores. Todos estos materiales son almacenados y archivados en una carpeta de Google Drive disponible para el profesorado y compartidos a través del CEP y del Gabinete de Convivencia.

Hoy, las personas LGBTIQ+ del centro educativo, y el resto del alumnado, además de contar con un proyecto específico en materia de diversidad sexual, corporal y de género cuentan con profesionales fuera del armario, un equipo directivo con experiencia en el cumplimiento de la ley al respecto y una mirada profesional formada y amplia, un claustro preocupado y ocupado, a la vez que acostumbrado a los vectores definidos por la transversalidad comunitaria, familias diversas y progenitores observantes de su seguridad, redes de apoyo externas, un espacio seguro que sin límites en su perímetro físico. También cuentan con muchos otros proyectos en los que poder participar desde la igualdad, con libertad, visibilidad y respeto.

Otras sensibilidades diversas han seguido el modelo se esta iniciativa y, por la demanda del alumnado de 2.º de ESO, se ha creado un Aula Antirracista.

Cada curso traerá nuevos problemas que serán identificados y atajados con eficiencia y celeridad si se mantiene un enfoque ho-

lístico propio del proyecto desde su nacimiento, de lo cual hablaré a continuación. La cuestión holística nos lleva a concluir que la educación de calidad se hace en equipo, jamás individualmente, y que nadie es imprescindible, ni nada inamovible.

Imprescindibles son los proyectos educativos y estos dependen de personas. Hay que aceptar, por tanto, que existe un evidente riesgo de que se pierda algo si las personas que se suceden no están en línea con los objetivos y las dinámicas que arrastran proyectos de cierto calado, y que cuentan con poca o ninguna evaluación oficial más allá de los premios recibidos tras acudir a convocatorias concretas. Un proyecto consolidado puede desaparecer si quienes lo derivan o quienes lo asumen no saben, no quieren o no pueden mantenerlo. De ahí la importancia de que:

- Las direcciones pisen el suelo del centro educativo tanto como el de las Delegaciones Provinciales, que escuchen a su personal y a su alumnado, y que mantengan esa dinámica holística, abierta y participada.
- El personal de educación cuente con incentivos para su trabajo fuera de su aula, pero también sepa automotivarse siguiendo el trazo de una ética profesional sin la cual este trabajo puede convertirse en algo poco trascendental y, todavía más, incluso tóxico.
- Es imprescindible hacer suyo al alumnado el suelo que pisa porque esto mejora su rendimiento e interioriza la idea de cuidar que, profesionales del futuro, tendrán que reproducir en sus ámbitos laborales y con sus familias, barrios, amistades, etc.

El IES Severo Ochoa experimenta en la actualidad una etapa de mayor madurez y solidez enfrentada a una mayor expresión reaccionaria que, a veces, adquiere visos muy peligrosos. Es precisamente el aprendizaje que hacemos desde proyectos inclusivos de calado (no montar palomitas de papel el día de la paz...), lo cual nos permite aprender a ensanchar los márgenes de la normatividad transformando los espacios al hacerlos más inclusivos. Al lograr que los espacios sean nuestros, de todos, aumentamos la calidad de los cuidados, generamos mayor bienestar al mejorar la convivencia, permitimos mejorar los resultados aca-

démicos en general, ejercitamos (desde la práctica) las competencias profesionales propias del ámbito de la educación, y las familias reciben con alivio la tranquilidad que merece el ingente y complicado esfuerzo en educación.

Cuando todo esto se activa en una comunidad educativa que sabe mantener sus puertas y ventanas abiertas, cuyos niveles de flexibilidad son importantes y que mantiene departamentos y aulas interconectados por el trabajo colaborativo y en equipo, se produce una espiral holística que sale del centro como un tifón hacia el barrio donde se ubica. Desde ahí se convierte un centro educativo, y entonces y solo entonces, en un espacio seguro para quienes lo habitan, a la vez que en un agente de transformación social.

3. Pasos metodológicos

Los pasos que ofrecemos a continuación pueden andarse en un periodo de tiempo más o menos largo en función de la realidad de cada cual, y de cada centro. Todos son útiles, pero no todos son imprescindibles. Se pueden hacer pequeños proyectos, medianos o grandes proyectos. Lo importante es que se hagan, y que se hagan bien.

- Leed la legislación que aquí se ha presentado sobre la materia.
- Informaos sobre el acontecer del Plan Municipal LGBTIQ+ de vuestro Ayuntamiento o Diputación, por si pudierais aprovechar alguna intervención u optar a algún concurso.
- Solicitad formación sobre la materia a vuestro CEP. Os surgirán ideas, y conoceréis a gente motivada y, posiblemente, en parecida misma situación a la vuestra.
- Pensad sobre qué podríais empezar a hacer en vuestro centro, buscad apoyos dentro. Argumentad y convenced a vuestro equipo directivo.
- Convocad al alumnado a una primera reunión en la que plantead vuestra idea de proyecto. Aseguraos de que ellos participen en su construcción.
- La visibilidad es condición *sine qua non*. No se trata de forzar a nadie, pero sí de entender que el silencio no es privacidad, es violencia. Daros tiempo, pero sed constantes.

- Aseguraos estar presentes y visibles en el centro todo el curso, no solo a golpe de efemérides.
- Cread un instrumento pedagógico propio y usadlo para sensibilización interna.
- Buscad alianzas con otros proyectos similares dentro de vuestro centro y en otros centros.
- Invitad al AMPA del centro a alguna actividad de las que organicéis y buscad familias diversas y progenitores que os apoyen.
- Contactad y conectad con el tejido asociativo LGBTIQ+. Buscad una o un par de asociaciones que merezcan la pena y abrid las puertas de vuestro centro. Ahora no solo las específicas LGBTIQ+ saben tratar el tema.
- Entrad en el Consejo Escolar y animad al alumnado LGBTIQ+ a que haga lo propio.
- Dadle a vuestra biblioteca de centro materiales de educación en diversidad sexual, corporal y de género. Vinculad esta diversidad con otras: funcional, cultural, racial, religiosa, ideológica.
- Dejad constancia escrita del desarrollo del proyecto en las actas de los claustros y reuniones del Consejo, y en las memorias de los programas (Plan de Igualdad, Escuela Espacio de Paz). Proporcionaos carpetas donde guardar estos documentos.
- Apostad por modificar el texto de vuestro Proyecto de Centro incluyendo las acciones planeadas hacia la inclusión de la diversidad en general, y específicamente aquella de las personas LGBTIQ+.
- Visibilizad el proyecto, empezando por la página web de vuestro centro.
- Buscad redes de apoyo con otros centros e instituciones, otras ONGD y asociaciones.
- Presentad el proyecto a concursos en cuanto tengáis recorrido y ocasión.
- Actualmente existen convenios entre la Consejería de Educación y Fundaciones y entidades abiertamente *transhomófobas* que ofrecerán talleres gratuitos para contaminar todo lo que aquí se defiende. Estad atentas e impedid, en la medida de vuestras posibilidades, que tal cosa ocurra sin más.
- Buscad redes informales. Solicitad entrar en el grupo WhatsApp PRIGU, contactad para ello con la coordinación del Aula LGBTIQ+ del Severo Ochoa, de La Madraza o Alpujarras.

Finalmente, nos gustaría resaltar la importancia del activismo en educación; un proyecto, que comenzó gracias a la iniciativa de un pequeño grupo, se ha convertido en un modelo inspirador dentro y fuera de nuestro centro, dando lugar a y nutriéndose de una amplia red de profesorado de diferentes centros que afronta con entusiasmo los retos que el día a día va poniendo en la tarea de la construcción de un mundo más justo e igualitario.

El camino para la construcción de un proyecto educativo local

BEATRIZ BARRERO FERNÁNDEZ, VIOLETA CARDONA PÉREZ,
JUAN DE DIOS FERNÁNDEZ-GÁLVEZ, FRANCISCA HIGUERAS MARTÍNEZ,
FRANCISCO JIMÉNEZ MOLINA, CECILIO MARTÍN GARCÍA
Centros públicos de la localidad de Atarfe (Atarfe, Granada)

1. Cómo movilizar la escuela para la construcción de una Comunidad de Práctica Profesional

El presente capítulo muestra una experiencia real de cómo una zona urbana y compleja se ha ido resituando hacia nuevos horizontes que marcan las líneas de cómo ha de ser su «escuela ideal». Desarrollándose de manera positiva hacia compromisos reales y de mejora educativa palpable. A través de este caso se ejemplifica cómo se dieron los hechos para que la comunidad emprendiera este peregrinaje que sigue presente una década después.

La UNESCO habla de que la sociedad es compleja y controvertida; el mundo es confuso y que necesitamos construir y compartir sentido, propósito y compromiso por el buen aprendizaje de todos, mediante redes de colaboración que incrementan el capital profesional de cada escuela. La actual Agenda 2030 de los objetivos del desarrollo sostenible insta a los centros educativos al movimiento y a la erradicación de paradigmas tradicionales y oxidados que siguen existiendo en bastantes centros educativos. Además, los nuevos documentos normativos con la llegada de las Situaciones de Aprendizaje que fomentan la liberación de los aprendizajes están demandando un verdadero giro a cómo debe erigirse la educación y, por tanto, construirse los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos tres motivos son más que suficien-

tes para que los centros y todos los docentes se fijen objetivos orientados a esta nueva realidad.

Se necesita una comunidad educativa mucho más comprometida, ampliada y conectada, en torno a propósitos compartidos, ligada con la realidad y cuyo fin debe ser el buen aprendizaje de todos y entre todos. Interesa comprender cómo se construye una red de colaboración de una comunidad de práctica profesional. Un plan que se sustente en proyectos y espacios comunes entre escuelas, sin fricciones ni competitividad.

Implantar experiencias recogidas de otros contextos no tienen ninguna garantía de éxito. Conocer experiencias sobre cómo otros contextos han trabajado nos pueden alumbrar e incluso motivar para que cada uno de nosotros se haga responsable de su proceso y de cómo cada docente, a nivel individual, puede aportar su grano de arena en la mejora educativa. Vemos conveniente poner sobre la mesa cuáles han sido las prácticas y principios de actuación –en esta experiencia concreta– que han tenido y tienen lugar, cómo han encarado los momentos difíciles, los retos y los desafíos a los que se han tenido que enfrentar.

1.1. Quiénes son las personas implicadas

Nos ubicamos en el municipio de Atarfe, una localidad cercana a la capital de Granada, con una población trabajadora dedicada al sector servicios y de nivel socioeconómico medio o incluso bajo. Se caracteriza por su alto porcentaje de diversidad, albergando familias de distinta procedencia y de diferentes culturas.

Este municipio cuenta con 5 colegios –que atienden al alumnado de Educación Infantil y Primaria– (CEIP Atalaya, Clara Campoamor, Dr. Jiménez Rueda, Fernando de los Ríos, Medina Elvira); 2 institutos que cubren la Etapa Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (IES Ilíberis y Vega); y 1 centro privado sostenido con fondos públicos con Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (CDP SAFA).

Se podría decir, a nivel generalizado, que son escuelas de difícil desempeño, situadas en zonas ERACIS (Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en zonas desfavorecidas) y administrativamente considerados centros de compensación educativa, por la gran complejidad a la que se enfrentan diariamente. Pero que, a pesar de ello, son cen-

tros implicados en proyectos de innovación educativa (pues algunos de sus componentes pertenecen al movimiento de innovación Atlántida y el Seminario Atlántida de Granada) y que presentan –a distinto nivel de desarrollo– rasgos propios de modelos de comunidades de práctica profesional y que más adelante comentaremos.

En la última década, y gracias a su dedicación y trabajo conjunto, han articulado un propósito compartido, con sentido, conectado y comprometido; dando lugar a una red local de escuelas, municipio y servicios de apoyo que se puede entender como un «Proyecto localidad». Eslogan con el que podemos identificarlos y que ha sido clave para provocar la motivación en ellos.

1.2. Iniciando el camino: cómo se ha llegado hasta aquí

Si nos detenemos a explicar cómo fueron los inicios de esta experiencia, nos situamos en el curso 2007-2008. Por aquel entonces, los centros tenían una dinámica de trabajo muy diferente a la que tienen hoy. Cada centro desarrollaba su labor sin establecer muchas más relaciones de las cordiales entre centros cercanos. Pero tienen lugar varios acontecimientos que propician iniciar encuentros más reflexivos y a fomentar un trabajo educativo de localidad.

El primero de ellos coincide con la llegada de un nuevo orientador de zona (Equipo de Orientación/Asesoramiento Educativo), con una trayectoria de trabajo construida desde diferentes posiciones: maestro, psicólogo, pedagogo, responsable de los servicios de orientación de Delegación, miembro del Proyecto Atlántida; convencido y con conciencia del valor de la localidad como eje de trabajo educativo y transformador de la sociedad con un modelo de orientación colaborativo-constructivista.

El segundo acontecimiento coincide con la renovación del Plan de Compensatoria, que tres años antes se presentó de forma conjunta, aunque después no supuso trabajo coordinado. Este proceso de revisión y reelaboración –coordinado por el orientador de los centros de Primaria y las personas responsables de orientación de Secundaria– supuso un nuevo punto de trabajo intercentros, que dio lugar a un proceso coordinado de revisión curricular.

Un año más tarde entra en juego la necesidad de elaborar el nuevo plan de centro ajustado a la nueva normativa estatal y el co-

respondiente «*cambio metodológico*» hacia el trabajo por competencias. Situación que supuso mucho trabajo; romper creencias muy arraigadas y anquilosadas en los rincones de cada aula y en las mentes de cada docente.

Dentro del proceso de trabajo en la Planificación General de Centro, fue necesaria la elaboración del plan de acción tutorial de los centros, circunstancia que movilizó nuevos contactos entre los centros de la localidad. Instando integrar en la acción tutorial las propuestas de los diferentes programas de educación en valores (Escuela Espacio de Paz, Coeducación, Plan de Igualdad y Plan de Convivencia y lo prescrito para tutoría). Fruto de este trabajo fue la confección de la Agenda Familia-Escuela, que integraba la educación en valores, común a todos los centros coordinados y el apoyo del orientador. En ella se han integrado los contenidos clave de planes y programas institucionales sobre: Espacio de Paz; Igualdad de Género; Convivencia y Acción Tutorial. Ahí tanto se materializaba el trabajo en la hora de tutoría como se hacían copartícipes a las familias de los contenidos a trabajar. En la actualidad, se ha adaptado a los ODS, sigue vigente entre todos los centros de Primaria y es el eje vertebrador de la Acción Tutorial, del tratamiento de áreas transversales, de educación en valores, de técnicas de trabajo y estudio, etc.

Al mismo tiempo, se formó una Red local de coordinación del Programa Escuela Espacio de Paz, con participación de todos los centros. Esta red sigue teniendo mucha repercusión hoy día, después de tantos años desde que se configuró.

Estos son algunos de los acontecimientos que se vivieron en esos primeros años de andadura y que con los años han sido los pilares sobre los que se ha pivotado todo lo que ha venido después, destacando la generalización de la Feria de la Ciencia de Atarfe, que nace en uno de los centros y algún curso después contagia a los demás de este espíritu de colaboración y de localidad. Extendiéndose en todos los centros de todos los niveles, y se forma la Coordinadora local de la Feria de la Ciencia de Atarfe.

En la actualidad, el municipio tiene una cultura generalizada de colaboración y de trabajo intercentros, sin perder la idiosincrasia asociada a las características de cada centro, de su profesorado y de su alumnado.

2. Qué se hace, cómo lo hacen: estructuras y apoyos

En este apartado se muestran claves y anclajes que han permitido este proceso de desarrollo en los centros educativos. Por un lado, podemos destacar qué se hace, refiriéndonos a códigos de acción; como, por ejemplo, colaborar, aprovechar los momentos sensibles, llevar a cabo un cambio metodológico, etc. Por otro, podemos ver cómo lo hacen, para que esos códigos sean exitosos: establecer tiempo de diálogo, romper las barreras invisibles que pueden existir en los centros, no imponer, permitir el espacio y el tiempo para llegar; y, por último, con qué estructuras y apoyos cuentan o han contado para llegar hasta el día de hoy, como, por ejemplo: apoyarse en un líder o contar con la ayuda de otras instituciones. Todos y cada uno de estos hilos tienen una conexión directa y recíproca que permite la permanencia de esta labor a lo largo del tiempo.

2.1. Qué se hace

Trabajar desde la colectividad

Es evidente la importancia de la colaboración entre docentes para generar compromisos reales con la mejora y su implicación y apertura al entorno con el fin de aumentar y mejorar el capital profesional de la escuela. En este caso ha sido importante desde los inicios que se gestara una comunidad comprometida con los centros y con su trabajo diario en estos. Trabajar desde la colectividad y evitar la individualidad e insatisfacción de la que venimos. Estableciendo tiempos de diálogo, de análisis y de reflexión sobre la propia práctica. A partir de la toma de decisiones conjunta y el debate hacia la búsqueda de soluciones que favorezcan a todos y todas.

Se necesita una comunidad educativa comprometida y conectada en torno a un propósito compartido y con sentido, y cuyo fin sea el buen aprendizaje de todas: profesorado, alumnado, familias y comunidad; entendiendo que cada centro es parte de un todo «oferta y respuesta educativa a la localidad». A tal fin, es imprescindible, favorecer espacios en los que se pueda conversar y recapacitar de forma conjunta y colectiva. Dando lugar a que se gene-

ren relaciones respetuosas y de confianza, para construir y aportar en el proyecto común y, por ende, en la mejora de la escuela.

En el caso que nos ocupa, los propósitos compartidos se evidencian en actuaciones conjuntas que han ido gestándose a lo largo del tiempo, como: la solicitud conjunta de reconocimiento de centros de Compensación Educativa; la elaboración de un nuevo plan de centro; la solicitud de un mismo plan de formación para el profesorado sobre metodologías activas y renovación del plan de centro, la implementación de una nueva propuesta metodológica o la elaboración de plan de acción tutorial; son algunos ejemplos que corroboran que efectivamente hay un sentir compartido.

Establecer compromisos y objetivos conjuntos

En el anterior apartado hemos citado acciones concretas que muestran productos que han ido elaborándose de forma coordinada y comprometida.

Prueba de ello, una de las acciones fue la elaboración de la Agenda Familia-Escuela de la localidad con la que los centros de Infantil y Primaria establecieron compromisos y objetivos conjuntos de manera consensuada. Para su creación, fue necesario que existiera una colaboración real y efectiva de los coordinadores y coordinadoras de Red Andaluza Escuela Espacio de Paz de todos los centros educativos, dirigidos por una figura con experiencia (orientador anteriormente mencionado), basada en el respeto, el diálogo y el consenso.

Diez años más tarde, se actualiza este trabajo cogiendo como base los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), secuenciados y temporalizados minuciosamente para que coincidan con las efemérides de cada mes y los objetivos específicos de cada uno de los programas, planes y proyectos que se trabajan en los centros educativos de la localidad (Agenda Familia-Escuela-Comunidad). Esta nueva temática y estructura cumple una doble finalidad: por un lado, se consigue una visión global de trabajo colaborativo entre coordinadores/as y por otro, un cambio de conducta de alumnado y familias después de llevar a cabo una serie de retos con el propósito de crear Conciencia Ciudadana. Siguiendo el proverbio de que hace falta toda la tribu, surge la Asociación ciudadana Atarfe Sostenible para movilizar a la ciudadanía en torno a los ODS, convirtiéndose en fuente de Situaciones de Aprendizaje para programar en los centros educativos.

Lo característico de esta es que todo el alumnado de la localidad está trabajando sobre lo mismo al mismo tiempo, por lo cual las actividades pueden compartirse y otras instituciones, como el Ayuntamiento, que es conocedor de ello, y puede programar acciones que refuercen y conecten con esos aprendizajes que está viviendo el alumnado en ese momento, generando situaciones de aprendizaje con implicación comunitaria e institucional.

De igual forma, otro ejemplo a destacar fue la implicación que tuvieron frente a las conocidas y antiguamente denominadas *competencias básicas*. En su día pocos eran los centros que se embarcaban en el trabajo por competencias y todo lo que suponía este gran reto. Estos centros tuvieron tal valentía que participaron en proyectos tanto nacionales como autonómicos (COMBAS y PICBA) para alcanzar hoy día este bagaje que los caracteriza.

Finalmente mencionar la Feria de la Ciencia de Atarfe. Que cumple ya quince ediciones. En ella, los centros educativos de Atarfe son los agentes esenciales para la mejora del sistema. Unidos todos con el mismo objetivo, la transformación del entorno, la divulgación científica y las creaciones de vocaciones científicas, promoviendo la excelencia en educación, la buena comunicación científica, llevando la ciencia a la ciudadanía de forma amena y atractiva. Una apuesta de futuro, unas actividades muy esperadas, no solo a nivel local, sino también a nivel nacional e internacional (Portugal, Irán, Polonia, México, Colombia), de re-encuentro, de emoción y de enriquecimiento, haciendo que los ciudadanos disfruten de la Ciencia durante todo el año, realizando actividades, y contando siempre para ello de toda la comunidad educativa, y del Ayuntamiento de Atarfe, la Universidad de Granada, la Delegación de Educación y Deporte de Granada, el Parque de las Ciencias de Granada, la Diputación de Granada, la Fundación Descubre, Instituto de Astrofísica de Andalucía, Estación Experimental del Zaidín, Escuela de Estudios Árabes, etc.

Resaltar la implicación de todo el pueblo y muchas de sus asociaciones, en los proyectos que se presentan

Contar con la ayuda de un líder

En los últimos años, la figura del líder se ha visto transformada en positivo, alejándose de esa figura de autoridad o experto, hacia un rol más de compañía y guía de viaje.

Este papel de líder puede ser ejercido tanto por un director o directora como por una jefatura de estudios; por un docente comprometido como, incluso, en este caso, el responsable de orientación de zona. Siendo este un eslabón clave como líder intermedio, pues este agente puede contactar con todos: profesorado, familias, y comunidad en general. Parece determinante contar con líderes pedagógicos intermedios que acompañen el desarrollo de un liderazgo eficaz de los directivos escolares y el avance sostenible de cada escuela, hacia planteamientos próximos al modelo de comunidad de práctica profesional comprometida con la mejora «real» del aprendizaje de su alumnado.

Fomentar el cambio metodológico

Aunque parezca raro, el cambio metodológico puede ser la llave que dé acceso a una realidad muy demandada, pero muy temida. Los cambios suelen asustar y dejar inmóvil, lo hemos podido experimentar todos; ante un repentino cambio de trabajo o una nueva normativa educativa. ¿Quiénes de los presentes no viven recientemente con la incertidumbre de las nuevas *situaciones de aprendizaje* o de la necesidad de «programar de forma más inclusiva»?

Pero puede que esta sea la llave para el acceso a una realidad muy deseada, el cambio de modelo educativo. De eso estaba seguro el orientador de zona del caso que nos ocupa. Y en ello se enfrascó durante algunos años para que los centros emprendieran el viaje del cambio metodológico. Ante necesidades de cambios complejos, se han de dar respuestas creativas y colegiadas. Las inseguridades y temores individuales se vencen con apoyo mutuo, entre docentes o entre centros, como ha podido ocurrir en esta experiencia.

Por aquellos entonces (2007-2008), los centros trabajaban muy en línea con las pautas de las editoriales de referencia, como la mayoría de los centros de Andalucía. Pocos eran los que se aventuraban a trabajar de forma más personalizada dejando a un lado los tradicionales paradigmas. Comenzaron entonces las primeras experiencias del trabajo por proyectos y unidades didácticas integradas en la zona y poco a poco se fueron contaminando otros compañeros y otros centros en nuevos horizontes metodológicos.

Partir de necesidades comunes o afines generalizables

Los procesos de indagación y reflexión pueden ser muy fructíferos para detectar cuáles son los puntos débiles de cada institución educativa, vinculado con establecer compromisos y objetivos compartidos. Tiene impacto que los centros analicen cuáles son las necesidades del colectivo del centro para establecer líneas de acción unidas. Si analizamos estas, seguramente coincidan con otros colegas de centros contiguos. Por tanto, podemos afirmar de forma generalizada que los colegios afrontan conflictos y retos muy similares; por lo que intentar paliarlos de forma común puede ser muy beneficioso.

En el caso que nos ocupa había muchas sensibilidades compartidas, además de por la ubicación y cercanía, por el tipo de grupo poblacional al que atendían. Los centros no fueron conscientes de ello hasta que se pusieron a reflexionar sobre cuáles eran los puntos fuertes y los puntos débiles; qué tareas tenían pendientes o cuáles eran los desafíos presentes en ese momento.

En este hecho tuvo mucha influencia el trabajo del Equipo de Orientación/Asesoramiento de Zona, quien disponía de una visión mucho más generalizada y podía ver la realidad desde otro punto de vista. El trabajo del orientador en este caso fue el de sensibilizar en posibles alternativas y divulgar acciones que se ponían en marcha en algunos centros. A partir de ahí se dio paso a una etapa de fluida información entre centros y docentes con la simple intención de generalizar y trabajar codo con codo para el bien del alumnado.

Tener/generar cultura de trabajo colegiado y colaborativo

El último de los códigos podría ser el resumen de todo lo anterior: generar una cultura de trabajo. Que el colectivo docente sea receptivo y tenga la actitud para trabajar de forma colegiada, compartida, acompañada, en donde se trabaje juntos «profesionalmente», para lograr un propósito colectivo de aprendizaje para todos, creando estructuras que promuevan una cultura y unas prácticas de interrelación profesional.

En este caso, cultura colaborativa (colegialidad) entre profesionales, con responsabilidades individuales en cada centro, entender que juntos no solo somos más, sino que somos mejores (direcciones de centros; red de coordinación de proyectos; una feria de la ciencia de ámbito local con la participación de dife-

rentes centros; elaboración conjunta de materiales y documentos de centro, etc.)

En síntesis, podemos afirmar que generar «movida» en los centros siempre es mucho mejor que mantenerse inmóvil. Aunque muchas de las decisiones que se toman sean de ida y vuelta y necesiten de un tiempo y espacio de gestación.

2.2. Cómo lo hacen: camino hacia la construcción de un proyecto local

Seguidamente, se presentan los rasgos que caracterizan el camino hacia la construcción de un proyecto local, hacia una Comunidad de Práctica Profesional. Se podrá conocer esas claves que han sido exitosas en el proceso de trabajo en la localidad. Hechos que han favorecido ese camino que, hoy en día, se sigue manteniendo y que nos acerca hacia esa Comunidad de Práctica Profesional de la que se habla.

En primer lugar, hablamos de «No imponer». Ha sido importante respetar la identidad de cada centro, a cada equipo directivo y a cada docente su propio proceso de evolución. Los cambios no se desarrollan de forma espontánea y reproductiva, sino que estos se ven afectados por la cultura del centro, el contexto y la presencia de otros componentes que la hacen viable y sostenible en el tiempo.

De igual forma, la «Flexibilidad» debe ser otra característica para tener presente; respetando la evolución de cada escuela. Y aceptar que, si un centro ahora mismo no está preparado o pasa por un momento complicado, se permita un espacio resiliente. Y, si pasado un tiempo, ya tiene el deseo de engancharse en la dinámica que así lo haga, y que lo haga sin juicios y valoraciones negativas por parte de los otros.

Unida a la anterior «Respetar la individualidad» y aceptar a cada docente, a cada centro y a cada equipo directivo. Es real que cada centro tiene su propia idiosincrasia e individualidad a la hora afrontar la tarea educativa. Pues lo componen personas muy diversas y estas configuran una imagen muy personal y concreta del centro donde se ubican. Frente a eso, ha sido común el respeto de los diferentes ritmos por parte de los demás centros partícipes.

«Ser efectivos en los tiempos»: todos hemos experimentado el colapso que supone cumplir con los plazos de la Administración y no desbordarte en el intento. La burocracia nos ahoga y debe-

mos intentar que esta no sobrepase un límite. Tener colegialidad en la gestión y aprovechar procesos comunes para ayudarse y apoyarse puede paliar mucho este malestar. Unido a esto, aprovechar esos periodos sensibles para «contaminar y comprometer» a toda la comunidad educativa puede ser una gran estrategia.

Finalmente, «Favorecer los espacios de intercambio entre colegas». El hecho de que los propios centros tengan pautados momentos de intercambio y de diálogo supone un tiempo valiosísimo para la mejora no solo del alumnado, sino también de los propios docentes. Algunos planes y programas que se trabajan desde Intercentros, como Red Andaluza Escuela Espacio de Paz y la Feria de la Ciencia de Atarfe, han creado lazos entre los centros que han fortalecido la comunicación y el compañerismo entre los miembros de la comunidad educativa.

2.3. Estructuras y apoyos

Finalmente, se mencionan cuáles han sido las estructuras y apoyos con los que ha contado esta localidad y que han supuesto un sustento a considerar en esta andadura. El primero de ellos ya se ha mencionado: el Equipo de Orientación Educativa de la zona. Gracias a la labor ejercida por el orientador de referencia de los centros, estos han podido reconstruir muchas de sus sendas y disponer de los instrumentos oportunos para poder transitarlas de una manera más llevadera. La ejecución del plan de acogida del profesorado al inicio del curso de formación conjunta en la que participaran docentes de toda la localidad ha creado concienciación de comunidad y no de individualidad.

Cabe destacar como apoyo *el liderazgo* (ejercido por personas con trascendencia en los centros; como el orientador, algún miembro del equipo directivo, o incluso algún o alguna docente comprometida con el resto de los compañeros y compañeras) que ha ido gestándose a lo largo de todo este tiempo. Al igual que los docentes han ido evolucionando, los líderes también se han visto transformados; dando paso a una concepción mucho más pedagógica de la función de líder, desde un liderazgo intermedio con una función cultural y transformadora. Siendo estos líderes en algunos casos intermedios, conectores entre escuelas, favoreciendo la red en torno a proyectos comunitarios. Conviene remarcar *la colegialidad que ha ido «in crescendo»* entre las direc-

ciones de centros, ha sido una pieza clave en el inicio y mantenimiento del trabajo conjunto en la localidad.

El papel de la *inspección educativa* ha sido otra importante estructura que ha facilitado todo este proceso de avance. Ha sido determinante que la persona responsable de inspección (supervisión) dejara hacer; respetara las innovaciones que se llevaban a cabo y que los centros asumieran riesgos colectivos. Además de saber restar importancia a aquellos errores que suelen ocurrir en todo centro, siendo un apoyo para reconducirlos. En algunos momentos ha sido parte fundamental en el apoyo a la innovación. Conocer, analizar, escuchar antes de imponer, sin mirar qué se hace y por qué. La inspección no solo actúa desde una vía administrativa, sino también debe desarrollar una labor pedagógica e innovadora.

Respecto a las *familias*, se las ha de hacer partícipes, exponer la necesidad del cambio, del avance, y que estos la vean, y sean partícipes de esta. Ir explicando e integrando avances y retrocesos, antes de que vean los cambios, y sepan qué se está trabajando. Para ello, se propone oír sus dudas y sus sueños; buscar alianzas entre padres y madres; complicidades con la junta directiva de la asociación de familias o con delegados y delegadas de familias de aula implicados en ejercer una función crucial mientras sus hijos estén escolarizados.

Otra estructura de gran envergadura ha sido el *Ayuntamiento* del municipio. Desde el principio los centros han contado con su apoyo y este con la de los centros, en una relación recíproca y comprometida.

Finalmente, es clave contar con la ayuda de *apoyos externos*, que acompañen y apoyen; que generen un buen clima de trabajo, de relaciones respetuosas y de confianza. Donde todos se sientan parte de todo y promotores de los cambios, con sentido y responsabilidad. En este campo, diferentes Asociaciones de la localidad, la Fundación Sierra Elvira, la Universidad de Granada, el Parque de las Ciencias, VegaEduca, etc.

3. Retos, prospectiva y consideraciones finales

Atarfe es un municipio que ha ido superando y alcanzando muchos retos, algunos de ellos ya los hemos ido comentando. A lo

largo de todo este proceso son más conscientes de que es mucho más rentable trabajar todos juntos, y de que las propuestas de cambio llegan mucho mejor a la comunidad educativa si se hacen de forma compartida y conectada, dando sentido y propósito común.

Como es normal, han surgido nuevas temáticas y retos todavía en desarrollo y que cobran vida y movilizan a toda la comunidad. Es importante mencionar la importancia adquirida en toda la comunidad educativa de la localidad el fomento de la Ciencia y las áreas «STEAM», haciendo hincapié en el fomento de las vocaciones científicas, especialmente en las niñas.

Cabe destacar «Atarfe Sostenible». Han sido diversas las campañas que se han desarrollado para todos sus habitantes: Campañas de sensibilización con el consumo de agua y energía eléctrica; Disminución del consumo de plásticos de un solo uso; Potenciación del Comercio de Cercanía (productos de la Vega) y Consumo de Temporada, siempre conectadas con el trabajo desarrollado en los centros educativos.

El último de los grandes retos que se está generando en el municipio ha sido la fundación de un grupo de trabajo para la incorporación de Atarfe en la red de «Ciudades de las niñas y los niños», liderada por Francesco Tonucci.

Tras todo lo comentado hasta ahora, y con esos nuevos frentes abiertos que siguen en desarrollo, nos podemos hacer una idea del gran recorrido que han realizado los centros partícipes desde esos primeros pasos iniciados hace más de una década. A lo largo de la cual se han recogido muchos frutos y se ha visto una mejora palpable en los resultados de aprendizaje; en la motivación del alumnado; en la participación de las familias y en el clima de trabajo de los centros.

En todo este proceso de desarrollo, los centros son conscientes y han tenido que paliar algunos inconvenientes o limitaciones como, por ejemplo, los cambios de plantilla. Supone un gran desafío que cada año un porcentaje de la plantilla migre, con lo que implica sensibilizar al nuevo profesorado y hacerlo partícipe de estos cambios y retos. También luchar con las concepciones preconcebidas con las que llegan y que no tienen nada que ver con la filosofía e ideales del centro. Igualmente, otra gran limitación es mantener la constancia en las iniciativas, los cambios son lentos.

En definitiva, Atarfe es una comunidad comprometida y conectada con la realidad social y en busca del buen aprendizaje de todos. Un municipio que ha ido y sigue construyendo su escuela ideal, la que ellos consideran que responde a las demandas que la sociedad les exige. No podemos determinar si estos logros son producto de todos los anclajes que hemos ido desarrollando a lo largo de estas páginas, o si estos anclajes han contribuido a que se lleguen a estos logros. Pero lo que sí que podemos afirmar es que esta forma de trabajo favorece y mejora las relaciones de los centros y el ambiente que en ellos se vive.

Para saber más sobre nuestra experiencia, se puede consultar la web de todos los centros de la localidad, del Seminario Atlántida de Granada y de la red de la Asociación Atarfe Sostenible.

Para educar a nuestras niñas y niños hace falta el pueblo entero

ANA CALATAYUD PENA
JUAN ANTONIO RODRÍGUEZ BUENO
CEIP Ramón y Cajal (Alpartir, Zaragoza)

1. Presentación

A lo largo de estas páginas, vamos a compartir el proyecto de bienestar emocional que hemos desarrollado durante estos últimos cursos en colegio para paliar los efectos de la pandemia, apostando por la promoción de distintas actuaciones recogidas en el plan de acción tutorial y el cuidado de nuestras niñas y niños con la implicación de la comunidad educativa, desde el plan de convivencia como motor de transformación de nuestra realidad educativa.

Pero, antes de nada, nos presentamos. Somos miembros de la comunidad educativa de Alpartir, docentes del CEIP Ramón y Cajal, un colegio rural de la Comarca de Valdejalón (Zaragoza). Nuestro pueblo, en las estribaciones de la sierra de Algairén, es agrícola y tiene unos 600 habitantes, con un crecimiento vegetativo negativo y un 20 % de población extranjera estable. Nuestro centro cuenta con una plantilla de cinco docentes y atiende a 46 alumnos, la mitad extranjeros, en tres unidades (Educación Infantil y Primaria) y disponemos de una pequeña biblioteca que funciona como centro de recursos del centro y de préstamo a toda la comunidad educativa. Destacamos también, para ubicar pedagógicamente quienes somos, que el colegio de Alpartir ha obtenido numerosos reconocimientos a lo largo de su trayectoria.

En este escenario y con nuestras posibilidades, solo cabía afrontar desde la escuela los retos propios de la ruralidad y el

riesgo de exclusión que amenazaba a nuestra comunidad. La pandemia nos hizo valorar las diversas evidencias que sugerían que el alumnado de entornos desfavorecidos posee, de media, habilidades de aprendizaje social y emocional menos desarrolladas en todas las edades a diferencia de la población escolar más acomodada y, lo más relevante, que ello impacta en su aprendizaje, sus posibilidades y la garantía de sus derechos como infancia. Las evidencias de las que partimos indicaban que unas habilidades de aprendizaje social y emocional menos desarrolladas se relacionan con una salud mental peor y un rendimiento académico más bajo. Por ello, el reto más significativo al que se enfrentaba nuestra escuela estaba ahí y superaba el modo tradicional de proceder de los centros educativos.

No podíamos ignorar esta realidad y nos sentíamos concernidos a actuar para transformarla. A partir de ahí, entendimos colectivamente que trabajar en esta línea es una experiencia que transforma, y decidimos dar continuidad al proyecto para contribuir al bienestar del alumnado (inicialmente diseñado para la fase de pospandemia) y –ahora– se intensifica para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.

1.1. Los cuidados de las infancias y la comunidad

El pueblo en el que estudian nuestras niñas y niños es el lugar más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, cuidando, para ello, el bienestar de las personas, las relaciones y el entorno. De estos cuidados dependen, de manera fundamental, tanto el bienestar social de nuestra localidad como el bienestar de cada uno de los individuos que componen la comunidad educativa (alumnado, familias, docentes, ayuntamiento, asociaciones...). Por ello, tal como se recoge en nuestro proyecto educativo, en el plan de convivencia o en el plan de acción tutorial, con la finalidad de conseguir que todas las personas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, incluyendo las emocionales, se requiere garantizar una educación de calidad adaptada a las necesidades del alumnado.

Pensamos que los centros educativos somos agentes fundamentales para contribuir a un apropiado desarrollo de las com-

petencias emocionales que inciden sobre el bienestar emocional de las niñas y niños. Tenemos la suficiente autonomía como para elaborar, en el marco de la legislación educativa, proyectos que transformen las condiciones oportunas para el cuidado, protección y promoción del bienestar emocional de toda la comunidad educativa. El tema es implicarse y utilizarla.

En nuestro caso, este tipo de iniciativas surgen tanto de la comunidad educativa como de las asociaciones de la localidad. Esta apertura e incremento de posibilidades nos llevan a una mejora de la participación de la población escolar y de sus familias en la vida escolar, una mayor implicación y un aumento del sentimiento de pertenencia a la comunidad con cierto orgullo rural. Lo que es un buen caldo de cultivo para avanzar.

1.2. Comunidad educativa que cuida

Desde el Consejo Escolar, que actúa también como Comisión de Convivencia, se trata de incrementar y aunar esfuerzos. También favorece propuestas educativas transformadoras que ayuden a la mejora continua del bienestar en nuestra localidad, impulsando la motivación del alumnado por el aprendizaje, mejorando la cohesión de grupo y promoviendo las relaciones internas entre los sectores de la comunidad educativa. En esta línea, todos los representantes del Consejo Escolar están mejorando e impulsando, desde la ética del cuidado, la participación auténtica y la implicación de la comunidad educativa en la mejora del bienestar emocional, y fomentan el desarrollo de objetivos e iniciativas que favorezcan un clima positivo de confianza relacional en las relaciones interpersonales e intersectoriales que se establecen en las diferentes situaciones educativas.

1.3. El municipio como comunidad educativa

Partimos de una convicción que impregna todo, más que de colegio de Alpartir, hablamos de comunidad educativa de Alpartir. El proyecto de bienestar emocional forma parte del proyecto de transformación del municipio de Alpartir, siendo una verdadera comunidad educativa con la participación de las familias y la implicación de la comunidad para lograr un doble objetivo: el máximo aprendizaje para el alumnado y una buena convivencia.

Alpartir, pese a que es una población pequeña, se caracteriza por tener mucho dinamismo social. En el pueblo trabajan y tienen su sede 10 asociaciones (lo cual muestra su dinamismo), pero hasta hace poco no se habían implicado con el centro. Una de las razones, ya comentadas, es la inestabilidad del equipo docente, renovado cada dos años, lo que dificultaba la creación de los vínculos necesarios para poder proyectar una colaboración con el entorno local. En el momento que ha existido una continuidad, el vínculo con las asociaciones, o con el ayuntamiento, ha sido mucho más fuerte hasta el punto de poder hacerlos partícipes en el proyecto educativo. Por esa razón consideramos que el pueblo es una comunidad educativa, por la implicación que hay de las asociaciones, de las familias, del ayuntamiento. El equipo docente siempre ha tenido claro que el proyecto educativo del centro no debía ser exclusivo de la escuela, sino que debía ser de su pueblo. El lema que identifica al centro es: «Para educar a un niño o a una niña, hace falta el pueblo entero», con el cual hemos decorado nuestros espacios y creado un mural de cerámica realizado de forma colectiva.

Con todo convencimiento, creemos que toda la comunidad educativa debe participar en el diseño y desarrollo de las actividades de bienestar, y en especial las familias; por lo que desde el centro se favorece su implicación en la organización y gestión del plan de convivencia y participan en actividades de formación en el propio centro.

En Aragón, uno de los principales problemas de la escuela rural y que afecta a cualquier proyecto de educación transformadora es la altísima movilidad del profesorado, que hace que cambien todos los años un alto porcentaje de las plantillas docentes y así no hay manera de construir «comunidad» ni darle continuidad a ningún proyecto transformador. Frente a ello, en nuestro caso, el 40 % de la plantilla docente permanece estable desde hace 16 años, lo que nos ha permitido seleccionar bien el foco de mejora que es foco de este capítulo, integrarlo en nuestro propósito compartido de mejora y darle continuidad a través de los distintos proyectos. Como botón de muestra, que ahora estemos recibiendo distintos reconocimientos, como el Premio Nacional de Bienestar Emocional 2023 del Ministerio de Educación

Por otro lado, si algo caracteriza la escuela rural es la multi-graduación. A veces nos identifican como centro «incompleto» a

pesar de contar con una estupenda dotación de recursos. Sin embargo, una de las grandes carencias de la escuela es el acceso a la cultura, al estar lejos de la capital, donde están los grandes eventos, o museos, y por la falta de presupuesto necesario para la realización de los traslados al no existir una financiación diferenciada para las escuelas rurales, el cual depende del número de unidades de los centros educativos. Por eso es muy importante la implicación de toda la comunidad para conseguir ayudas económicas que nos permiten compensar dichas desigualdades. Y, de otra parte, la escuela debe ser motor y promotor cultural.

1.4. Educación transformadora

En nuestro caso, lo que ha transformado nuestra escuela y comunidad han sido las distintas actuaciones diseñadas desde el plan de convivencia, atendiendo al cuidado de las relaciones, el cuidado de las personas y el cuidado del entorno. Ello nos permite atender los sentimientos personales, mejorar las relaciones de la comunidad y unas relaciones sanas y positivas entre alumnado y profesorado, que exista un buen clima de trabajo y de convivencia en el colegio o, en cuanto al entorno, todo lo relacionado con el medioambiente y nuestras salidas fuera del aula. Además, dicho plan incluye distintas actividades en materia de bienestar emocional y salud mental y se revisa cada dos años con la intención de que sea un documento útil y estable. Junto a este, el plan de igualdad, el plan de atención a la diversidad y el plan de acción tutorial, constituyen los principales planes y programas que participan como ejes del proyecto de bienestar fundamentales.

Asimismo, como consecuencia de la pandemia, durante estos últimos cursos se han incorporado otros programas y materiales de apoyo sobre gestión del tiempo, habilidades socioemocionales, comunicación interpersonal, gestión de conflictos o corresponsabilidad familiar; información que se sigue facilitando a las familias a través de la Escuela de Familias.

El proyecto de bienestar tiene un carácter tanto preventivo como formativo, basado siempre en los valores inclusivos que marcan las señas de identidad del centro y, por supuesto, si queremos ser un centro acogedor y seguro, es bajo la concepción humanista de la educación, lo que supone cambios metodológi-

cos que fomenten el trabajo en equipo, o la participación activa del alumnado, y una colaboración que permita crear redes de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades relacionadas con el bienestar de la comunidad educativa y el entorno.

La organización de nuestro proyecto se desarrolla en tres líneas de actuación: *a)* transformamos las personas (educación cognitivo-afectiva), *b)* transformamos las relaciones (educación sociopolítica), y *c)* transformamos el entorno (educación ecológica). Es el resultado de los distintos proyectos de innovación e investigación educativa, en los que hemos participado en los últimos cursos académicos. Todos ellos relacionados con la convivencia escolar y el buen trato respetando los derechos fundamentales de los niños y las niñas, y promoviendo activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, igualdad de oportunidades o la no discriminación de los niños y las niñas.

Cabe señalar también la formación que realizamos para trabajar el *bienestar* como un concepto globalizador en el que se integren otros con los que buscamos la transformación del centro, como las habilidades para la vida, y así tener un comportamiento adecuado y positivo que nos permita enfrentar eficazmente las exigencias y retos de la vida diaria. Para ello, llevamos a cabo distintas acciones formativas basadas en las cinco competencias socioemocionales básicas: autoconocimiento, autocontrol, habilidad de relación, habilidad social y toma responsable de decisiones. Acciones en las que tenemos en cuenta la perspectiva de género, así como las necesidades específicas de las personas menores de edad con discapacidad, con un origen racial, étnico o nacional diverso o en situación de desventaja económica. Sin olvidar el conocimiento de los distintos protocolos de actuación contra los diferentes tipos de abuso y maltrato: acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio, autolesión o cualquier otra manifestación de violencia. Todo nos ha permitido obtener la distinción de UNICEF como referentes en educación en derechos de infancia, lo que implica que los derechos se viven en cada decisión, en cada programa y en cada clase y son una inspiración para toda la comunidad educativa.

2. Experiencias que nos transforman

Entendiendo el *bienestar emocional* como el estado de ánimo en el cual el alumnado se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida escolar, aprende significativamente y contribuye a la comunidad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, nuestro proyecto educativo recoge distintas actividades transformadoras en las que tratamos que nuestro alumnado adquiera ese bienestar emocional sintiéndose bien consigo mismo, con los demás y con el entorno que le rodea, lo que recogemos en tres ámbitos, ya comentados, y que incluyen distintas actuaciones relacionadas con la capacidad de identificar y expresar emociones de manera saludable, manejar el estrés y la ansiedad, construir relaciones interpersonales positivas o tener una actitud optimista ante la vida.

Estos últimos años, además, estamos dando respuesta a nuevos problemas y necesidades con los que nos enfrentamos, como la brecha digital de las familias, el trabajo emocional con toda la comunidad educativa, la situación de riesgo de pobreza infantil o el incremento de las adicciones a las pantallas; o nuevas propuestas didácticas, como llevar a cabo una intervención preventiva e individualizada para impulsar el aprendizaje de los alumnos con más dificultades. Sin olvidar que, para lograr el bienestar emocional, además, es importante trabajar en diferentes áreas de nuestra vida, como la alimentación saludable, el ejercicio regular, el sueño adecuado, la práctica de técnicas de relajación y *mindfulness*, la gestión del tiempo y la planificación, la práctica de actividades que nos den placer o el cuidado de nuestras relaciones interpersonales.

Así, teniendo en cuenta estas premisas, estas serían las actuaciones de promoción y cuidado del bienestar emocional que se han desarrollado durante los últimos cursos en los tres ámbitos señalados, relacionadas con los objetivos planteados en la finalidad del proyecto y conectadas estas actuaciones con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030, permitiendo abordar los retos de la ciudadanía global desde una óptica educativa y mediante acciones locales, fomentando la solidaridad y el ejercicio de la ciudadanía activa para un mundo más sostenible. De este modo, educar en derechos de infancia es algo más

que enseñar los derechos: como escuela comprometida con los derechos de la infancia son la base de nuestro proyecto educativo, impulsando que la comunidad educativa de Alpartir los viva en el día a día y favoreciendo que los propios niños y niñas sean partícipes del cambio.

2.1. Transformamos a las personas

Para transformar las personas, nuestra primera actuación es promover el bienestar emocional en la comunidad educativa. A tal fin, cada año se incorporan diferentes programas y acciones formativas sobre educación afectiva y sexual, atención plena, educación emocional en los que colaboran diferentes entidades.

Estas actuaciones las realizamos en tutoría, pero también dentro del horario hemos dejado dedicada únicamente a emociones y crecimiento en armonía y a trabajar estas propuestas que creemos que son importantes. Entendemos que hay que disponer de este tiempo dentro del horario porque estamos hablando de actividades que tienen un alto grado de componente curricular justificadas en la normativa vigente. En este caso, como no tenemos un programa institucional, gracias a la ayuda que recibimos de la asociación de madres y padres, podemos conseguir subvenciones para poder financiar estas actividades. Por esta razón, queremos manifestar la importancia de la falta de dotación económica.

Como actividades de la Biblioteca Escolar, contamos con maletas viajeras donde se ponen en movimiento libros y juegos. Defendemos el juego como un derecho y tenemos que poner a disposición de las infancias los recursos de la escuela para que todos los niños y las niñas tengan oportunidades de jugar en familia.

Para fomentar la salud física, mensualmente realizamos actividades en la naturaleza como senderismo o recogida de basura por el entorno, por ejemplo. Nuestro colegio está dentro de la red de Escuelas Promotoras de Salud, contamos con un huerto escolar, hacemos desayunos saludables, realizamos actividades con una cocina solar que tenemos donde preparamos distintas recetas y también participamos en el programa de leche y fruta en la escuela. Además, tenemos a nuestros Protectores Planetarios, que son un grupo de niñas y niños que van cambiando cada semana y bajan a comprar fruta al mercado del pueblo, tra-

bajando con esta actividad la importancia de organizar desayunos saludables y realizar compra de cercanía o consumir productos de temporada.

Dentro de las actividades en la naturaleza, queremos destacar también la importancia de la comunidad, pues tenemos una asociación de medioambiente que está recuperando senderos de la localidad y los recorreremos con ellos. O la vinculación que hay con el forestal de la zona, que continuamente estamos haciendo actividades de catalogación de plantas o apadrinamiento de puntos de interés geológico, dándole una vez más la importancia de trabajar en comunidad.

Respecto al huerto escolar, tenemos un compromiso desde la escuela de recuperar aquellas labores ancestrales, de invitar a las personas mayores a que colaboren en las actividades que hacemos, pero también necesitamos, en este caso, de la asociación de personas mayores, de la asociación de medioambiente o del forestal para poder desarrollar estas actuaciones.

Por último, otra actuación para transformar las personas es el impulso de la coordinación de bienestar. Como Centro referente en Derechos de la Infancia de UNICEF tenemos muy en cuenta toda la coordinación tanto interna (con familias, ayuntamiento, alumnado y servicio de orientación) como externa (con servicios sociales, actividades que se hacen con la Guardia Civil o el Centro de Salud). Un ejemplo, para trabajar temáticas y utilizar distintos protocolos de acoso escolar, maltrato infantil, etc., o el curso de primeros auxilios que realizan con la enfermera de Alpartir.

El programa de Escuela Amiga UNICEF va a desaparecer y se está apostando por Centros Referentes en Derechos de Infancia, cosa que supone hacer una reflexión interna de lo que se está trabajando en el centro y con la comunidad en relación con los derechos de la infancia. En nuestro caso, esto nos sirve para impulsar procesos reflexivos y de autoevaluación para ver cuál es la posición del centro con relación a la Declaración de los Derechos de la Infancia y cómo estos deben estar presentes en cualquier proyecto de educación transformadora.

2.2. Transformamos las relaciones

Para transformar las relaciones, diseñamos actuaciones para incrementar la participación del alumnado en las dinámicas del

centro, como el Consejo Escolar, para que el alumnado se sienta parte, representado y esté presente en los consejos escolares, con voz y con voto, así como otras actuaciones que fomentan la participación del alumnado y aseguran un ambiente escolar positivo y seguro.

Además, se proponen y desarrollan formaciones específicas (por ejemplo, para tratar las diferentes problemáticas que pueden derivarse del uso de las pantallas, la participación en redes y entornos digitales o formación en convivencia), tanto para profesorado como familias. Toda la formación que hacemos en el centro se oferta a las familias, aparte de la que se hace específica para ellas. Entendemos que todas las personas tenemos que escuchar las mismas evidencias, repensarlas juntos y así poder actuar en la misma línea. Anualmente organizamos con el ayuntamiento y las familias unas jornadas pedagógicas focalizadas en un tema de interés. En estos años hemos tratado de la escuela rural, la sostenibilidad, la creatividad o la inclusión.

En cuanto a las relaciones en Alpartir, tratamos de diseñar intervenciones comunitarias con las que impactar positivamente en la población. Para ello, planificamos proyectos de investigación desde la escuela para desarrollar propuestas de aprendizaje-servicio, preparamos al alumnado para que haga de guías turísticos cuando hay visitas, dinamizamos el Consejo Local de Infancia, colaboramos con la asociación de familias en la organización de actividades familiares (que se planifican mensualmente en fin de semana) para dar la posibilidad al alumnado y sus familias que conozcan aquellos elementos patrimoniales y culturales que tenemos en la comarca, creando, así, un sentimiento de pertenencia con nuestro territorio y a la vez que se fortalecen lazos y se trabaja el bienestar emocional de los miembros de la comunidad.

2.3. Transformamos el entorno

Cuando hablamos de transformar el entorno, no se trata de modificarlo, sino, más bien, de conservarlo, de cuidar el entorno, de adoptar medidas urgentes para hacerlo sostenible y combatir el cambio climático y sus efectos. De ahí la promoción del consumo responsable con la compra de la fruta de cercanía y de temporada, separar residuos y reciclar o gestionar el compost. Parti-

cipamos en la Estrategia Aragonesa contra el Cambio Climático, desarrollando una serie de actuaciones y compromisos en el centro que van desde la compra de materiales de bajo impacto al uso en el colegio de placas solares.

También participamos del programa Patios por el Clima, realizando intervenciones en nuestro patio para aminorar el impacto de las subidas de temperatura. Ello nos permite disponer de un patio rodeado de almendros, cuyos frutos recogemos en septiembre para poner en marcha una cooperativa escolar para la venta de almendras, facilitando también el desarrollo de competencias emprendedoras, además de poder recaudar financiación para viajar a Londres cada dos años con el alumnado de Tercer Ciclo. De esta forma, compensamos no poder participar en los programas de bilingüismo para que vengan personas nativas de lengua inglesa al colegio.

Por último, como Escuela UNESCO, trabajamos en red con otros centros en el estudio, conservación y difusión de nuestro patrimonio natural, social y cultural. Desde el Consejo Local de Infancia –antes mencionado– se consiguió en su día declarar unos olivos centenarios de la localidad como árboles singulares, una figura de protección municipal. Además, hemos trazado con el Agente de Protección de la Naturaleza distintos itinerarios interpretativos de los olivos centenarios y estamos diseñando otros itinerarios relacionados con el agua o el patrimonio mudéjar.

También colaboramos en distintos proyectos de ciencia ciudadana, como el proyecto de Basuraleza con SEO/BirdLife, en el que todos los años salimos a recoger la basura de distintos entornos durante tres momentos y la contabilizamos con una aplicación informática con la que después los científicos pueden ver el estado de la «basuraleza».

2.4. Evaluación del proyecto

El Consejo Escolar es el encargado de evaluar al final de cada curso escolar el desarrollo del plan de convivencia en el que se recogen las distintas actuaciones que cubren las necesidades de atención que el alumnado pueda mostrar, lo que aporta sostenibilidad al proyecto al contar con un diseño y desarrollo estable desde hace varios cursos académicos, y por el que somos Centro Referente de UNICEF. Ahora bien, si es cierto que el proyecto

cuenta con una estructura técnica y organizativa que hace posible su puesta en práctica de modo sistemático, no contamos con la dotación económica necesaria para mantener el proyecto en su totalidad y producir los efectos duraderos deseados, de ahí la importancia de buscar colaboraciones y establecer alianzas con las que poder obtener recursos económicos que nos permitan mejorar las actuaciones que desarrollamos en materia de convivencia escolar y bienestar emocional, y que sirvan de modelo de transformación e inspiración a otros centros educativos.

Una de las claves del éxito de las actuaciones de transformación para la mejora del bienestar del alumnado es la evaluación con la red de personas e instituciones que colaboran en el proyecto. A tal fin, hemos adoptado el *Index for Inclusion* como instrumento de evaluación de centro, de modo que nos permitan valorar la percepción del bienestar local en el profesorado, el alumnado y las familias.

3. Algunas consideraciones finales

Creemos que este proyecto transformador realiza una importante aportación al bienestar del alumnado, implicando a toda la comunidad educativa y caracterizando al proyecto educativo. Además, se centra en la prevención y se aplica mediante el trabajo en equipo y la coordinación de todos los agentes implicados. Tenemos evidencias de que estamos avanzando en la creación un clima de convivencia, colaboración y estudio que está transformando nuestra escuela.

También, a través de las distintas actividades que se llevan a cabo, se contribuye a desarrollar en nuestro alumnado, entre otras, la competencia social y ciudadana, lo que permite a los alumnos comprender la realidad social del mundo que les toca vivir y ayudarles a formar parte de una sociedad democrática. Adquirir esta competencia supone ser capaces de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros.

Las actuaciones desarrolladas, al estar incluidas en el plan de convivencia, han pasado a formar parte del proyecto educativo de centro, siendo un documento en el que se han establecido los

criterios, objetivos y procedimientos por los que la comunidad educativa del centro determina las acciones de prevención, actuación y evaluación para la convivencia entre sus miembros, por lo que no es un documento específico de organización educativa, sino que se ha institucionalizado y asumido por la comunidad educativa para que tenga una continuidad. De esta forma, el plan de convivencia de centro tiene como finalidad la mejora de la comunicación entre los distintos agentes de la comunidad educativa y el desarrollo de valores democráticos y de ciudadanía como la tolerancia, la apreciación de la diversidad y el diálogo, el fomento de la participación de todos ellos en las actividades académicas y en otras acciones; todas ellas como método más eficaz de prevención y resolución de situaciones de conflicto y violencia.

La escuela en el barrio y el barrio en la escuela. 40 años afrontando retos y desafíos educativos

RAFAEL FUNES MESA

PILAR GONZÁLEZ MORENO

BASILIO GRANADOS DELGADO

M. ISABEL RODRÍGUEZ PERALTA

CEIP Luisa de Marillac (Granada)

1. Origen y propósitos compartidos

El colegio Luisa de Marillac está ubicado en un barrio multicultural, diverso y estigmatizado, dentro de una zona de actuación socioeducativa preferente, en el que habitan personas que reclaman dignidad, visibilidad y justicia social.

En el centro de este territorio habita una comunidad educativa pequeña, de 12 docentes y 130 estudiantes de Infantil y Primaria y sus familias, mayoritariamente de etnia gitana. Su organización interna responde a una relación más horizontal que jerárquica. El equipo directivo trabaja en un ambiente colaborativo en el que la clave de partida es que de nada vale una escuela muy bien estructurada si no está en relación con el entorno para desencadenar una transformación sociocultural en el barrio. No se trata de transformar solo la escuela: es crucial que las escuelas actúen como palanca o estímulo, que sean capaces de embarcarse en un proyecto socioeducativo, convirtiéndose en condición necesaria con capacidad para generar contextos que transforman.

Para entender la realidad educativa actual de este centro educativo, se ve pertinente volver la mirada a sus antecedentes e historia.

En plena dictadura, las poblaciones migrantes, depauperadas o de culturas minoritarias no tenían, en realidad, posibilidad de escolarización. En este contexto, a raíz de las graves inundaciones de los años sesenta en un barrio en situación de exclusión social, sus habitantes fueron reubicados en varios asentamientos en el extrarradio de la ciudad. Así se fue como se configuró «La Virgencica», un espacio muy desabastecido, con desamparo social, marginación y alto aislamiento del resto de la ciudad. En este contexto de vulneración y olvido, cobra una especial relevancia la presencia de una escuela infantil (dirigida por la congregación de las Hijas de la Caridad) que se abrió, para atender las necesidades educativas de la barriada. Su directora y comunidad se trasladaron para vivir allí también.

Varias décadas después, para responder a esta situación, el Ayuntamiento de Granada construyó unos pisos de protección oficial en la Zona Norte de la ciudad, con objeto de reubicar de nuevo a toda esta población y ofrecer mejores condiciones, pero igualmente aislados. El centro educativo también se trasladó con el vecindario a la zona de Almanjáyar. En este contexto, el colegio nace como escuela puente.

Para su construcción, se habilitaron los bajos de tres bloques de viviendas; dos para las etapas de Primaria y otro para Infantil. Al mismo tiempo, se consiguen los permisos del Ayuntamiento para disponer unos espacios de la calle como patios del colegio. En sus inicios, los niveles de fracaso escolar, absentismo y abandono eran muy altos, y las circunstancias socioeconómicas del barrio seguían situando a la comunidad en peligro de exclusión social.

Fue la propia Sor María Luisa Quiles (la directora de la primera escuela) quien se puso al frente del colegio Luisa de Marillac. Esta mujer ya gozaba de mucha confianza con las familias, a las que conocía de años atrás, desde que estaban en los barracones de La Virgencica.

Siempre se ha trabajado –desde un equipo motor– para buscar alternativas de diálogo y coimplicación con el barrio, la comunidad y su cultura, y se han desarrollado diversas iniciativas de cambio metodológico y proyectos de educación compensatoria que –con éxitos siempre parciales y con amplios márgenes de mejora– buscaron aumentar los niveles de confianza relacional entre escuela y familias, y con la cultura del barrio, así como ga-

rantizar unas mínimos de éxito educativo (aprendizajes, titulación, disminución del absentismo y el abandono temprano, y desarrollar con orgullo su identidad). Esto permitió crear un espacio compartido de identidad en el que se comenzó a sentir a la escuela y sus docentes como algo propio.

El objetivo desde el inicio fue que las personas del barrio sintieran la escuela como algo propio. Las familias manifestaban expectativas sobre la escuela y la necesidad de la educación muy bajas. Era habitual escuchar frases como: «Maestra, ¿qué vamos a aprender nosotros?» o: «Maestra, con que aprenda a leer y escribir y hacer cuentas para que no nos engañen es suficiente». No fue nada fácil, pero con el tiempo se va consiguiendo y van asignando importancia a la escuela y la educación en sus vidas.

Inicialmente, la prioridad del centro era cubrir las necesidades básicas, de forma asistencialista, para que luego pudiera funcionar el colegio desde un punto de vista educativo e integral. Desde el comienzo, el colegio garantizaba tres comidas al día: desayuno, almuerzo y merienda. Eso fue, en gran medida, el enganche para que el alumnado del barrio empezara a venir de manera regular al centro. El comedor era, además, un gran alivio económico y una necesaria herramienta para la conciliación de las familias.

No resultaba fácil la regularidad en la asistencia a la escuela. Muchas familias tenían trabajos ocasionales, temporales y/o viajaban constantemente porque trabajaban en ferias, venta ambulante o vendimia.

Con el paso del tiempo, los objetivos han ido cambiando con mucho trabajo y a un ritmo lento. De una tarea puramente asistencial a una labor de promoción más allá incluso de lograr la plena escolarización. El equipo de docentes implicado fue dedicando tiempo y esfuerzo en situarse y concretar los objetivos como un nexo importante entre lo social y lo pedagógico. Era fundamental conocer las personas, el barrio, el contexto para partir siempre de sus intereses, valores, cultura, preocupaciones, porque eran infancias y familias que, en muchos casos, desconocían la realidad escolarizada y entraban en conflicto con los hábitos y las rutinas que la escuela exigía. Ello dificultaba el aprendizaje y la convivencia en la escuela desde un enfoque tradicional. Los maestros y las maestras debían mantener un objetivo fundamental: que el alumnado pudiese terminar la educación

obligatoria y pudiese acceder a la formación profesional, bachillerato o incluso la universidad para garantizar los mismos derechos y las mismas oportunidades que otras infancias.

A este proceso de implicación, compromiso y trabajo le continuó un desarrollo lento y complejo más consciente. Desde la dirección y el equipo motor se veía fundamental conocer muy bien las realidades de estas infancias para no fracasar en este propósito y, seguidamente, trabajar su autoconocimiento y autoestima como personas y colectivo capaz de asumir sus propios retos y propósitos. Ambos principios, siempre han estado ahí para conformar frágiles propósitos compartidos de mejora de la experiencia educativa en la escuela, cada vez más apoyados por las familias (que suelen ser los antiguos niños y niñas que se han formado en ese mismo colegio).

El colegio comenzó a promover un modelo educativo más atento a los retos y necesidades de sus realidades más cercanas y a las directrices que se promovían desde la política educativa para zonas de actuación educativa preferente. En esta línea, el colegio participó activamente en la construcción de un marco global de trabajo en la Zona Norte de Granada, desarrollando un proyecto educativo propio, enlazado con iniciativas y movimientos de renovación pedagógica como los impulsados desde el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), el Proyecto Atlántida o el Proyecto Roma.

2. La escuela en el barrio y el barrio en la escuela

Hacer propia la cultura de un barrio de estas características, sin prejuicios, conlleva respetar y valorar la cultura de las comunidades que los habitan. Esto permite establecer diversos vínculos afectivos con las familias y con el entorno. Para ello, es fundamental que se establezcan puentes que permitan el diálogo educativo y sociocultural en su contexto.

En la escuela, el barrio es muy importante, con identidad clara. Siempre ha sido una escuela abierta a participación de distintos agentes y asociaciones del entorno. Una clave muy importante desde el colegio se supo establecer un ambiente de confianza y de promoción con las personas y familias del barrio. Un compromiso fuerte que nace del trabajo compartido y la confianza

mutua construida a lo largo de su historia de vida. Asociaciones como Anaquerando y la propia escuela caminan en paralelo (a veces juntas y a veces con caminos dispares) por la mejora de la educación del barrio.

En este contexto, es preciso replantearse las cosas una y otra vez, procurando dar respuesta a las necesidades que van apareciendo y, sobre todo, cuestionarse la propia praxis. Es preciso estar en constante búsqueda de información y recursos, evitando instalarse en inercias agotadas.

En este centro, las personas referentes del barrio son y deben seguir siendo fundamentales, ya que, además de crear sentido de pertenencia, contribuyen con un liderazgo compartido en los propósitos de la escuela. Estas personas, al ser quienes tienen una voz legitimada en la comunidad y para las familias. Por consiguiente, es imprescindible su presencia, voz y participación.

Es muy importante establecer lazos de confianza con las familias: visitar las casas y conocer personalmente la realidad compleja en la que viven. No solo sus nombres, sino saber quiénes son, cómo y dónde viven. «Nuestro objetivo es que el Colegio, con las asociaciones, el vecindario... vivamos y construyamos juntos una misma realidad», con lo que implica subrayar la importancia de la escuela y la comunidad educativa en la transformación del barrio, nuestro barrio. Gracias a esto, por ejemplo, en su momento funcionó el programa de absentismo escolar, puesto en marcha por las familias, o funcionan actividades extraescolares y de acompañamiento del alumnado fuera del horario escolar organizadas por asociaciones del barrio, incluso antes de que existieran proyectos de este tipo auspiciados desde la Delegación de Educación.

Con el paso del tiempo, va creciendo una preocupación por cómo enseñar. Desde las etapas de educación infantil se empieza hablar de proyectos para aprender y a llevarlos a cabo, se asume la creciente necesidad de formación del profesorado, especialmente en torno a metodologías, corrientes pedagógicas, o cómo es necesaria la cooperación entre el profesorado.

Por encima de las distintas concepciones metodológicas hay un paradigma cooperativo que aúna un interés superior. Una sinergia necesaria para generar un ambiente colaborativo; una cultura pedagógica desde la cooperación. La premisa es: afrontar de forma conjunta los problemas. Parece evidente que una cul-

tura escolar viene influenciada por un estilo y modo de proceder en la escuela y que ese proceso genera una identidad profesional.

Revisar la práctica educativa desde una reflexión crítica ha de ser una constante en nuestra profesión y tiene que estar dentro de la normalidad de un colegio; no caer en el conformismo autocomplaciente. Siempre hay aspectos y actitudes que revisar, que mejorar, que transformar.

Un salto adelante es la colaboración con la universidad, recibir voluntariado estudiantil y participar en proyectos de investigación. También el participar de movimientos de renovación y redes profesionales.

El centro sigue trabajando para responder a las necesidades de su alumnado. Actualmente existe una gran preocupación y se trabaja en esta línea, porque la mayoría de nuestro alumnado viene con adversidad temprana de una forma o de otra. Nos referimos a infancias cuyas necesidades básicas no fueron cubiertas adecuadamente. Muchos/as menores quedan heridos de forma invisible tras haber vivido duras circunstancias de desatención o privación por diferentes causas. Estos niños y niñas llegan con desventajas al sistema escolar, tienen que satisfacer más necesidades y enfrentarse a las tareas teniendo menos recursos vivenciales y madurativos que los demás. Pero esto no se descubre solo en el aula, hay que patearse el barrio.

Cuando citas formalmente a las familias al aula para hacer una tutoría formal, o no asisten o es mucho más complejo que se abran al diálogo y cuenten sus preocupaciones con confianza. Es preciso buscar, en cambio, momentos informales que se convierten en auténticas tutorías con mucho peso. Hay que hablar mucho con las familias. Esas tutorías informales con las madres cada mañana, cuando llegan al colegio, con sus hijos son de lo más valiosas. En el 99 % de esas tutorías informales se han solucionado muchos problemas, de ahí han salido muchos temas o aspectos que después se han introducido ya sea en el plan de convivencia, en el plan de compensatoria y en el mismo proyecto educativo.

Lo que es una evidencia es que por este colegio ya han pasado varias generaciones de las mismas familias generando, con el transcurso del tiempo, vínculos de confianza y afecto, lo que permite una labor lenta y a largo plazo, en este caso de ser un ámbito donde resolver los conflictos pacíficamente. La perma-

nencia de un núcleo de profesorado de más de 25 años supone la estabilidad de un equipo de trabajo que permite mantener una línea de trabajo social y escolar con visión de futuro.

Para nosotros, las asambleas en el aula y el diálogo entre iguales son imprescindibles. Se conoce mucho la realidad de las infancias conversando con el alumnado. Es muy importante que tengan un espacio y un momento que tiene que estar planificado, para hablar, para compartir y conocerse. Se trata de favorecer un ambiente totalmente democrático, en toda la extensión de la palabra.

Lo principal es conocernos, que cada uno tenga su momento de expresión, de hablar de emociones: cómo me siento, cómo estoy, qué pasó ayer en el barrio, todas esas cosas que, además, ellos viven de manera muy fuerte. Cualquier conflicto entre ellos o entre sus familias lo viven como un auténtico drama. Es importante que eso entre en el aula a través de la asamblea para poder desdramatizarlo, analizarlo y ver cómo actuar.

Los propósitos de la Asamblea son varios y giran en torno a varios ejes simultáneos: que el alumnado pueda expresarse con libertad para que, entre la realidad en el aula, podamos conocer más a nuestro alumnado y comprender mejor los comportamientos; y para que desarrolle competencias cooperativas.

Toda esta pedagogía beneficia tanto al alumnado y sus familias como a los y las docentes para poder enfocar correctamente cualquier situación.

El alumnado necesita expresarse, pero eso no es suficiente, también debe aprender a reflexionar y revisar la parte dramática que tiene, reconocer y nombrar sus propias emociones y sentimientos, han de ser capaces de analizar qué pasa en su interior. Favorecer su autoconocimiento potencia la capacidad empática en el alumnado. Qué sean capaces de preguntarse: ¿por qué la otra persona está como está?, ¿qué podemos hacer en conjunto?, ¿eso se puede arreglar de algún modo?, ¿qué otras alternativas se le ocurren al resto? Como profesionales de la educación, debemos ayudarlos a ponerlos en situación para que piensen, para que elaboren su propio punto de vista, y para que vayan construyendo sus propios criterios.

La asamblea educa en el debatir, hablar, escuchar y, así, formar un pensamiento crítico ante las cosas. Por eso es muy importante desde Infantil favorecer esta experiencia. Enseñarles a

pensar y convivir es lo primero que tiene que hacer la escuela y la asamblea es un instrumento pedagógico privilegiado para ello.

3. Consideraciones finales

Una lectura más amplia de los contextos de aprendizaje permite poner en valor cómo los ámbitos educativos no formales e informales enriquecen la tarea escolar. Es necesario anticiparse a los desafíos por venir. Ello nos exige aceptar el reto, mejorar la capacidad de análisis compartido del entorno, ahondar en las posibilidades del diálogo entre profesionales para aprender tanto individual como colectivamente, y así poder dar una respuesta válida en un contexto cambiante y dinámico. Para el equipo docente, hablar de *transformación* requiere previamente desarrollar una conciencia social y de conocimiento de las realidades y sus posibilidades de mejora.

En este recorrido en los últimos años el Centro pone en marcha algunos proyectos con el objeto de dar respuesta válida a problemas concretos, como los programas «Atrévete» y «Atrevidos», de educación compensatoria, específicos de este centro para afrontar el abandono escolar temprano en la enseñanza secundaria, pese a que, en realidad, sea consecuencia de un fracaso del sistema social y educativo. Ello está dando actualmente resultados muy positivos.

Los colegios en estos contextos debemos apostar por proyectos socioeducativos y no limitarnos a lo académico. Propuestas que se adapten a la realidad y a las necesidades de alumnado concreto en cada contexto. Hemos de construir desde lo que tenemos, no desde lo que nos gustaría tener. Construir a partir de la realidad del entorno y de nuestro centro. Lo que unas personas pueden ver como un problema otros lo perciben como una oportunidad, y ahí está el matiz, la diferencia. Lo más importante es poner en el centro a las personas, promover su emancipación y que aprendamos a cooperar. Se trata de crear cultura del empoderamiento de lo humilde, en línea de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire.

Un sueño compartido: una escuela equitativa e igualitaria

DOLORES SOFÍA DEZA CAPARRÓS

CARMEN CAÑABATE CARMONA

CEIP Clara Campoamor (Huércal de Almería, Almería)

Todo gran sueño empieza con un soñador. Recuerda siempre que tienes dentro de ti la fuerza, la paciencia y la pasión para alcanzar las estrellas para cambiar el mundo.

Harriet Tubman

1. ¿Quiénes somos?

Todo comenzó sin esperarlo, pero no sin soñarlo. Llevábamos a nuestras espaldas más de una década de formación continuada en grupo en un proceso de reflexión sobre nuestra práctica de aula. Una formación teórica y práctica que nos ha dado siempre la capacidad de cambiar prácticas y la fundamentación para hacerlo sobre bases sólidas de quienes antes que nosotras, investigaron, aplicaron y evaluaron.

Pequeñas islas en nuestros centros, nos reforzaba el grupo y las mejoras que íbamos viendo a diario en nuestras aulas, con nuestras niñas y niños, con nuestras familias y nuestro crecimiento como docentes y como colectivo.

De repente, desde la Delegación de Educación se nos ofrece la oportunidad de asumir la dirección de un centro de nueva creación. Una oferta con la posibilidad de elegir equipo directivo, pero también un veinticinco por ciento de la plantilla. Nuestro sueño de trabajar juntas y de liderar un proyecto educativo estaba delante de nosotras.

«Fuerza, paciencia y pasión», dice Harriet Tubman, no nos faltaban y no nos han abandonado nunca, incluso en los momentos más duros, porque nunca un sueño tiene un camino fácil. Sabíamos lo que funcionaba en nuestras aulas, pero también que los cambios para que sean significativos deben ser duraderos en el tiempo. Este era nuestro gran reto, conseguir que un centro completo aunara esfuerzos para conseguir aplicar aquellas metodologías que sabíamos que ayudaban a mejorar los aprendizajes del alumnado de forma integral y teniendo en cuenta a nuestra diversidad. Queríamos un centro inclusivo en el que formar ciudadanía crítica capaz de mejorar la sociedad del futuro. Aspirábamos a que nuestras niñas y niños aprendieran más y mejor y que lo hicieran con *fuerza, paciencia y pasión*.

Desde que empezamos hasta hoy, nuestros pasos han ido encaminados a crear y dibujar una escuela del siglo XXI, en una sociedad del siglo XXI, donde el alumnado sienta y viva la emoción de aprender y sean los principales protagonistas de su aprendizaje, construyéndose y enfrentándose a él de forma activa.

En sus inicios nuestro proyecto educativo estaba basado en el proyecto de dirección, elaborado por el equipo directivo del centro, tres mujeres con amplio recorrido en la educación, en la formación, en la innovación educativa y las compañeras de nuestro grupo de formación que nos acompañaron en esta aventura.

Actualmente, el CEIP Clara Campoamor es un centro público de Infantil y Primaria de doble línea con la trayectoria de una década y con un proyecto educativo heredero de aquel primero que nos sirvió para empezar a caminar, vivo y cambiante. Un proyecto que se enriquece con las aportaciones y acuerdos de todos los sectores que intervienen (familia, profesorado, alumnado, asociación de familias e instituciones del entorno), acompañado de la formación permanente para adaptarnos a los nuevos cambios educativos. Sabemos que se crece y se aprende en relación con los demás, por eso nuestro objetivo es seguir creciendo en comunidad.

Como todos los centros estamos a merced de cambios anuales de profesorado, lo que nos lleva a estar en continua formación para el profesorado nuevo, sin abandonar el seguir profundizando en nuestras líneas metodológicas de trabajo. Al igual que con el alumnado, intentamos crear un ambiente en el que todas las personas que llegan al centro puedan seguir aprendien-

do, sintiéndose incluidas en todas las dinámicas del centro, y respetando los procesos de aprendizaje docentes, sin perder nuestras señas de identidad. Todo ello, le da sostenibilidad a este gran proyecto de escuela.

Intentamos generar un espacio de intervención educativa de respeto, tolerancia, solidaridad, igualdad, espíritu crítico, convivencia democrática, aprendizajes abiertos y creatividad. Con el trabajo y desarrollo de estos valores queremos que nuestra escuela sea una escuela abierta, inclusiva, diversa, creativa, emocional, pacífica, igualitaria, reflexiva e innovadora. Una escuela en la que «el objetivo de la educación sea la constitución de una sociedad de hombres y mujeres libres, de personas autónomas y solidarias, que tengan el control de su propio aprendizaje, sobre su propio desarrollo, sobre su propia vida» (Trujillo, 2012).

En nuestro proyecto nos planteamos que, para conseguir ese modelo de escuela, no pueden faltar algunos objetivos fundamentales:

- Desarrollar una escuela democrática e inclusiva en la que la equidad sea un valor.
- La convivencia se fundamenta en la resolución pacífica de conflictos y en la cooperación y colaboración entre todas y todos los miembros de nuestra comunidad educativa.
- Una escuela en la que se fomente el espíritu crítico, la creatividad y la capacidad de liderar los cambios.

2. ¿Cómo nos estamos construyendo?

Como centro educativo público, el profesorado que llega al centro no siempre se queda de manera definitiva, por lo que nos encontramos con una plantilla que puede variar cada curso escolar, con todo lo que implica recibir docentes cada curso escolar que desconocen el proyecto de centro o que no han trabajado con anterioridad con algunas de las metodologías que se trabajan en el centro. Sin embargo, contamos siempre con la profesionalidad de quienes están recién llegadas y con el apoyo incondicional de las personas que ya llevamos años de forma definitiva en el colegio avanzando, construyendo, creciendo y organizándonos socialmente como comunidad educativa.

2.1. Crear cultura de centro con nuestro alumnado como referente principal

Nuestro planteamiento es crear una cultura de centro, en la cual el consenso sea un pilar básico que dé lugar a la eficacia y la calidad educativa que buscamos. Estos planteamientos surgen a partir de unos criterios comunes, creando un clima de confianza que favorece la implicación y la participación auténtica de todos los actores, sin perder de vista que tenemos una normativa que nos guía y que debemos cumplir, adaptándola a nuestra realidad y nuestro contexto.

Partimos del planteamiento de que el núcleo de nuestro trabajo debe ser el alumnado y que con nuestra planificación debemos conseguir que aprendan todo lo necesario para ser personas competentes en la sociedad del siglo XXI, una sociedad cambiante que avanza a ritmos agigantados y que necesita unas enormes dosis de creatividad y capacidad de trabajo colectivo y, además, una ciudadanía que de forma crítica participen en las instituciones sociales para construir un mundo más justo y democrático.

En la sociedad actual, es imprescindible vivir modelos de escuela en los que se enseñe y aprenda a participar democráticamente como una ciudadanía que construye un mundo mejor. No podemos esperar a que sean mayores para que entiendan lo que significa una convivencia democrática. En nuestro centro, desde que entran con 3 años queremos que sean miembros activos de la vida de la comunidad escolar y que vivan la democracia desde su escuela. Planificamos procesos de participación que les genera ese sentimiento de pertenencia y responsabilidad de lo que ocurre en su escuela.

Lo llevamos a cabo creando un espacio y un tiempo de participación y decisión real dedicado a nuestra Junta de delegadas y delegados, en la que está representado todo el alumnado del centro. Está constituida por las niñas y niños representantes de cada aula desde los tres hasta los once años.

Paralelamente, las decisiones que se llevan a este órgano general se debaten y consensuan en las Asambleas de Aula, que permiten la participación de todo el alumnado y son un espacio colectivo de diálogo que favorece el pensamiento crítico, la confianza, la inclusión, la igualdad y las soluciones creativas que les hacen entender el desacuerdo como motor de propuestas de me-

jora reales y realistas. Las asambleas son la seña de identidad que personaliza el ambiente colectivo de nuestro centro.

Para vivir este ambiente democrático, comenzamos el curso con la elección de delegados y delegadas mediante un proceso electoral real, como la primera situación de aprendizaje competencial que marca la evaluación inicial de nuestro alumnado: Realizamos una convocatoria de elecciones, presentación de candidaturas, slogan, carteles, mítines electorales, documentos identificativos, censos electorales, noticias, votaciones, gráficas de resultados... que hace que las aulas y los pasillos del centro se conviertan en emocionantes lugares de escucha, reflexión, de propuestas para que su escuela sea un poco más suya y un poco mejor.

Para completar este ecosistema de participación, algunas de las personas que representan los cursos superiores son miembros del CLIA (Consejo Local de la Infancia y la Adolescencia) que lleva a cabo el Ayuntamiento de la localidad de Huércal de Almería y son los que aportan las propuestas para que nuestro pueblo sea también parte de nuestra casa en la que vivimos.

De esta forma, el alumnado se siente escuchado de forma activa. Esto les está ayudando a decidir conjuntamente las normas de convivencia del pueblo, del aula, del centro y del patio; se han diversificado los rincones de juego según sus propuestas (juegos de mesa, disfraces, juegos tradicionales, organización del uso de balones y porterías para que todos y todas puedan hacer uso responsable de ellos, rincón de las cabañas con troncos y piedras, arenero, escenario...). Todos ellos son acuerdos consensuados, que deben ser respetados y que hace que la convivencia sea positiva y gestionada por el alumnado. Los vemos crecer como personas inteligentes, críticas, con argumentos y como la futura ciudadanía responsable e implicada que necesitamos.

Aprenden a ser y aprenden a aprender en un entorno democrático. Todo lo que ocurre en nuestro centro, intentamos que tenga un aprendizaje relacionado con nuestro currículum oficial. En el caso de esta situación de aprendizaje el alumnado aprende cosas sobre el gobierno municipal, regional o nacional, sobre los diferentes sistemas electorales, sobre lo que es un partido político y cuales coexisten en nuestro país. Leemos y escribimos carteles, programas electorales con más o menos apoyo según las edades, escuchamos trocitos de mítines reales para hacer el nues-

tro. Al analizar elecciones anteriores, leemos números, interpretamos gráficas y hacemos las nuestras. Todo un trabajo de tres semanas que nos permite, sin que sientan la presión de un examen, evaluar los niveles competenciales iniciales, antes de arrancar el primer proyecto del curso.

Otra apuesta de nuestro centro que da protagonismo al alumnado son las Aulas tutorizadas. Al inicio del curso emparejamos aulas de mayores y pequeños, de modo que a lo largo del curso se planifican de forma coordinada actividades curriculares en la que el alumnado participa de forma conjunta. No siempre son las mayores las que tutorizan o enseñan a las clases pequeñas, también las pequeñas preparan propuestas para mostrar a las mayores cosas que no saben. Generamos espacios de encuentro que hacen que todo el alumnado del centro tenga la posibilidad de conocerse mejor e interactuar a lo largo de su escolaridad. Es también un espacio de comprensión y reflexión sobre cómo generar conocimiento y adaptarlo a diferentes contextos.

Nos parece imprescindible la corresponsabilidad de la «evaluación participante», damos mucha importancia a que, en las diferentes propuestas pedagógicas, se generen propuestas de coevaluación y autoevaluación que enseñen a nuestro alumnado a ser, cada vez más consciente de sus aprendizajes y a crecer en autonomía en sus procesos de acercamiento al conocimiento.

2.2. Uso de metodologías activas

Uno de los pilares básicos de cómo conseguirlo es a través de metodologías activas que promuevan el aprender haciendo, la creatividad, la colaboración y el análisis crítico de la realidad. El aprendizaje basado en proyectos nos ofrece muchas de esas posibilidades. Investigando, tratando la información, procesándola, compartiéndola oralmente y por escrito, trabajando cooperativamente, en rincones y talleres, desarrollando la capacidad de hacer preguntas, resolviendo creativamente los problemas y generando situaciones de aprendizaje vinculadas con la vida real y en el que las aulas son espacios de aprendizajes significativos.

La interdisciplinariedad de esta metodología nos ayuda a que las diferentes áreas cobren sentido para nuestro alumnado que se convierte en protagonista a la hora de crear y construir su propio aprendizaje, generando conocimiento de forma reflexiva y críti-

ca, no solo con la ayuda de los docentes, sino también con la del resto del alumnado, de las familias y la comunidad en general.

En este tipo de metodologías activas, los docentes se convierten en guías, que promueven en las niñas y niños un espíritu crítico, el gusto por la investigación y las ganas de conocer y participar en la sociedad a la que pertenecen. Se crea un clima de confianza positivo y se gestionan los espacios, de modo que el aula es solo un espacio más a usar por el alumnado en el centro.

El trabajo colaborativo es igualmente imprescindible para abordar el ABP y en muchas otras situaciones de aprendizaje de nuestro centro. Creemos que aprender a colaborar con otras personas es una tarea compleja que debe iniciarse desde el comienzo de la escolaridad y que pone en juego aspectos fundamentales del aprendizaje curricular, personal y social que no son fáciles de manejar y solo se pueden adquirir viviendo situaciones de cooperación y colaboración con los demás.

El aprendizaje basado en juegos, el uso del *visual thinking*, el aprendizaje basado en el pensamiento, el trabajo por rincones, etc., son algunas de las metodologías imprescindibles en nuestra planificación que hacen de nuestro centro un lugar inclusivo (diseño universal de aprendizaje), donde nuestro alumnado puede trabajar y aprender a su ritmo y que favorecen el uso de capacidades diversas, lenguajes y modo de pensamiento diversos.

Para establecer una continuidad en la implementación de estas metodologías activas, llevamos a cabo unas estrategias que vamos mejorando en las jornadas de reflexión:

- *Diseñamos sesiones formativas generando los espacios y tiempos necesarios en el cronograma mensual*: un lunes de cada mes, para que todo el equipo sepa lo que significa el cambio en nuestras prácticas y los beneficios que esto aporta. En ellas se eligen lecturas bibliográficas para reflexionar sobre su contenido, se establecen temáticas de interés para profundizar en ellas a través de la invitación de personal experto externos a nuestro centro, o bien interno, valorando, así, las potencialidades y fortalezas de los compañeros y compañeras, *se organizan sesiones de observación* en otras aulas de las actividades que quiero mejorar y lo que puedo aportar a esa mejora.
- *Modelamos prácticas colaborativas*: la docencia compartida es una oportunidad para compartir prácticas desde la acción del aula,

para aprender, desarrollar, perfeccionar, reflexionar y evaluar. Esta forma de compartir es muy significativa para profundizar en los enfoques que se llevan a cabo en el aula y en el centro.

- *Fomentamos la asunción de riesgos*: se invita al profesorado a probar cosas nuevas y, si no salen como estaba previsto, se extraen aprendizajes profesionales de estos errores, ofreciendo apoyo dentro de cada ciclo, para que se compartan temores, se reflexione y haya un ambiente amable a este diálogo.
- *Cultivamos la confianza y el respeto a los diferentes ritmos del profesorado en este proceso*: se escucha y se desarrollan relaciones positivas que favorecen la asunción de riesgos, para que todos y todas nos sintamos valorados.

2.3. Gestión abierta de los espacios

Los espacios en nuestro centro son reflejo de que no queremos una enseñanza estática, por eso, los lugares comunes (patio, biblioteca, sala de usos múltiples, aula del futuro, pistas, huerto...) tienen un sistema de horarios flexibles que permiten que todo el centro los use de forma regular y organizada.

También las aulas de apoyo pequeñas, desde nuestro inicio, se les dio una función de pequeño grupo inclusivo para hacer rincones o talleres cuando tenemos el profesorado de apoyo, pero nunca con grupos homogéneos de nivel, sino con grupos heterogéneos donde todas y todos se enriquecen de un trabajo colaborativo común.

Es emocionante, en nuestros horarios de rincones, ver ese bullicio controlado de trabajo en el aula, en el pasillo, en las aulas pequeñas de grupos de niñas y niños que, bajo una mirada casi inapreciable del profesorado, se gestiona, dialoga, se evalúa, llega a acuerdos. Este tipo de dinámicas permiten que la docente pueda conocer cómo piensa el alumnado y acercarse a sus modos de aprender de forma más individualizada.

Tenemos un patio estupendo, sobre el que seguimos trabajando para mejorarlo y que se convierte en aula gracias a las mesas de trabajo que nos proporcionó nuestra AMPA después de la pandemia. El huerto, las pistas y los diferentes espacios del patio son un recurso imprescindible para el aprendizaje.

Pero no solo dentro, también nos encanta salir del centro y visitar otros espacios como los parques cercanos, los centros de

la localidad (con quienes participamos en un proyecto de cooperación bibliotecaria), la radio, el ayuntamiento... Planificamos salidas en función de los proyectos que trabajamos como espacios de investigación: museos, monumentos históricos, la central solar, el observatorio de Calar Alto y diversos espacios naturales como, por ejemplo, el Parque de Cabo de Gata. Nuestra provincia es rica en espacios donde aprender y no queremos desaprovecharlos.

2.4. Liderazgo distribuido: planificación conjunta

Todo esto que suena tan bonito requiere un enorme esfuerzo y un trabajo enorme de planificación conjunta para que funcione todo el engranaje de manera colectiva y crezca como una verdadera comunidad de aprendizaje. Solo puede haber una atmósfera de trabajo colaborativo si ofrecemos tiempo, ese enorme tesoro del cual Infantil y Primaria disponemos cada vez menos. Sería imprescindible que el horario lectivo del profesorado de Infantil y Primaria se pusiera «al menos» al nivel del profesorado de Secundaria, permitiendo un margen mayor de trabajo docente conjunto. Pero, mientras eso llega, gestionamos el tiempo del que disponemos y los órganos obligatorios en la normativa intentando exprimirlos al máximo.

Al inicio de curso se planifican de manera exhaustiva, pero flexible, estos espacios temporales, teniendo en cuenta las mejoras propuestas el curso anterior en la memoria de autoevaluación del centro. Buscamos esos espacios temporales de interrelación y liderazgo pedagógico en la «educación lenta»; que –como propone Joan Domènech (2009)– no pretende hacer las cosas despacio, sino encontrar el tiempo justo para cada cual y para cada actividad y proyecto, generando un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración, así se ponen en movimiento las habilidades de cada uno para un fin compartido, logrando, así, la transformación y la mejora, que repercute en la búsqueda del éxito de todo el alumnado

Para nosotras, las reuniones semanales de ciclo se han llenado de contenido para la planificación y seguimiento del trabajo en los proyectos de aula, así como para el apoyo y la formación del profesorado nuevo en el centro. Las reuniones de Equipo Docente son imprescindibles para ajustar el proyecto, las situa-

ciones de aprendizaje y las secuencias didácticas del ciclo a las características propias del nivel, coordinarse con el profesorado especialista y para consensuar y llevar a cabo las medidas y estrategias necesarias para garantizar el aprendizaje de todo alumnado respetando los diferentes ritmos de aprendizaje (aplicación de las pautas DUA).

Estas reuniones dan soporte a verdaderos equipos impulsores de coordinación, organización, reflexión y formación. Así, funcionan como pequeños equipo-motores que sirven de apoyo al desarrollo del proyecto, que son armonizados desde el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. Como criterio pedagógico tenemos claro tener en cada equipo docente profesorado definitivo, con experiencia en el proyecto, que asuma esa capacidad de liderazgo necesario en el grupo para que las personas que están recién llegadas se sientan en todo momento acompañadas y con una referencia cercana para consultar dudas y recibir apoyo docente.

En las diferentes reuniones que se mantienen a lo largo de curso, todos los ciclos aúnan actuaciones conjuntas que dan sentido a todo el trabajo y en las que se gestionan y organizan aquellas actividades en las que participa todo el centro (semana de la ciencia, semana del libro, semana del teatro, Entra y pásatelo de miedo, visitas de las familias a los productos finales, Congreso de Historia, Feria del medioambiente, visitas a la radio, entramos con música...). El objetivo, que las propuestas anuales no sean una suma descontextualizada de actividades, sino momentos y situaciones de aprendizaje con sentido y coordinados dentro de las planificaciones de aula y centro. Tengan la máxima participación, que recojan las propuestas emergentes de los ciclos y respuestas pertinentes a las necesidades y mejoras detectadas en el proceso de autoevaluación del centro.

Las reuniones de las personas coordinadoras de los planes y proyectos en los que nos inscribimos son también espacios fundamentales en nuestra organización, de forma que las actuaciones que se planifique no sean actividades puntuales aisladas, sino que se planifiquen actuaciones transversales que reduzcan la carga de trabajo, pero que incorporen los objetivos de estos planes y proyectos dentro de la planificación curricular, de modo que tanto docentes como discentes le encuentren utilidad, significado y relación con la vida real y el contexto social en el que vivimos. En este aspecto, nuestro proyecto lingüístico de centro

cobra especial relevancia, ya que nos ayuda a que todas las actividades que se planifican tengan en cuenta la importancia de la competencia lingüística desde un enfoque funcional y comunicativo, una pieza fundamental en el trabajo de inclusión de nuestro centro, ya que desde la perspectiva constructivista y teniendo como base los estudios que se derivan de las investigaciones de Emilia Ferreiro, consideramos que las niñas y niños sean cuales sean sus etapas pueden acceder a trabajos complejos de lectura, escritura, oralidad, siempre que estas etapas se conozcan se respeten y se trabaje con sentido para superarlas.

Las reuniones del claustro del profesorado, además de sus tradicionales funciones, es para nosotras un espacio organizativo que da soporte a lo que llamamos «claustros formativos» alrededor de aspectos fundamentales para la mejora de nuestro trabajo docente.

Por último, y no menos importante, nuestro Consejo Escolar, en el cual la participación de las familias y del Ayuntamiento que aportan el sentido de comunidad que queremos darle a nuestro centro.

En todas nuestras actuaciones incluimos la evaluación, la autoevaluación desde el principio para planificar las mejoras y usar las evidencias para medir el impacto y caminar sobre un camino seguro que nos va a llevar a desarrollar una práctica fuerte.

2.5. Formación permanente

La formación en nuestro proyecto de centro es imprescindible para seguir avanzando, mejorando y profundizando en nuestro trabajo y también sirve de apoyo constante al profesorado que llega nuevo y que se siente un tanto inseguro.

Son varios los espacios dedicados a la formación permanente con análisis de bibliografía, reflexión de la práctica educativa... Una vez al mes, están planificadas en el cronograma anual sesiones de formación, que hasta ahora han sido sobre: Integración de competencias clave en el ámbito educativo, inclusión, ABP, aprendizaje cooperativo, elaboración del proyecto lingüístico de centro: la escritura y la lectura funcional y significativa, Las matemáticas en los proyectos, y sobre aquellos aspectos que demanda el profesorado y que están relacionados con la mejora del trabajo que llevamos a cabo.

Somos una «escuela que aprende» y apostamos de forma clara por una formación permanente, contextualizada y útil para nutrir esa innovación educativa que necesita nuestra escuela del siglo XXI. Consideramos que la mejor formación docente es la basada en la práctica reflexiva y los procesos de investigación acción. Desde el trabajo en equipos docentes y como comunidad que sigue procesos de autoevaluación y mejora, tratamos de ir asumiendo conjuntamente esta filosofía de práctica profesional. Junto a ello, contamos con visitas de docentes especialmente relevantes para lo que hacemos o pretendemos, así como vamos a observar actividades puntuales de otros y otras docentes en horario lectivo.

Hemos realizado varias formaciones en centros y también hemos participado en proyectos de innovación e investigación promovidos por la Junta de Andalucía y en colaboración con otros centros y con la Universidad. Nuestra colaboración con la Universidad desde el inicio nos ha proporcionado una doble vía de enriquecimiento mutuo. Nos ha acercado a que esa formación continua se enriquezca con las aportaciones del profesorado que ha colaborado con nosotras, nos ha permitido reflexionar sobre nuestra práctica y compartirla en los tiempos del prácticum en el que recibimos al alumnado de la UAL que nos aporta un recurso humano más en el centro y una mirada externa que nos enriquece.

2.6. Participación de las familias

Las familias son un elemento fundamental en la educación, por eso en nuestro centro desde el inicio nos planteamos la importancia de contar con ellas para que desde dentro pudiesen conocer, saber, informarse y participar en «estas innovaciones» que a algunas les emocionaba, pero que, como es normal, a otras les preocupaban. Sabíamos que el acercamiento y el conocimiento de lo que sus hijas e hijos hacían en la escuela nos iba a ayudar a que entendieran y apoyaran nuestro trabajo en el centro. No nos equivocamos, y tenemos la suerte de contar con su apoyo y su ayuda de manera constante.

Las reuniones con las familias se convierten en sesiones de formación e información a las familias preocupadas por saber cómo aprenden sus hijos e hijas, les explicamos con detenimiento cómo llevamos a cabo los proyectos de trabajo y nuestra ma-

nera de abordar la competencia lingüística y las matemáticas como herramientas fundamentales para el desarrollo de su autonomía a la hora de aprender.

A nivel de Centro, además de las reuniones prescriptivas de los consejos escolares y reuniones con la asociación de familias, ponemos el acento en los espacios creados para las Asambleas de delegadas y delegados de aula, donde promovemos la escucha activa de sus propuestas más cercanas y en las que se recogen mayor número de opiniones; son un espacio democrático de consenso muy importante para este sector de la comunidad educativa.

Hemos tenido sesiones de formación docente en las que el profesorado también aprendemos y nos enriquecemos de las competencias de algún familiar que nos ha ofrecido sesiones formativas en el centro, por ejemplo, robótica o primeros auxilios.

Nos ayudan a organizar nuestro «Entra y pásatelo de miedo» proyecto en el que hacen de buenos modelos lectores para nuestras sesiones de «cine-lecturas» en torno al miedo. Una actividad preciosa en torno al cuento, a la cartelería y en la que se entremezclan todas las niñas y niños de forma internivelar en las lecturas que preparan las familias y la colaboración en la mejora y renaturalización de nuestros patios a través del proyecto de «Aulas verdes». La gincana de juegos del Día de Andalucía es otro ejemplo de actividad que preparan y realizan a nivel de centro y en la que vuelve a mezclarse el alumnado pudiendo compartir juegos niñas y niños de todos los niveles del centro. Nos acompañan en algunas salidas cuando es necesario, participan en la semana de la ciencia, en la semana del libro, semana del teatro... A nivel de aula también tienen su espacio de participación: en la implicación en los rincones y talleres, en las actividades del huerto, cuentacuentos, dramatizaciones, fiestas... Es una participación muy rica y significativa para sus hijos e hijas y para el profesorado.

En definitiva, son parte de nuestros proyectos de aula y de centro, somos una pequeña comunidad de aprendizaje muy especial.

2.7. Apertura a la comunidad

Nuestra finalidad es crear una comunidad educativa donde la convivencia entre sus miembros nos permita contribuir a conseguir una sociedad más justa e igualitaria y ser agentes de cambio. Por eso nos encanta abrir nuestras puertas al entorno y colaborar

con él. Colaboramos con los centros del municipio, con la biblioteca municipal, con el ayuntamiento, con la radio local.

La emisora local Candil Radio nos cede un espacio de media hora cada semana a cada uno de los centros del municipio. En este espacio participa todo el centro. Desde el inicio del curso preparamos el calendario para que cada clase organice y planifique una situación de aprendizaje cuyo producto final será su programa de radio que se graba directamente en la emisora local. Es una propuesta fantástica para compartir qué emociona a nuestras niñas y niños y disfrutar cómo lo cuentan.

La propuesta de cooperación bibliotecaria en la que participamos con el resto de los centros del municipio y que finaliza con un encuentro entre el alumnado de los distintos centros que han trabajado de forma conjunta ayuda a que se conozcan las diferentes niñas y niños del pueblo y luego cuando lleguen al instituto tengan parte del camino social recorrido.

Con el Ayuntamiento nuestra colaboración es continua, tanto a nivel de Consejo Escolar como otras actuaciones como el CLIA (Consejo Local de la Infancia y la Adolescencia), el uso de espacios municipales y su colaboración con el centro para la mejora de espacios, el mantenimiento del huerto...

Pero también fuera del municipio hemos encontrado espacios de colaboración: Museo Arqueológico de Almería, Universidad de Almería y diversas asociaciones.

3. De dónde partió la experiencia y cómo hemos llegado hasta aquí

Si buceamos en nuestros orígenes, aparece nuestro grupo de formación, «Aprender Hablando», y nuestra «Maestra de Formación», Myriam Nemirovsky. Éramos un colectivo de profesionales de diferentes centros educativos, pero con las mismas necesidades e intereses: El trabajo de la lectura y la escritura de manera funcional, social y constructiva (enfoque comunicativo funcional), respetando las etapas de la psicogénesis de la escritura, dentro de los proyectos y de los diferentes tipos de textos de uso social utilizados. Este fue nuestro primer lugar de encuentro y el momento en el que nos abrimos a la transformación y al cambio

educativo comenzando a avanzar en el uso de diferentes metodologías que ponían al alumnado en el centro de su aprendizaje.

Que nuestros inicios estuviesen tan unidos a la competencia lingüística creemos que ha favorecido que esto sea una seña de identidad, ya que desde muy pronto vimos que este abordaje del lenguaje que respeta las etapas del pensamiento infantil nos aporta una herramienta imprescindible para la inclusión educativa y para entender que, desde antes de adquirir el código, nuestras niñas y niños pueden acceder a procesos de lectura y de escritura complejos y de calidad. Esta es una de las razones por las que nuestro proyecto lingüístico de centro (PLC), así como nuestro Proyecto de Biblioteca hayan servido de guía y camino a recorrer en todos estos años.

El PLC engloba todas las actuaciones relacionadas con el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa: hablar, escribir, escuchar, leer e interactuar, con una formación continua que nos ayuda a mejorar nuestra planificación lingüística, no solo en el área de lengua, sino en todas las áreas, eje fundamental de los proyectos y herramienta imprescindible para la vida. Una competencia lingüística cada vez más compleja en la que debemos aprender desde el lenguaje oral y escrito hasta los lenguajes multimodales de nuestra sociedad actual relacionados con la imagen, la intertextualidad, las redes...

El Proyecto de Biblioteca es el eje básico, el corazón de nuestro trabajo, es el centro de recursos esencial para que nuestro alumnado investigue y aprenda, ya que la alfabetización informacional es un requisito básico en una educación de calidad y como apoyo a nuestro PLC hemos caminado progresivamente y seguimos haciéndolo para que en nuestra biblioteca se encuentre una amplia diversidad de géneros textuales (biografía, texto prescriptivo, texto expositivo, diario, carta, prensa, revistas, cuento, poesía, cómic, álbum ilustrado, leyendas, fábulas...) que nos sirvan como los mejores modelos para producir esa misma diversidad textual en nuestras situaciones de aprendizaje.

Tenemos una biblioteca escolar rica en textos «de aprender» con monografías maravillosas en torno a temáticas que les encantan y otras que están muy enlazadas con problemáticas muy actuales (ecología, alimentación, salud, reciclaje, mujer, inventos, geografía social...). Infinidad de temáticas que les encantan para acercarse individualmente y usar como recursos en las aulas.

También en el origen de nuestro proyecto educativo está la idea de una escuela equitativa e igualitaria en el amplio sentido de la palabra, una escuela inclusiva donde la diversidad se vea como una realidad amplia que enriquece siempre. Por ello, desde el inicio hemos intentado que todos nuestros proyectos aúnen actuaciones y quienes los lideren trabajen de forma coordinada. Por eso nuestro proyecto COEPAZ (Coeducación y Escuela Espacio de paz) enlaza propuestas en torno a la convivencia, la igualdad de género y junto con la Biblioteca y nuestros proyectos de medioambiente desde el inicio de curso están en la base del proyecto curricular que vamos a trabajar a lo largo de todo el año.

Al inicio de nuestra andadura comenzamos elaborando un diagnóstico de la situación del centro a través de unos cuestionarios al profesorado, al alumnado y a las familias y unas pautas de observación para tener en cuenta en las aulas, en las horas de recreo y de juego libre del alumnado, para ver de dónde partíamos, ya que la mayoría de las situaciones de desigualdad y de distribución de roles estereotipados se producen en estos momentos educativos sin que nos demos cuenta de que suceden.

El análisis de los datos fue revelador desde el sector del alumnado y familiar y desde el colectivo del profesorado. Para resumir, nos dimos cuenta de que estamos en un contexto que, si bien tiene claro a nivel teórico e ideológico que la igualdad es imprescindible, en la realidad del día a día estamos rodeadas de acciones que nos indican que aún nos queda camino por andar del que muchas veces no somos conscientes.

Desde las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP, compuesto por todos los coordinadores de ciclo, la jefatura de estudios y coordinadoras de planes y proyectos) planificamos y desarrollamos los objetivos aunando recursos y esfuerzos, y para que las actuaciones propuestas sean reales y efectivas. Por ejemplo, como señala Silva-Peña (2010), para actuar desde metodologías no sexistas y coeducativas «generando espacios educativos donde exista igualdad de trato y de oportunidades para hombres y mujeres, basados en el respeto y la tolerancia».

Estamos seguras de que las actuaciones puntuales no acaban calando en la educación de nuestras niñas y niños, por eso, intentamos que todo el currículum educativo del centro tenga en cuenta de forma profunda el tema de la igualdad.

Desde que entramos al centro mostramos que la igualdad nos importa. Lo hacemos con un proyecto, «Entramos con Música», que relaciona la visibilización de las mujeres en música con el proyecto lingüístico del centro y con la entrada respetuosa sin necesidad de hacer filas y permitiendo que las familias acompañen a sus hijas e hijos hasta la puerta del aula. Durante todo el curso, de forma organizada, cada aula prepara una pequeña secuencia en la que elige una mujer música (compositoras, instrumentistas...) e investiga sobre ella y elige algunas piezas musicales de ella. El producto final es una infografía que se coloca en la entrada del centro para que todas las familias conozcan la música que están escuchando y una exposición oral que llevan en pequeños equipos a todas las aulas del centro, para que el alumnado conozca de quién es la música que sonará durante dos semanas para entrar y salir del centro y al recreo. Es un pequeño ejemplo de una situación de aprendizaje curricular cargada de significado igualitario.

Nos importa el lenguaje inclusivo, tanto oral como escrito y, además de cuidarlo en los documentos del centro y en las circulares a las familias, también hemos preparado secuencias de aprendizaje en torno al diccionario, los refranes... y a analizar la mejora de los textos para poder hacer un uso inclusivo del lenguaje. En este aspecto, tenemos entre los recursos para el profesorado algunas guías sobre el uso de un lenguaje correcto e igualitario, rompiendo el estereotipo de que este tipo de lenguaje tiene que ser monótono y repetitivo y haciéndonos conscientes de que nos enriquece conocer todos los recursos que nuestra lengua nos permite para que todas las personas nos sintamos nombradas.

En los Proyectos de Trabajo, intentamos tener siempre presente su transversalidad, así buscamos que en todas las temáticas se visibilicen las desigualdades en la historia, pero también que las temáticas la tengan en cuenta. Ejemplos de ello son proyectos como nuestra exposición en el Museo Arqueológico de Almería «Gira 360°: (Des)montando el Museo» es un proyecto de aprendizaje-servicio, con perspectiva de género llevado a cabo en coordinación con el equipo del museo. Esta exposición se hizo en torno a una investigación realizada por el alumnado del centro analizando si el Museo tenía en cuenta a las mujeres, a la infancia o a las personas con discapacidad y tuvo como producto final una exposición temporal en una sala que el museo habilitó para el trabajo del alumnado.

Hemos hecho en la Semana de la Ciencia secuencias en torno a la ciencia en el hogar, investigaciones sobre la visibilidad de las mujeres en los libros de texto, secuencias sobre la igualdad en los cómic de Mafalda, visionados y cinefórum en torno a películas que rompen estereotipos, el proyecto de nuestra biblioteca «el libro del mes» con el que intentamos reflexionar en torno a la diversidad, en resumen, intentamos que nuestro alumnado tenga numerosas ocasiones para «ponerse las gafas inclusivas», analizar situaciones y reflexionar desde diferentes aspectos sobre la importancia de las personas tengan los mismos derechos, no solo en las leyes, sino en la cotidianidad del día a día, en el trabajo, en la cultura, en el ocio, en la vida familiar, etc.

Desde el inicio de nuestra andadura, no hemos dejado de participar en distintos procesos de innovación e investigación que nos acompañan en la mejora de los procesos del centro, y hemos desarrollado un proyecto de innovación: «Aprender hablando: ¿Dejar hablar o trabajar el lenguaje oral?» en aulas de EI y EP». Un proyecto de investigación en torno al trabajo con la oralidad en el centro: Los apoyos escritos y el discurso oral formal y un proyecto de investigación en torno a DUA: «La implementación del diseño universal para el aprendizaje en el aula desde la investigación inclusiva».

4. Retos y prospectiva

Nuestro gran reto es conseguir que esa cultura de centro vaya más allá de nuestra vida en el colegio. Algunas de las compañeras que iniciaron su andadura con el grupo se han jubilado ya y nuestro objetivo es que las personas que llegan al centro de manera definitiva se queden y asuman ese papel de liderazgo pedagógico en los diferentes espacios del centro. Por ello, nuestro esfuerzo está enfocado en el desarrollo profesional y de formación continua dentro del centro y en el apoyo y tutorización del profesorado que lleva más tiempo al nuevo. Nuestro plan de acogida contempla todas esas cuestiones que ya hemos planteado.

Somos conscientes, de que cada vez más el profesorado se queja de un exceso de burocracia que a veces dificulta dedicar el tiempo a otras cosas. Conscientes de eso y de que nuestra planificación va más allá de las guías del libro de texto, hemos creado

un banco de recursos, modelos y planificaciones de todos los años de nuestra andadura que sirven de referente y ayuda al profesorado nuevo.

Somos conscientes de la importancia de compartir prácticas, por eso, intentamos promover el uso del blog de aula, y enlazar algunas de estas prácticas en las redes sociales. Disponemos de un número interesante de vídeos en los blogs de aula y de centro que nos ayudan a clarificar algunas de las propuestas que hacemos y nos encantaría que fueran más, pero el tiempo del que disponemos para todo esto va mucho más allá de nuestro horario laboral y, por consiguiente, queda a expensas de un voluntariado poco o nada reconocido. También participamos en todos los procesos de formación a los que se nos requiere tanto en diferentes centros de profesorado regionales o nacionales, como con Universidades y/o asociaciones como, por ejemplo, FAPACE, con quienes tenemos una relación muy estrecha.

5. Algunas consideraciones finales

En definitiva, nos gustaría concluir con lo ilusionante que ha sido y está siendo vivir este proyecto. Un camino nada vacío de dificultades, pero que, sin duda, merece la pena y que, sobre todo, nos ha demostrado que es posible hacer una educación de calidad, no solo a nivel de aula, sino también a nivel de centro. Siempre hemos tenido claro que no andábamos solas, que nos guiaban grandes referentes y que, en educación, la práctica no puede ir nunca separada de la teoría educativa. Las evidencias avalan nuestra trayectoria

Desde nuestros inicios, en los que Myriam Nemirovsky nos acercó a Emilia Ferreiro y todas las pedagogas que las han precedido, hasta nuestro maestro y amigo Fernando Trujillo, que nos guio a través del ABP y del PLC y que siempre confió en nosotras y apoyó nuestros proyectos.

Como faro hacia la inclusión, Freire y todo lo que significa el DUA que recibimos con la alegría de ser conscientes de que ya hacíamos muchas actuaciones que formaban parte de ese DUA, pero que nos hizo también conscientes de que este es un camino hacia la utopía y que nunca podremos dejar de aprender y caminar.

CreaInnovaEduca, una comunidad transformadora donde escuela y universidad se encuentran

PURIFICACIÓN SALMERÓN-VÍLCHEZ, JAVI CARRILLO ROSÚA,
ANA MARTÍN-ROMERA, ANA I. SEBASTIÁN GARCÍA,
F. JAVIER VALSECA DELGADO, ELVIRA MOLINA FERNÁNDEZ,
JESÚS DOMINGO-SEGOVIA
Universidad de Granada

ANTONIO MARTOS MARTÍN, MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ ARQUÉS,
LUCÍA FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, ÁNGELA SALMERÓN-VÍLCHEZ,
GONZALO SÁNCHEZ MARTÍNEZ, CARMEN LÓPEZ HERNÁNDEZ
Junta de Andalucía, Granada

1. Una comunidad diversa, comprometida y enamorada de lo educativo

Soñar con transformar la educación para que cumpla su función en la sociedad desde unos principios éticos y sociales basados en los derechos fundamentales no es una ingenuidad, es una responsabilidad que todas las personas que se dedican a la educación tienen y deberían asumir. Trabajar en esta línea, hacia la utopía educativa, en el sentido más freiriano, permite llenarse de ilusión y de energía para poder crear, colorear y contribuir, cada cual, desde su rincón, con lo que puede y con lo que tiene. Pero transformar la educación es una tarea titánica que requiere la unión y el trabajo conjunto de todos y cada uno de los agentes que componen el sistema, puesto que compartimos cultura y con ella nuestras formas de interpretar, hacer, experimentar la educación, etc. No podemos olvidar que también compartimos

las formas de transmitirla, para que permanezca inalterable, o los mecanismos y artefactos para transformarla. Por esta razón esta unión es fundamental: si por un lado hacemos y por otro desahcemos..., giramos sobre nuestro propio eje, nos cansamos, pero no llegamos a ningún lugar.

Nuestra cultura educativa es territorial, intimista e individualista, de manera que cada cual, desde su institución, trabaja con la preocupación de resolver sus propios retos y afrontar sus problemáticas sin caer en la cuenta de que el resto de los agentes, con quienes compartimos el puzle de la educación, se enfrentan a problemas similares. Lo que es más difícil de afrontar de forma exitosa cuando se hace en aislamiento. Esto ocurre en la escuela, en la universidad y, especialmente, en la relación entre ambas; lo que resulta especialmente llamativo y preocupante. Parece un sinsentido que la formación inicial del profesorado confluya en tan pocas ocasiones con la realidad de la escuela y casi no exista vínculo con la formación continua. Como se ha indicado, compartimos cultura, pero no compartimos ni los espacios, ni los tiempos, ni las actividades, ni los recursos, ni siquiera las metas necesarias para reflexionar, dialogar, aprender y construir caminos compartidos para transformarla y mejorarla.

Esta experiencia que presentamos nace de una utopía, compartida y disfrutada, y muy luchada por un grupo de docentes de diferentes etapas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Universidad) y ámbitos (formal, no formal e informal), que un día, hace a día de la escritura de este documento más de diez años, se unieron para derribar los muros y desobedecer las normas que impedían que la escuela entrase en la universidad y la universidad entrase en la escuela para deshacer y hacer, desaprender y aprender, pero, ante todo, disfrutar, colaborar y encontrar apoyos e incluso consuelo en el proceso de crear de forma conjunta un escenario nuevo, el nuestro, con nuevas experiencias, normas, metas y nuevos roles.

La comunidad que ha formado parte de este proyecto de transformación cultural es muy diversa y pertenece a diferentes ámbitos e instituciones. Docentes pertenecientes al ámbito educativo, junto con docentes pertenecientes al ámbito universitario y docentes que han formado parte de instituciones como la Delegación Territorial de Desarrollo Educativo y Formación Profesional o el Centro de Formación del Profesorado, han permitido

la configuración una comunidad muy especial y con mucho potencial transformador. Cuando personas con conocimientos y talentos diferentes dialogan y descubren que comparten metas y luchas similares, se pierde el sentimiento de soledad que da la individualidad para transformarse en una ilusión compartida, similar al enamoramiento, que invita a colaborar. En tal condición se puede crear una relación de admiración mutua y deseo de compartir proyectos, permitiendo la construcción de una relación horizontal alejada de las convenciones situadas en los contextos educativos y académicos. Esta relación horizontal ha sido clave en la construcción de esta comunidad.

Otra de las cosas que nos han unido es la sensibilidad educativa de las personas que formamos este grupo. Hay poca literatura al respecto, pero existe una sensibilidad educativa semejante a la que poseen las personas que se emocionan contemplando un cuadro o una escultura. De la misma manera, hay personas que se emocionan con el hecho educativo, porque pueden percibir y comprender las singularidades de su comunidad y las maravillas que crean docentes que viven la educación de forma comprometida y apasionada. Esta comunidad tiene esto también en común, mucha pasión en la forma de vivir su profesión, un alto compromiso por la educación y la sensibilidad educativa necesaria para comprender y emocionarse o indignarse con sus bellezas y sus miserias. La pasión, la ilusión y el disfrute está en nuestra cotidianidad y, al compartirla, se expande. Algo muy positivo y que nos ha servido de empuje mutuo. Pero esta sensibilidad también tiene su parte más difícil, la que tiene que ver con la indignación ante la injusticia, la falta de ética o de compromiso, o el desgaste y la frustración que se experimenta cuando se trabaja para transformar y mejorar una cultura fosilizada y resistente y que en ocasiones responde con fuerza a otros intereses alejados de lo educativo. Las barreras y dificultades que se pueden encontrar cuando se pretende romper un canon cultural e institucional son muchísimas y a veces dolorosas. En este sentido, saber que se lucha por algo sensato, necesario y que el camino se hace con apoyo mutuo de profesionales de la educación a quienes se admira ha permitido que esta experiencia se haya mantenido, por el momento, durante diez años. Quienes¹ hemos

1. Somos muchas personas, muchas más de las que aparecen en la cabecera de este capítulo. Algunas, incluso, contribuyen en este libro con sus preciosas propuestas. El

formado parte de ella sentimos una complicidad especial y un vínculo bellísimo que perdura en el tiempo y el espacio.

2. Construcción de un escenario nuevo para la universidad y la escuela donde compartir, aprender y transformar

Construir un nuevo espacio de actividad de forma colectiva es algo muy ilusionante, sobre todo, porque permite proyectar y, en términos vygotskianos, cristalizar las fantasías que formarán parte de la nueva realidad. Pero no es un camino fácil, la construcción de un escenario alternativo supone andar por parajes inexplorados y tomar decisiones sin saber el resultado, con lo que puede resultar un proceso lleno de tropiezos y desilusiones. Nuestra experiencia no pretende presentar una receta ni la respuesta definitiva, pero puede hacer visible el proceso de cómo explorar y materializar realidades posibles en un proyecto colectivo interinstitucional e intertransdisciplinar. También puede ayudar a anticipar barreras, y cómo desde este grupo de docentes se han afrontado, sin más aspiración que la de describir un camino de los múltiples, ni más ni menos certero, el nuestro en nuestras circunstancias.

Este proceso ha ido marcado por diferentes etapas y definido por distintos procesos, siguiendo las bases del enfoque crítico y dialógico de la investigación-acción participativa. El modelo del que hemos partido se sostiene en un proceso potenciador de la agencialidad transformadora colectiva, definido como aprendizaje expansivo (Engeström y Sannino, 2021). Este modelo contempla como principales fases: el cuestionamiento; el análisis de la situación; modelar una alternativa nueva; construir y probar un nuevo modelo de actividad; puesta en práctica del nuevo modelo; reflexión sobre el proceso; consolidación y generalizar la nueva práctica. Las etapas o fases más relevantes las describimos en las siguientes líneas de forma global y narrativa.

miedo a no llegar a una exhaustividad en la construcción de esta larga lista de personas que conforman esta comunidad y/o han contribuido en su proyecto nos obliga a ser prudentes y nos inhibe a crear una. Esperamos, al menos, que todas estas personas, al leer este texto, puedan llegar a sentir que al redactar cada una de las palabras escritas pensamos en ellas con toda nuestra admiración, afecto y agradecimiento.

2.1. La realidad educativa gritaba la necesidad de unir la universidad y la escuela

La experiencia que vamos a tratar de narrar de forma breve comenzó a gestarse en el 2013. Era un momento en el que estaba empezando a producirse –en muchas escuelas– un cambio metodológico hacia modelos de práctica más activos y comunitarios como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, etc. Este cambio también estaba marcado por la introducción de tecnologías de la información y comunicación y dispositivos móviles en las aulas de los centros educativos. Paralelamente, en las facultades de educación empezábamos a hablar más frecuentemente del tema y a introducir las metodologías activas, al menos, a través de la clase magistral.

En distintas reuniones en las que coincidimos docentes de centros educativos con otros del ámbito universitario para hablar de nuestras prácticas, compartíamos inquietudes y preocupaciones y nos permitía reflexionar de forma conjunta sobre diferentes contradicciones. La afinidad manifestada en los planteamientos educativos fue uniendo poco a poco a docentes de distintos ámbitos con la misma inquietud. Algunas de las principales contradicciones que sirvieron de impulso para emprender este proyecto las exponemos a continuación.

2.2. Desconexión institucional: la universidad y la escuela

La distancia entre la universidad y la escuela se percibía más allá de una distancia física. La representación del conocimiento teórico de una y la representación del conocimiento práctico de la otra parecía poner en una posición de enfrentamiento a ambas instituciones. Además, las investigaciones de la universidad pocas veces se relacionaban con los problemas y necesidades reales de los centros. Los resultados de estas investigaciones no tenían aplicabilidad en los centros, si es que los veían, ya que en algunos casos ni siquiera llegaban a conocer el informe final. Esta cuestión parecía distanciarlas más, no solo a nivel de conocimiento (teórico-práctico), sino a nivel afectivo.

Desde nuestra visión, universidad y escuela necesitan dialogar, ya que ambas instituciones participan en la construcción del conocimiento profesional docente necesario para comprender y

mejorar los entornos educativos y encontrar nuevas maneras para ofrecer las mejores condiciones para aprender, dentro de un marco de principios pedagógicos y éticos básicos comunes. En esta línea, parecía lógico que la formación inicial fuese de la mano de la formación continua, pero la brecha entre un contexto y otro seguía activa.

2.3. Falta de referentes modélicos: modelos educativos críticos

La falta de buenos referentes en educación, tanto en la formación inicial como en la continua, era otra contradicción que nos preocupaba. Las personas que formábamos este grupo no podíamos concebir la docencia sin sentirnos incómodas ante convenciones educativas que debían cambiar; y la búsqueda de alternativas la contemplábamos como una actividad profesional natural e ilusionante. En la universidad, cuando presentábamos en clase la necesaria transformación de la escuela y sus modelos pedagógicos, el estudiantado respondía con incredulidad con frases como: «Esto es muy bonito en la teoría, pero en la práctica...». Estas expresiones no eran casuales, sino que formaban parte de un discurso bastante consolidado en los centros educativos y en la universidad. Emergían como formas de resistencia de docentes conservadores/a ante modelos de práctica más constructivistas y democráticos. Resultaba preocupante cómo el estudiantado, antes de finalizar su formación inicial, ya se había apropiado este discurso y las estrategias pedagógicas conservadoras correspondientes como complemento para justificar y mantener la misma posición pasiva y resistente al cambio. Posiblemente, en su experiencia académica no habrían tenido muchas posibilidades de experimentar de forma encarnada estas prácticas educativas alternativas, o puede ser que las pocas que tuvieran resultaran anecdóticas e incomprensibles dentro de la lógica conservadora de los modelos educativos transmisivos. Desde luego, esto no ayuda a evitar la reproducción del mismo modelo de práctica que impide la renovación de la educación para responder a las demandas de los retos actuales.

2.4. Docentes referentes de la transformación como docentes referentes del caos y la disrupción

Otra contradicción identificada que consideramos importante fue considerar que quienes se arriesgaban a implementar metodologías diferentes a las transmisivas o a transformar las prácticas educativas hegemónicas, en muchos casos se percibían por el resto de la comunidad educativa (colegas, alumnado, familias, etc.) como docentes que generaban caos y disrupción, rompiendo el orden establecido y generando cierta incomodidad e inseguridad en la comunidad.

Esta barrera para el cambio en la cultura escolar se convertía, además, en una lucha continua para quienes consideraban necesario un giro en el modelo de escuela y prácticas educativas hacia enfoques más justos, inclusivos y realmente constructivistas. De esta manera, los muros de las aulas, definidos como algo infranqueable y que protege al alumnado y el profesorado de los peligros del entorno se convertían también en barreras para estos perfiles de docentes que veían en el exterior una amplia variedad de oportunidades para desarrollar proyectos educativos y expandir y enriquecer el aprendizaje y los saberes con actividades y otros agentes de contextos auténticos y cotidianos.

2.5. Las personas que aprenden en el centro de lo pedagógico

Otra de las contradicciones que nos incomodaban y nos impulsaban a repensar nuestros modelos de actividad en el aula estaba relacionada con la oportunidad, el lugar y el rol asignados a las personas que en los contextos educativos son definidos como aprendices, en especial las infancias y las juventudes, y, por coherencia, el estudiantado que se está formando en las titulaciones de educación. Pese al avance en la normativa y en las bases psicopedagógicas que sustentan el diseño, desarrollo e implementación del currículum desde un enfoque inclusivo y de calidad, los modelos de actividad educativa hegemónicos se mantenían disfrazados, otorgando un papel pasivo al alumnado y el estudiantado y dirigiendo el foco hacia la enseñanza y, desde esa lógica hacia la actividad del profesorado. Esta falta de diálogo entre la actividad de la persona que diseña el escenario para

aprender y la experiencia de la persona que aprende conllevaba el mantenimiento de prácticas contradictorias al enfoque que considerábamos que debía tener. Especialmente se observan disonancias en los resultados de las actividades y en los escenarios diseñados para facilitar experiencias educativas y aprendizajes. De esta manera entendimos que la participación del alumnado (de la universidad y la escuela) debía recolocarse en el centro, considerando la participación como contribución y, por tanto, reconociendo su papel en el resultado de la actividad educativa y, sobre todo, en el aprendizaje del profesorado. Esto implicaba amplificar la voz del estudiantado, sus necesidades, intereses y sus logros e intentar responder a ellas. Los artefactos resultantes de su actividad son sus logros y los nuestros, creados de forma conjunta en una actividad entrelazada en la que se comparten responsabilidades y, por consiguiente, debíamos reconocer su agencia en los procesos y visibilizarla. Crear escenarios para potenciar su agencialidad transformadora, además, permitiría ampliar su experiencia y campo de acción y redefinir las realidades como construidas y, por tanto, como transformables.

2.6. Reflexión y cuestionamiento sobre el modelo educativo y de docente en la formación inicial y continua

Estas y otras cuestiones nos llevaron a reflexionar sobre el modelo educativo y de docente que queremos como referente en la formación inicial y continua, independientemente del ámbito, contexto educativo o etapa, etc. Y también sobre la necesidad de defender dicho modelo, construir nuestras identidades profesionales como docentes y formarnos, acorde con ello. Estas fueron las bases que generaron y permitieron definir y sustentar el inicio del proyecto como CreaInnovaEduca.

Para que el grupo adquiriera más fortaleza, se buscaron sinergias y alianzas entre docentes con mayor implicación de manera que se fue creando un grupo cada vez más diverso e interinstitucional. Finalmente, el grupo quedó conformado por docentes de distintos niveles y etapas educativas. Miembros del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional la Delegación de Desarrollo Educativo y Formación Profesional en Granada, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Cuando iniciamos este proceso de transformación, lo hicimos desde los márgenes. En 2013, no pudimos optar a ninguna convocatoria que nos permitiera obtener la financiación que necesitábamos o, incluso, obtener el reconocimiento que hiciera oficial el proyecto que estábamos emprendiendo (salvo la convocatoria para el reconocimiento de créditos por participación en actividades culturales que se solicitó para el estudiantado). Pero lo hicimos porque sentíamos que era necesario. Trabajar en el margen y sin presupuesto da mucha libertad. Eso nos permitió trabajar y organizarnos hasta que en mayo de 2014 pudimos celebrar nuestro primer encuentro en las *I Jornadas CreaInnovaEduca: Creatividad e Innovación en Educación a través de Proyectos Colaborativos Multicompetenciales. La Universidad en la Escuela y la Escuela en la Universidad*.

Gracias a este evento, entraron por primera vez en la Facultad de Ciencias de la Educación, grupos enteros de estudiantes (de educación infantil, primaria y secundaria) con sus docentes para exponer los proyectos colaborativos (científicos, artísticos, de aprendizaje-servicio, etc.) en los que habían estado trabajando todo el semestre. Su principal audiencia fueron estudiantado y profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Hicimos visible y real lo bonito de la teoría educativa que se materializaba en la práctica, desmontando la creencia de que «la teoría bonita es imposible de implementar en la práctica real». En el encuentro creamos espacios de convivencia y diálogo entre profesorado y alumnado de diferentes etapas y niveles creando aprendizajes inolvidables. Además de estos espacios de diálogo, grupos enteros de educación infantil, primaria o secundaria presentaban sus proyectos y, posteriormente, el profesorado que los acompañaba aclaraba las preguntas que hacían otros docentes y estudiantes, especialmente pertenecientes al ámbito universitario.

Tras el encuentro, recibimos muchas felicitaciones, sobre todo del estudiantado universitario, que agradeció la oportunidad de haber participado en una experiencia sin precedentes. Las infancias y las juventudes que estudiaban en centros de educación básica habían llenado la universidad (sus pasillos, sus aulas, biblioteca, exteriores, etc.), recreando el paisaje sonoro de la escuela y llenándola de vida. Para el estudiantado y el profesorado de la Facultad que participó, resultó una experiencia de

aprendizaje maravillosa y muy inspiradora, ya que nos recordó el sentido de nuestro trabajo en el aula.

Por supuesto, no faltaron críticas. Las que recibimos fueron de colegas de la Facultad debidas a que el alumnado que nos había visitado había generado mucho ruido e impedían impartir la clase con normalidad. Escuchar esta frase fue especialmente doloroso, porque considerábamos que no había nada que pudiese suceder dentro de esas clases ni en los contenidos de esos flamantes PowerPoint que fuesen más importantes que participar en lo que estaba ocurriendo al otro lado de la puerta. Formamos a docentes que ven a las infancias en PowerPoint hasta que llegan a las prácticas y, si tienen mucha suerte, podrán aprender de modelos de docentes que asumen su profesionalidad de forma comprometida. Damos clases de didáctica en situaciones ficticias, alejadas de la complejidad de las realidades educativas y, cuando se nos presentan otras oportunidades, ricas y reales, por alguna razón tampoco se reconocen ni validan. Lo más llamativo, a la vez que lamentable, es que en ese precioso encuentro participaron docentes de centros educativos que trabajaban en proyectos pioneros, y hubo docentes universitarios que no quisieron implicarse, pese que se intentó invitar a toda la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación. Las personas que estábamos implicadas en su organización y las que se incorporaron teníamos claro que el aprendizaje no sería solo para el estudiantado universitario que se forma en titulaciones de educación, sino también para su profesorado. Más allá de los ejemplos reales desde todas las didácticas, el encuentro resultó una muestra de ideas creativas y herramientas prácticas y reales para trabajar de forma intertransdisciplinar, además de diferentes modelos de actividad para trabajar en el aula.

La colaboración y los encuentros continuaron a lo largo de los años. El modelo estaba planteado, pero cada año se fueron realizando diferentes mejoras. Ampliamos las actividades y alternativas para la participación y colaboración de la comunidad universitaria en lo que denominamos Festival Académico CreaInnovaEduca-UGR.

Por excepcionalidad del proyecto no conseguimos encontrar una convocatoria para optar a ayudas, por lo que continuamos sin financiación ni reconocimiento. Pero sí que contábamos cada vez con más apoyos y pequeñas ayudas, que destinamos,

principalmente, a facilitar la participación de los coles. Es importante destacar que todas las personas que invitamos a participar o que colaboraban en estos encuentros formativos no obtenían ninguna remuneración y ningún reconocimiento. El altruismo se justificaba tan solo por compromiso personal y el deseo de participar y contribuir en algo que se consideraba sensato y necesario.

En estas circunstancias continuamos hasta que en 2022 este proyecto fue cofinanciado, por primera vez, por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión Social y Sostenibilidad y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En el curso 2023-2024 volvió a contar con el mismo respaldo. Este apoyo y reconocimiento institucional a las personas que se implican en este tipo de proyectos es fundamental para legitimar y fortalecer las transformaciones que estamos promoviendo para mejorar las prácticas, escenarios y realidades educativas.

3. CrealInnovaEduca: un proyecto de transformación de la cultura educativa en el que la universidad y escuela trabajan en comunidad

Desde el principio teníamos claro que, para unir la escuela y la universidad, se precisaba la creación de un escenario nuevo de relación, actividad y aprendizaje. En la proyección de este nuevo escenario se consideró prioritario romper la brecha o línea que había separado históricamente a dichos contextos, para comenzar a trabajar hacia metas comunes y definir nuevas reglas y roles desde un diálogo democrático conjunto.

Sobre esta idea, la unión de docentes y profesionales de otras disciplinas, ámbitos y niveles con las mismas inquietudes y preocupaciones educativas y sociales facilitaría la génesis de una comunidad de docentes que, de forma libre y colegiada, permitiese trabajar en colaboración para generar espacios de aprendizaje profesional docente.

La meta principal fue crear espacios, tiempos y actividades y, por consiguiente, nuevas oportunidades para el aprendizaje profesional, el reconocimiento y la difusión de buenas prácticas basadas en pedagogías críticas, participativas y comunitarias capa-

ces de transformar la cultura educativa y la de sus entornos. De forma más específica, se plantearon los siguientes objetivos:

- Crear un espacio dialógico y estimulador para el intercambio de experiencias creativas y transformadoras que contribuyan en la mejora de las prácticas educativas en los diferentes niveles educativos.
- Crear nuevas oportunidades para la colaboración profesional en la construcción de conocimiento profesional docente.
- Visualizar las prácticas creativas que están transformando los entornos educativos y sus entornos socioculturales.
- Reforzar y consolidar un modelo profesional de docente crítico, activo y comprometido con la mejora de la educación y de su entorno.
- Respaldar institucionalmente a profesionales de la educación que se atreven a romper con modelos pedagógicos hegemónicos obsoletos.
- Reforzar y respaldar un modelo integral de colaboración para la transformación de la educación desde un enfoque vertical y horizontal.
- Actualizar la formación inicial de profesionales de la educación con buenas prácticas docentes de distintos niveles educativos gracias a actividades conjuntas.
- Favorecer la creación de nuevas líneas de trabajo, formación y colaboración entre la universidad, los contextos educativos y los entornos socioculturales locales.

Los diversos escenarios de acción de esta comunidad hacen de su estructura un complejo modelo organizativo, configurado por diferentes escenarios interdependientes (CreaInnovaEduca como nexo): el propio del ámbito de la universidad, el educativo, el de otras entidades e instituciones con las que colabora y se relaciona y, sobre todo, el de la comunidad local.

Dada su complejidad organizativa, expondremos las cuestiones más relevantes a partir de los entornos mencionados que contribuyen en la configuración de CreaInnovaEduca. Nos detendremos a explicar de forma más extensa la actividad en el entorno académico universitario por ser el que ha sufrido mayor transformación.

3.1. Entorno 1: Entorno universitario

El entorno universitario es un entorno clave, ya que es el escenario que ha experimentado mayor transformación. Las personas que formamos parte de este grupo y que pertenecemos al ámbito universitario llevamos tiempo trabajando para construir prácticas, cada vez más coherentes con los modelos pedagógicos que defendemos en nuestras aulas. Esto supone una reflexión y una búsqueda continua de alternativas para ofrecer oportunidades diversas que se adecúen a nuestro modelo caracterizado por ser participativo, democrático y que permita el desarrollo de la agencialidad transformadora necesaria para formar profesionales de la educación con perfiles críticos, activos y creativos. Estas propuestas se caracterizan por ser intertransdisciplinares, por potenciar la agencialidad del estudiantado, explorar, transgredir y ocupar espacio académico público (pasillos, *hall*, patios, cafetería, exteriores...) para trabajar y compartir aprendizajes; explorar, transgredir y ocupar el currículum formativo de las asignaturas y titulaciones...; visibilizar, valorar y admirar el trabajo con el que contribuye el estudiantado que se compromete académica y socialmente, dialogicidad e interactividad de las actividades propuestas.

Entre las actividades que desarrollamos internamente, queremos compartir las siguientes:

- *Estudiantado en acción*: dentro de esta modalidad, entran todas aquellas propuestas en las que el estudiantado prepara, desde las distintas materias, acciones o actividades para otros colectivos, pertenecientes a centros educativos u otros de la comunidad local.
- *Aulas compartidas*: las aulas compartidas se pueden definir como espacios curriculares intertransdisciplinares en los que diversas materias y titulaciones confluyen para hacer una misma actividad. Pueden ser propuestas a petición del estudiantado o del profesorado, pero suelen ser desarrolladas por el propio estudiantado para sus colegas de aula. De esta manera permitimos que el estudiantado conozca otras formas de trabajar o incluso otros contenidos distintos a los que trabaja desde sus asignaturas o titulaciones.
- *Exposición colectiva de proyectos*: se realiza al final del cuatrimestre con la meta de exponer los proyectos en los que han

estado trabajando estudiantado y profesorado durante ese periodo. Esta actividad pretende visibilizar y dar reconocimiento al estudiantado y a sus docentes como agentes en la construcción del conocimiento. Además, como se desarrolla públicamente en los espacios comunes (hall, pasillos o cafetería, etc.) la presentación (de formato libre) debe diseñarse lo más interactiva y dialógica posible lo que contribuye al desarrollo de competencias transversales.

- *Conferencias dialógicas y talleres intertransdisciplinares*: a través de estas conferencias se pretende conectar la práctica real con la académica gracias a la intervención de personas invitadas que están inmersas en diferentes realidades, ofreciendo otras miradas de sus experiencias y conocimientos en un espacio dialógico de reflexión, debate y actividad conjunta. En este espacio compartido profesorado y estudiantado de distintas materias y titulaciones se reúnen para compartir ideas y posturas sobre una temática transversal a diferentes perfiles formativos. La meta es potenciar la motivación por contribuir con posicionamientos reflexivos, críticos, comprometidos y sensibilizar sobre distintas realidades y problemáticas sociales vinculados a ellas.

Todas estas actividades que se desarrollan giran en torno a un evento que hemos llamado Festival Académico CreaInnova-Educa-UGR. Este sirve de estructura para aglutinar y visibilizar las diferentes actuaciones que se desarrollan a lo largo del curso.

3.2. Entorno 2: Entorno escolar

El primer año que se celebraron las primeras jornadas, en 2014 ni el profesorado ni el alumnado tenían muy claro qué podían aportar, con el paso de los años y de celebrarse sucesivas ediciones esta situación dio un giro drástico. El profesorado de los centros educativos contactaba con el grupo de la universidad para confirmar que íbamos a continuar celebrando las jornadas de exposición colectiva de proyectos con la finalidad de incluirlo en su programación. Esta actividad suponía una ocasión maravillosa para poder cerrar los proyectos con los que estaba trabajando su alumnado durante todo el trimestre. De esta forma, las jornadas hacen una incursión curricular en las actividades de los cen-

tros con la creación de un espacio propio en forma de evento colaborativo. En cualquier caso, esta actividad está pensada como una parte del currículo que se trabaja en los centros escolares, no como una actividad añadida que duplique el trabajo docente.

Era muy habitual que docentes de distintos centros e instituciones intercambiaran ideas y contactos desde los primeros encuentros, se ayudaran, retroalimentaran y avanzaran entre ellos/as y con su alumnado. La ilusión como motivación es un motor poderoso que nos impulsa a explorar, experimentar y buscar nuevas formas para repensar los procesos.

La posibilidad de contar con este evento en los centros educativos se enmarca en una verdadera inclusión educativa. Es decir, hablamos de *presencia, participación y progreso*. Las tres «P» con las que nos gusta definir la inclusión en educación.

Presencia, pues CreaInnovaEduca se plantea y se muestra en los órganos de coordinación del centro y queda implementado para futuros años. Se habla en dichos órganos, de la necesidad de participar de manera activa en otros niveles del sistema educativo (universidad), de que nuestro alumno esté presente junto a sus familias exponiendo procesos de aprendizaje en los que su implicación ha sido plena. Este alumnado se siente capaz de presentarse ante foros inesperados e inhabituales, se convierte en foco de atención y fuentes de información, rompiendo, así, con el adultismo habitual que se encuentran en los entornos cotidianos en los que participan.

Participación, ya que es el propio alumnado el que diseña y crea. A través del CreaInnovaEduca, son partícipes de su proceso de aprendizaje y lo mejor, hacen partícipes al resto de la comunidad educativa. Es, pues, una participación plena, dado que el alumnado se convierte en actor principal, pero, además, hace que entren en escena el resto del elenco de la obra de la educación como son familias, entidades locales, asociaciones, etc. Cuando todo se hace tan participado en un centro educativo, la innovación brilla.

Cuando el alumno o alumna de manera individual siente que todo lo anterior, lo ha llevado a cabo de manera acompañada, pero con sus propias fortalezas y debilidades, es el momento en que el *progreso* aparece. Su evolución se hace patente.

A través del CreaInnovaEduca, los centros educativos viven una transformación en su cultura. Una cultura que pasa a focali-

zar al alumnado y a toda la comunidad como actores imprescindibles. Los proyectos presentados son faros que muestran y guían el camino a otros docentes y otros centros. Siempre dando la misma señal repetitivamente: la comunidad educativa forma parte del proceso. Sin la comunidad educativa no se avanza.

3.3. Entorno 3: Otros entornos e instituciones

Durante todos estos años, se han buscado colaboraciones sinérgicas. Asociaciones y entidades diversas del entorno local que han colaborado en los proyectos educativos de los centros, ya sea con su asesoramiento, con formaciones o compartiendo sus necesidades para desencadenar la actividad educativa en forma de Proyectos Educativos de Emprendimiento Social o Aprendizaje-Servicio. Por esta razón consideramos que tienen un papel fundamental en la comunidad e intentamos dar visibilidad.

Si bien la mayoría de las colaboraciones institucionales se han mantenido de un año a otro, hemos de seguir trabajando en las sinergias institucionales con el entorno, ya que el desarrollo de proyectos puede generar vínculos para la transferencia. Además, es necesario establecer otra rueda de diálogo para conocer nuevas posibilidades de colaboración y participación. Es verdad que la colaboración, en este sentido, viene regulada por planes institucionales que en ocasiones son inexistentes o muy limitados, condicionando la colaboración interinstitucional.

3.4. Entorno 4: CreaInnovaEduca

CreaInnovaEduca se define como una *comunidad educativa diversa y heterogénea* en la cual todo el mundo (instituciones, colectivos, individuos) y todas las contribuciones son importantes y necesarias para aprender y mejorar la cultura educativa en la que habitamos.

Es también un *contexto* en el que se unen la universidad, la escuela y el entorno local para sostener una actividad colaborativa, abierta, horizontal y expansiva que se enfrenta a la convención educativa obsoleta para transformarla de manera que permita afrontar los retos de la escuela y la sociedad local y global desde principios fundamentales como la inclusión, la igualdad y la justicia educativa desde un enfoque comunitario y ecosocial.

Y un *proceso*. Tanto la comunidad como el entorno siguen en construcción. Cada año se unen nuevos agentes que aportan nuevas alternativas posibles que incorporan ideas y actividades que contribuyen en su desarrollo y mejora y en su adaptación para responder a nuevas necesidades. En este proceso damos unos pasos más acertados que otros, pero en ese movimiento siempre existe un aprendizaje, en especial cuando se reflexiona y se comparten los buenos o malos resultados, miedos, dificultades y las dudas, así como las formas creativas de afrontarlos. Esta comunidad, contexto y proceso de transformación han permitido socializar con su actividad disidente a la comunidad educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad de Granada y centros educativos desde hace más de una década. Prueba de ello son la cantidad de propuestas que ha surgido en este territorio desde entonces en el que el alumnado y estudiantado ocupa espacios para el desarrollo de su actividad educativa sin que nadie cuestione su legitimidad. Ya nadie se extraña ni critica el ruido que hace el alumnado de la escuela en la Universidad ni el de las voces del estudiantado universitario ocupando nuevos espacios para desarrollar su actividad académica lejos del intimismo y la rigidez del aula, la materia y/o la disciplina correspondiente.

Este nuevo entorno ha servido como semillero de otras propuestas similares que replican el modelo o que incorporan y se fundamentan en elementos comunes. Es una pena que, en lugar de sumar sinergias, el entorno universitario sea competitivo en este sentido y condicione la capacidad colaborativa de su comunidad.

4. Reflexiones sobre nuestros retos y futuros posibles...

Esta comunidad continúa intentando llenar la Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad de Granada de referentes maravillosos que inspiren e ilusionen a las nuevas y veteranas generaciones de docentes, pero, sobre todo, de infancias y de colectivos diversos, de grupos y personas activas, que con sus proyectos, experiencias y actividades transforman sus barrios, sus pueblos, su centro, su entorno, su mundo. Consideramos que

no hay mejor programa formativo para quien se dedica o está formando como profesional de la educación que el que se construye con la comunidad al compartir y hacer visibles las voces y maravillosas experiencias de quienes trabajan para hacer de los entornos educativos y sociales.

Seguimos teniendo como desafíos implicar a la mayor comunidad educativa posible, especialmente la que habita en el contexto universitario, pero la estructura fragmentada por las materias y los horarios estáticos de las diferentes titulaciones la dificultan, también la división del profesorado por departamentos y grupos de investigación. Actualmente, que el alumnado universitario pueda formar parte de las actividades que se realizan depende de la colaboración voluntaria de sus docentes que bien les permitan participar en las actividades durante su hora de clase o bien que abra las puertas de su clase y comparta esta con el alumnado invitado de los centros.

También, continúa posicionando a docentes que se sitúan en pedagogías críticas y transformadoras, y que la cultura educativa conservadora lee como agentes que generan disrupción, como referentes modélicos que se comprometen con la educación y las infancias. Este perfil docente agente y que se sitúa en el enfoque crítico, que se atreve a transgredir convenciones para aprender de su práctica y mejorarla, puede ser quien represente a docentes que emprenden e impulsan proyectos de transformación en los contextos educativos. Por ello, se deben cuidar, visibilizar y, por encima de todo, deben tener respaldado institucional. Su reconocimiento implica el reconocimiento de sus centros y, por tanto, puede ser un apoyo fundamental para sensibilizar sobre la importancia de la educación transformadora en los contextos educativos. Además, su energía, cariño y pasión en la forma de experimentar la profesión docente debe ser considerada como un tesoro valioso que hay que avivar para que puedan contagiar a sus colegas en los centros y liderar procesos de transformación conjunta. Aunque el profesorado disidente comienza a tener otro reconocimiento, este se mantiene mientras no rompa demasiado los nuevos límites que desfiguran el canon de lo educativo y, por consiguiente, lo político y lo social. Esto es especialmente sensible cuando se tratan cuestiones relacionadas con la igualdad, inclusión, justicia social que se expandan más allá de un activismo docente superficial.

En esta línea, y como reflexión final, nos gustaría defender que la profesión docente no es cualquier profesión, es una de las profesiones más importantes que se desempeñan en sociedad y debería ser cuidadosamente atendida. Además, es una profesión absolutamente creativa que a quien la descubre transforma. Por esta razón, consideramos fundamental considerar el cuestionamiento de nuestras prácticas, como punto de partida y fuente de motivación. Estos procesos son mejores, se disfrutan más y tienen mayor impacto cuando se emprenden en comunidad, facilitando el diálogo, el aprendizaje y la participación de distintos agentes que permitan identificar necesidades desde diferentes vértices y aportar alternativas desde enfoques más creativos, justos, igualitarios y sostenibles.

Índice

Presentación	9
1. Marcos de referencia para la transformación de y desde las escuelas	13
1. ¿Por qué necesitamos transformar la educación?	13
2. <i>Innovación</i> o <i>transformación</i> : ¿de qué estamos hablando? ..	16
3. Aprendizajes derivados de las experiencias transformadoras	20
4. A modo de coda	31
5. Referencias bibliográficas	32
2. «Puntos de Vida»: una comunidad de agentes de cambio para la transformación y la justicia ecosocial. .	35
1. Presentación	35
1.1. ¿Qué tiene de especial esta experiencia? ¿Qué puede aportar nuestro viaje a otros centros?	36
1.2. ¿Quiénes somos?	37
2. «Puntos de Vida», un proyecto transformador	39
2.1. ¿En qué consiste exactamente «Puntos de Vida»?	40
2.2. ¿En qué se traducen los cinco puntos en la práctica y en el día a día del aula?	41
3. ¿Cómo hemos perfilado la experiencia para que se ajuste a nuestra comunidad y a la nueva realidad?	42
4. ¿De dónde partió la experiencia y cómo hemos llegado hasta aquí?	46
4.1. Vayamos por los comienzos.	48

4.2. Avanzamos hacia la visión comunitaria: nos hacemos «glocales»	50
4.3. Removiendo los cimientos: agarrándonos a las raíces para configurar nuevos sueños	51
5. ¿Cuáles son nuestros retos y prospectiva?	52
6. Algunas consideraciones finales	54
3. «Lorca, flamenco y rock»	57
1. Quiénes somos	57
2. Iniciando el camino: cómo hemos llegado hasta aquí	62
3. Qué y cómo.	64
4. Retos y prospectiva	70
5. Consideraciones finales	70
4. Mirar más allá de la frontera o cómo dar la vuelta a un centro de Secundaria.	73
1. Una cuestión de equilibrios entre la realidad y la utopía	73
2. El origen: cómo aprender a andar hacia el futuro sin perder de vista el puerto	75
3. Navegar por aguas revueltas con el proyecto educativo al timón	81
4. Una meta: la línea del horizonte en el futuro.	89
5. Un Aula LGBTI+ en Educación Secundaria: un espacio de convivencia y transformación	91
1. Presentación	91
2. Etapas del proyecto	92
2.1. Etapa preinicial: los cuidados del entorno (2013-2014)	92
2.2. Primera etapa del Aula LGBTI+: el inicio (2014-2015)	93
2.3. Segunda etapa del Aula LGBTI+: consolidación interna, reconocimiento externo y cambio de paradigma (2015-2017)	94
2.4. Tercera etapa del Aula LGBTI+: efecto llamada, alianzas y exportación del proyecto (2018-2021)	97
2.5. Cuarta etapa del Aula LGBTI+: integración (2021-2024)	100
3. Pasos metodológicos	103

6. El camino para la construcción de un proyecto educativo local	107
1. Cómo movilizar la escuela para la construcción de una Comunidad de Práctica Profesional	107
1.1. Quiénes son las personas implicadas.	108
1.2. Iniciando el camino: cómo se ha llegado hasta aquí	109
2. Qué se hace, cómo lo hacen: estructuras y apoyos	111
2.1. Qué se hace	111
2.2. Cómo lo hacen: camino hacia la construcción de un proyecto local	116
2.3. Estructuras y apoyos.	117
3. Retos, prospectiva y consideraciones finales.	118
7. Para educar a nuestras niñas y niños hace falta el pueblo entero	121
1. Presentación	121
1.1. Los cuidados de las infancias y la comunidad	122
1.2. Comunidad educativa que cuida	123
1.3. El municipio como comunidad educativa	123
1.4. Educación transformadora.	125
2. Experiencias que nos transforman	127
2.1. Transformamos a las personas.	128
2.2. Transformamos las relaciones	129
2.3. Transformamos el entorno.	130
2.4. Evaluación del proyecto.	131
3. Algunas consideraciones finales	132
8. La escuela en el barrio y el barrio en la escuela. 40 años afrontando retos y desafíos educativos	135
1. Origen y propósitos compartidos	135
2. La escuela en el barrio y el barrio en la escuela.	138
3. Consideraciones finales	142
9. Un sueño compartido: una escuela equitativa e igualitaria	143
1. ¿Quiénes somos?	143
2. ¿Cómo nos estamos construyendo?	145
2.1. Crear cultura de centro con nuestro alumnado como referente principal	146
2.2. Uso de metodologías activas	148
2.3. Gestión abierta de los espacios	150

2.4. Liderazgo distribuido: planificación conjunta	151
2.5. Formación permanente	153
2.6. Participación de las familias.	154
2.7. Apertura a la comunidad	155
3. De dónde partió la experiencia y cómo hemos llegado hasta aquí	156
4. Retos y prospectiva	160
5. Algunas consideraciones finales	161
10. CreaInnovaEduca, una comunidad transformadora donde escuela y universidad se encuentran	163
1. Una comunidad diversa, comprometida y enamorada de lo educativo	163
2. Construcción de un escenario nuevo para la universidad y la escuela donde compartir, aprender y transformar	166
2.1. La realidad educativa gritaba la necesidad de unir la universidad y la escuela	167
2.2. Desconexión institucional: la universidad y la escuela	167
2.3. Falta de referentes modélicos: modelos educativos críticos	168
2.4. Docentes referentes de la transformación como docentes referentes del caos y la disrupción	169
2.5. Las personas que aprenden en el centro de lo pedagógico.	169
2.6. Reflexión y cuestionamiento sobre el modelo educativo y de docente en la formación inicial y continua.	170
3. CreaInnovaEduca: un proyecto de transformación de la cultura educativa en el que la universidad y escuela trabajan en comunidad.	173
3.1. Entorno 1: Entorno universitario	175
3.2. Entorno 2: Entorno escolar	176
3.3. Entorno 3: Otros entornos e instituciones.	178
3.4. Entorno 4: CreaInnovaEduca.	178
4. Reflexiones sobre nuestros retos y futuros posibles...	179

Experiencias transformadoras en escuelas

Cuestionar y reconstruir la escuela que queremos –en tiempos convulsos y escenarios complejos– es, seguramente, una de las tareas más desafiantes e ilusionantes a la que nos enfrentamos como profesionales de la educación y como sociedad. Es el momento de activar la agencia de la escuela como comunidad y de afrontar temáticas recurrentes no resueltas e imprescindibles, como la justicia social, la democratización de las escuelas y la educación para la transformación social. Para ello, la escuela está obligada a transformarse. En esta línea, son muchas las experiencias educativas que –desde una perspectiva crítica– están avanzando desde propuestas muy diversas.

Las personas y las escuelas que participan en este libro han elaborado sus propios relatos mostrando el sentido, los motivos y los procesos de sus historias de transformación. Con ello se ha compuesto un manual de reflexiones situadas cargadas de significado y emoción para quienes las narran y sus comunidades, así como para quienes tengan interés en profundizar en la transformación de la educación.

Quienes coordinan este texto forman parte del equipo de investigación Comunidades que Transforman, que trabaja por una educación comprometida con las personas, la sociedad y el entorno. Son docentes universitarios que lideran diferentes proyectos de investigación y de innovación docente, con el fin de avanzar en el desarrollo de conocimiento que permita la transformación de la cultura de y desde las instituciones educativas para que sean más inclusivas e igualitarias, justas y sostenibles. Participan en redes profesionales y movimientos de renovación pedagógica para la mejora de la educación, y en grupos y movimientos de acción social comprometidos con la igualdad y la inclusión. Proyectan su actividad desde la construcción de puentes para un aprendizaje conjunto entre escuela, comunidad y universidad. Desde estas líneas de trabajo, proponen avanzar como comunidades de práctica a fin de alcanzar capacidad y construir procesos colectivos de agencia transformadora.