

Raquel Miño-Puigcercós
Pablo Rivera-Vargas
Carles Lindín
Mercedes Blanco-Navarro
(coords.)

Propuestas educativas para el cambio social

Conectando la
educación secundaria,
las universidades y las
comunidades

Propuestas educativas para el cambio social

Conectando la educación secundaria,
las universidades y las comunidades

Raquel Miño-Puigcercós
Pablo Rivera-Vargas
Carles Lindín
Mercedes Blanco-Navarro
(coords.)

Propuestas educativas para el cambio social

Conectando la educación secundaria,
las universidades y las comunidades

Colección Horizontes Universidad

Título: *Propuestas educativas para el cambio social. Conectando la educación secundaria, las universidades y las comunidades*

Financiamiento:

Proyecto Scu4Change: «Educational roadmap for transformative agency / SCU4Change». Erasmus+. KA220-HED - Cooperation partnerships in higher education (convocatoria 2022, referència 2022-1-NO01-KA2020-HED-000086487). 2022-2025.

Primera edición: marzo de 2026

© Raquel Miño-Puigcercós, Pablo Rivera-Vargas, Carles Lindín,
Mercedes Blanco-Navarro (coords.)

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



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

ISBN: 978-84-1079-241-8

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

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Sumario

Prólogo. Educar para el cambio social: agencia, afectos y disputas por la justicia social	9
AINA TARABINI	
Introducción. ¿Por qué conectar la enseñanza y el aprendizaje con los desafíos contemporáneos? El proyecto SCU4Change	15
PABLO RIVERA-VARGAS; MERCEDES BLANCO-NAVARRO; RAQUEL MIÑO-PUIGCERCÓS; CARLES LINDÍN	
1. Cómo diseñar proyectos educativos para el cambio social desde la agencia transformadora	21
PABLO RIVERA-VARGAS; RAQUEL MIÑO; OLA ERSTAD	
2. Estrategias para conocer y conectar las necesidades e intereses del alumnado con las propuestas de los centros educativos	33
PABLO RIVERA-VARGAS; LLUÍS PARCERISA; DIEGO CALDERÓN- GARRIDO; PABLO NEUT AGUAYO	
3. Caso «Desmontando rumores». La transformación social desde el cuestionamiento de estereotipos racistas. El relato audiovisual como proceso de indagación y concienciación	47
PAULA LOZANO-MULET; RAQUEL MIÑO; PABLO NEUT; PABLO RIVERA-VARGAS; ÓSCAR ALTIDE	

4. Caso «Rap y Glosa». Promover el cambio social desde el centro: el rap y la glosa como herramientas para transformar la perspectiva individual en estructural	59
GUSTAVO HERRERA-URÍZAR; JUDITH JACOVKIS; LLUÍS PARCERISA; CRISTINA ALONSO CANO	
5. Caso «Participemos». La transformación social desde el interés por la participación ciudadana. La asamblea y la organización cooperativa como estrategias para incidir en el entorno cercano	69
CARLES LINDÍN; MERCEDES BLANCO-NAVARRO; DIEGO CALDERÓN-GARRIDO; JOAN-ANTON SÁNCHEZ VALERO; SÒNIA BERGÓS	
6. Aprendamos de la experiencia: elementos favorecedores e inhibidores para la promoción de la agencia del alumnado y la transformación social.	79
PABLO NEUT; CARLES LINDÍN; MERCEDES BLANCO-NAVARRO; PAULA LOZANO-MULET; MARTA VÉLEZ	
7. Cuando el alumnado toma sus propias decisiones, lo individual se convierte en colectivo. Propuesta de codiseño desde la observación y la agencia.	91
MERCEDES BLANCO-NAVARRO; PABLO RIVERA-VARGAS; CARLES LINDÍN; JOAQUIM FONT	
8. Una hoja de ruta para abordar los desafíos contemporáneos desde la colaboración entre escuelas, comunidades y universidades	103
RAQUEL MIÑO; MERCEDES BLANCO-NAVARRO; CARLES LINDÍN; ALFREDO JORNET	
9. Conclusiones. ¿Qué está pasando en los institutos? Aprendizajes y senderos para caminar hacia una educación comprometida con el cambio social	115
RAQUEL MIÑO-PUIGCERCÓS; CARLES LINDÍN; MERCEDES BLANCO-NAVARRO; PABLO RIVERA-VARGAS	
Autorías	125

Prólogo. Educar para el cambio social: agencia, afectos y disputas por la justicia social

AINA TARABINI

19 de diciembre del 2025

Escribir el prólogo de este libro me genera una mezcla de alegría, complicidad y responsabilidad. Alegría, porque *Propuestas educativas para el cambio social* aborda preguntas centrales para pensar la educación hoy: ¿qué significa educar en contextos de desigualdad persistente?, ¿cómo conectar el aprendizaje escolar con los problemas del mundo social?, ¿bajo qué condiciones la escuela puede contribuir –aunque sea de forma frágil y parcial– a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria? Complicidad, porque muchas de las preocupaciones que atraviesan este libro dialogan estrechamente con debates y trabajos desarrollados desde la sociología crítica de la educación. Y responsabilidad, porque hablar de educación y cambio social exige una mirada exigente, que no caiga ni en el voluntarismo pedagógico ni en el inmovilismo estructural.

Vivimos un momento histórico en el que a la educación se le pide casi todo. Se le pide que reduzca desigualdades que se producen fuera de la escuela, que repare fracturas sociales profundas, que prepare para futuros inciertos y que sostenga emocionalmente a generaciones que crecen en contextos de precariedad, incertidumbre y malestar. Frente a este escenario, suelen aparecer dos recetas igualmente problemáticas. Por un lado, la idea de que la escuela puede y debe solucionarlo todo a través de una suerte de magia pedagógica, basada en proyectos milagrosos o innovacio-

nes rápidas y descontextualizadas. Por otro, la posición opuesta, según la cual la escuela poco o nada puede hacer mientras no cambien primero todas las condiciones sociales que la atraviesan. *Propuestas educativas para el cambio social*, afortunadamente, no se sitúa en ninguno de estos extremos. Al contrario, parte de una premisa clave: no hay cambio social sin educación, pero tampoco hay cambio educativo al margen de las condiciones sociales, institucionales y relacionales en las que este se produce. Desde esta mirada, el cambio educativo no se concibe como un acto aislado ni como una solución técnica, sino como un proceso necesariamente situado, colectivo y profundamente relacional.

Desde una perspectiva sociológica, sabemos que la educación no opera en el vacío. Las escuelas son instituciones profundamente atravesadas por desigualdades sociales, por expectativas diferenciadas hacia el alumnado, por jerarquías de saber, por lógicas de reconocimiento y de exclusión. Por ello, cuando hablamos de agencia, participación o transformación, no podemos entenderlas como atributos individuales ni como competencias que se «activan» automáticamente. La agencia –y esta es una idea central que atraviesa de forma muy clara este libro– es siempre situada, relacional y afectivamente mediada. Se construye en contextos concretos, en interacciones específicas y depende de que el alumnado se sienta escuchado, reconocido y legitimado dentro del espacio escolar.

Una de las grandes aportaciones de esta obra es, precisamente, su forma de abordar la agencia transformadora del alumnado sin desligarla de las condiciones que la hacen posible. A lo largo de los capítulos se muestra cómo la implicación de los y las estudiantes emerge cuando los proyectos conectan con sus experiencias biográficas, con sus preocupaciones vitales y con problemáticas sociales que les interpelan. Pero también se muestra, y esto es fundamental, que esta implicación no es automática ni homogénea, y que está atravesada por resistencias, contradicciones y desigualdades internas, estrechamente relacionadas con la posición que el alumnado ocupa en la escuela y con las oportunidades reales de participar y ser reconocido en los procesos educativos.

Este enfoque resulta especialmente relevante porque evita una mirada idealizada, individualizadora o naturalizadora del alumnado. Los y las jóvenes no son sujetos «naturalmente» críticos ni transformadores, pero tampoco son apáticos por definición. Sus posicionamientos están profundamente vinculados a sus trayectorias sociales, a sus experiencias escolares previas, a las expectativas que otros/as proyectan sobre ellos y ellas y a los (des)afectos que circulan en el aula. En este sentido, el libro nos recuerda algo esencial: no hay agencia sin vínculo, y no hay vínculo sin trabajo pedagógico y emocional sostenido.

Los casos que se presentan –desde el trabajo sobre estereotipos racistas mediante el relato audiovisual, hasta el uso del rap y la glosa para pasar de lecturas individualizantes a lecturas estructurales de la realidad o las experiencias de participación colectiva– ilustran con claridad cómo el aprendizaje puede convertirse en una experiencia significativa cuando se articula con el entorno y con lo común. Pero también muestran los límites de estas propuestas: la dificultad de trasladar la conciencia crítica al día a día, las tensiones entre discurso y práctica o la fragilidad de proyectos que dependen en exceso de la implicación individual del profesorado, sin un soporte institucional sostenido.

Esta lectura honesta de los límites es, de hecho, uno de los mayores valores del libro. Porque educar para el cambio social consiste en crear condiciones para que los y las jóvenes puedan comprender críticamente el mundo que habitan, construir marcos de interpretación propios, tomar posición y desarrollar capacidades de acción individual y colectiva. En este sentido, la educación contribuye al cambio social no tanto produciendo transformaciones inmediatas y necesariamente visibles o medibles, sino abriendo grietas en los discursos dominantes, generando preguntas incómodas, ofreciendo lecturas alternativas de la realidad y creando experiencias que amplían el horizonte de lo pensable y, con ello, de lo posible.

Otro aspecto que quisiera subrayar es la manera en que este libro entiende la relación entre escuela, universidad y comunidad. No como una relación jerárquica ni instrumental, sino como un espacio de producción compartida de conocimiento.

La universidad no aparece aquí como una instancia externa que observa, evalúa o prescribe, ni como un actor que extrae datos y experiencias de los centros educativos sin un retorno significativo, sino como un espacio de investigación implicada, que escucha, documenta, problematiza y devuelve preguntas al propio proceso educativo. Esta forma de entender la investigación educativa resulta especialmente valiosa en un contexto en el que, con demasiada frecuencia, se reproduce una separación artificial entre el hacer y el pensar, entre la práctica pedagógica y la producción académica. Frente a estas dicotomías, herederas de una mirada cartesiana que opone experiencia y reflexión, teoría y contexto, el libro reivindica una concepción de la investigación educativa como práctica situada, en la que la reflexión se construye desde la experiencia y la experiencia se transforma a través de la reflexión compartida.

Precisamente porque esta concepción de la investigación educativa se despliega en marcos institucionales concretos, el libro no pierde de vista las condiciones que atraviesan estas experiencias: los tiempos escolares, la organización del currículum, las formas de evaluación, la formación del profesorado y el reconocimiento institucional de este tipo de proyectos dentro de la vida escolar. Desde la sociología de la educación sabemos que, sin cambios en estas dimensiones, las propuestas transformadoras corren el riesgo de quedar relegadas a los márgenes, sostenidas únicamente por la buena voluntad y el compromiso individual de quienes las impulsan. Este libro, sin embargo, no se limita a señalar estas tensiones, sino que las analiza como parte constitutiva del propio proceso educativo.

Finalmente, quisiera destacar una idea que atraviesa toda la obra, aunque no siempre se formule explícitamente: educar para el cambio social es también una cuestión de justicia afectiva. Tiene que ver con quién se siente interpelado por la escuela, quién se siente autorizado a hablar, a cuestionar, a proponer. Tiene que ver con el reconocimiento, con la dignidad y con la posibilidad de construir identidades de aprendiz positivas en contextos que no siempre lo ponen fácil. En este sentido, este libro nos recuerda que la transformación educativa no se juega únicamente

en el plano de los contenidos o de las metodologías, sino en el sentido que orienta la acción educativa: en el para qué se enseña, desde qué valores se construyen las prácticas y qué formas de relación, reconocimiento y justicia se hacen posibles en la escuela.

Propuestas educativas para el cambio social no ofrece recetas ni soluciones cerradas. Ofrece algo mucho más valioso: experiencias situadas, reflexiones críticas y preguntas abiertas. Preguntas que incomodan, pero que también sostienen una esperanza informada: la de que la escuela puede seguir siendo un espacio para (re)pensar colectivamente el mundo que habitamos y para imaginar alternativas orientadas al bien común. En un contexto marcado por el afianzamiento de lógicas competitivas, la profundización de las desigualdades y el avance de discursos autoritarios, este libro reivindica la educación como un espacio colectivo desde el cual seguir pensando, comprendiendo y disputando las condiciones de posibilidad de una sociedad más justa y democrática.

Introducción. ¿Por qué conectar la enseñanza y el aprendizaje con los desafíos contemporáneos? El proyecto SCU4Change

PABLO RIVERA-VARGAS

MERCEDES BLANCO-NAVARRO

RAQUEL MIÑO-PUIGCERCÓS

CARLES LINDÍN

Universitat de Barcelona

Durante las primeras décadas del siglo XXI, los sistemas educativos se enfrentaron a una complejidad creciente marcada por transformaciones sociales, tecnológicas, políticas y culturales profundas. El avance de la globalización, las crisis ambientales, las desigualdades estructurales, el auge de discursos autoritarios y el debilitamiento del tejido comunitario pusieron en cuestión los marcos tradicionales de la escolarización. La educación pasó a ser entendida, cada vez más, no solo como una herramienta de transmisión de conocimientos, sino como un espacio clave para el desarrollo de ciudadanía crítica, compromiso democrático y agencia colectiva (Lipman, 2011; Stetsenko, 2020).

En este contexto, las instituciones educativas fueron convocadas a repensar su función social y abrirse a nuevas formas de enseñar y aprender que estuvieran más conectadas con los desafíos contemporáneos. La escuela ya no podía sostenerse como un espacio ajeno a las tensiones del mundo, sino que debía pensarse como un lugar con potencial transformador, capaz de generar reflexión crítica, diálogo intercultural y compromiso con la justicia social. Esto exigió repensar el rol del profesorado, el currículo

lum, los métodos de enseñanza y la relación con las comunidades, y considerar nuevas propuestas como las que surgen desde la agencia transformadora y las pedagogías colaborativas (Biesta y Tedder, 2007; Erstad et al., 2021).

La inclusión, la equidad y la participación dejaron de ser temas periféricos para convertirse en dimensiones centrales del debate educativo. En paralelo, la acelerada digitalización de la vida cotidiana y la expansión de las redes sociotécnicas desbordaron los límites tradicionales del aula, tensionando las formas convencionales de producción y circulación del conocimiento (Ito et al., 2013; Thomas y Brown, 2011). Frente a este panorama, distintas voces en el ámbito educativo comenzaron a reclamar la necesidad de diseñar proyectos que pusieran en el centro a los y las estudiantes como sujetos activos, comprometidos y capaces de intervenir en su entorno. En lugar de concebirllos como receptores pasivos de contenidos, se trataba de reconocer su agencia, es decir, su capacidad de tomar decisiones, formular preguntas, construir conocimiento en colaboración con otros y participar en procesos de transformación (Hull y Katz, 2006; Edwards y D'Arcy, 2004).

En este marco, surgieron experiencias educativas orientadas a promover la *agencia transformadora* del estudiantado. Se trató de iniciativas que articularon saberes escolares y comunitarios, integraron tecnologías digitales de forma crítica y creativa y abordaron problemáticas sociales relevantes desde metodologías colaborativas. Estas experiencias, aunque diversas, compartieron una misma preocupación: cómo hacer de la escuela un espacio vivo, vinculado al presente, donde se formen sujetos capaces de imaginar y construir futuros más justos (Erstad et al., 2025; Liberali, 2020).

Con el objeto de dar a conocer estas experiencias surge el proyecto europeo SCU4Change: Educational roadmap for transformative agency – connecting School, Community and University for social change. Este proyecto, financiado por el programa Erasmus+ y desarrollado entre los años 2022 y 2025, tuvo como propósito visibilizar, analizar y promover prácticas escolares orientadas a afrontar problemáticas sociales contemporáneas

mediante el desarrollo de proyectos colaborativos entre escuelas, comunidades y universidades.

El proyecto fue llevado adelante por un consorcio internacional compuesto por cuatro universidades y cuatro centros de educación secundaria ubicados en Chile, Austria, España y Noruega. A través de un enfoque basado en el codiseño, las instituciones participantes trabajaron conjuntamente para documentar experiencias educativas transformadoras, identificar los elementos que favorecen el desarrollo de agencia en el estudiantado y construir una hoja de ruta educativa colaborativa y sostenible. Esta hoja de ruta busca servir como un marco orientador para docentes, investigadores y formadores comprometidos con una educación orientada hacia la justicia social y el cambio colectivo.

Este libro recoge los resultados del trabajo llevado a cabo por el equipo de la Universitat de Barcelona en el marco del proyecto SCU4Change. A partir de un proceso de documentación e investigación en un centro público de educación secundaria, se exploraron distintas experiencias educativas con potencial transformador. Estas experiencias permitieron analizar cómo ciertas propuestas pedagógicas buscaron favorecer la construcción de conciencia crítica, el compromiso social y la agencia del estudiantado. A su vez, se promovieron actividades codiseñadas entre estudiantes, profesorado e investigadores que buscaron profundizar el impacto de estos proyectos dentro y fuera del aula.

El libro se organiza en tres bloques que permiten abordar de manera progresiva, articulada y situada las múltiples dimensiones del proceso llevado a cabo en el marco del proyecto.

El primer bloque (capítulos 1 y 2) presentan, por un lado, los marcos conceptuales que sustentaron el trabajo, con especial atención al enfoque de la agencia transformadora como clave para pensar el cambio educativo, y, por otro, el análisis de necesidades realizado en el centro educativo participante. Este análisis permitió identificar tensiones, oportunidades y condiciones específicas que motivaron la elección y el diseño de proyectos orientados a la transformación. Asimismo, se describen las herramientas metodológicas utilizadas para documentar e interpretar las experiencias desde una lógica participativa, así como las

decisiones epistemológicas que guiaron el proceso, destacando la articulación entre teoría, práctica y actores educativos.

El segundo bloque (capítulos 3, 4 y 5) está dedicado al análisis de tres experiencias escolares desarrolladas en un centro de educación secundaria. Estas experiencias fueron codiseñadas entre estudiantes, profesorado y organizaciones de la sociedad civil, y abordaron distintas problemáticas sociales relevantes a través de estrategias pedagógicas colaborativas, uso crítico de tecnologías digitales y una conexión activa con el entorno. Cada capítulo no solo describe las acciones desarrolladas, sino que analiza los procesos pedagógicos que permitieron activar y sostener formas de agencia en el alumnado, aportando claves valiosas para su replicabilidad en otros contextos.

El tercer bloque (capítulos 6, 7 y 8) recoge los aprendizajes generados en el trabajo conjunto entre docentes, estudiantes e investigadores, con foco en los desafíos, tensiones y condiciones institucionales que influyen en la viabilidad y sostenibilidad de este tipo de propuestas. Se reflexiona críticamente sobre las oportunidades que abre el codiseño en entornos escolares reales, así como sobre las limitaciones estructurales, culturales y organizativas que deben enfrentarse. El bloque culmina con una serie de consideraciones orientadas a fortalecer el diseño e implementación de proyectos educativos transformadores desde una lógica situada, crítica y colaborativa.

Este libro está dirigido a estudiantes en formación para la docencia, futuros profesores y futuras profesoras, educadoras y educadores, formadoras y formadores de docentes, equipos directivos y profesionales vinculados al ámbito educativo que se interesen en impulsar una enseñanza comprometida con el cambio social. La intención es ofrecer herramientas para reflexionar sobre el papel de la escuela en contextos de transformación, abrir preguntas sobre los modos de construir alianzas entre universidades, escuelas y comunidades, y compartir ejemplos que, aunque situados, puedan inspirar nuevas formas de enseñar, aprender y transformar desde una perspectiva inclusiva y crítica.

Quienes participamos en la elaboración de este libro esperamos que el mismo contribuya a ampliar el horizonte de lo posi-

ble en educación. Que permita visibilizar las potencias que emergen cuando el trabajo pedagógico se construye desde la colaboración, el pensamiento crítico y la convicción de que otra escuela –más justa, más inclusiva y más vinculada con el mundo– no solo es necesaria, sino también posible.

Referencias

- Biesta, G., y Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Edwards, A. y D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155. DOI: [10.1080/0031910410001693236](https://doi.org/10.1080/0031910410001693236)
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. [Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades]. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Erstad, O., Miño-Puigcercós, R. y Rivera-Vargas, P. (2025). Paths towards transformative agency: Creating repertoires for socio-educational change. *Acta Psychologica*, 255, 104894. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104894>
- Hull, G. A. y Katz, M. L. (2006). Crafting an agentic self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81. <https://www.jstor.org/stable/40171707>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub. https://www.researchgate.net/publication/292135485_Connected_learning_An_agenda_for_research_and_design
- Liberali, F. (2020). Building agency for social change. En A. Tanzi Neto, F. Liberali, y M. Dafermos (Eds.), *Revisiting Vygotsky for social change* (pp. 63-86). Peter Lang.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203821800](https://doi.org/10.4324/9780203821800)

- Stetsenko, A. (2020). Personhood through the lens of radical-transformative agency. En J. Sugarman y J. Martin (Eds.), *A humanities approach to the psychology of personhood* (pp. 65-83). Routledge.
- Thomas, D. y Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace Independent Publishing.

Cómo diseñar proyectos educativos para el cambio social desde la agencia transformadora

PABLO RIVERA-VARGAS
RAQUEL MIÑO
Universitat de Barcelona

OLA ERSTAD
University of Oslo

En las primeras décadas del siglo XXI se ha intensificado el debate en torno al papel de la educación en un mundo en transformación. Frente a desafíos como el cambio climático, las desigualdades sociales, la discriminación estructural o la digitalización acelerada, la escuela no puede mantenerse al margen. Por el contrario, está llamada a desempeñar un papel central como espacio colectivo desde donde imaginar y construir futuros más justos. Esto implica reconocer su potencial no solo como transmisora de conocimientos, sino como institución social capaz de fomentar el pensamiento crítico, el compromiso ético y la participación activa del alumnado en los procesos de transformación social.

En este marco, la justicia social y los derechos humanos no deben entenderse como contenidos que enseñar, sino como horizontes éticos y políticos que orientan la acción pedagógica. Formar a las nuevas generaciones implica también prepararlas para habitar, interpretar y transformar el mundo. La educación, por tanto, no solo debería transmitir información, sino generar condiciones para que niños, niñas y jóvenes puedan reconocerse

como sujetos activos con capacidad de agencia frente a los retos colectivos que definen su tiempo. Como hemos mencionado en otros espacios (Erstad et al., 2021; Erstad et al., 2025), la escuela podría pensarse, así, como un laboratorio de ciudadanía crítica, un espacio donde se ensayen nuevas formas de vivir juntos y de afrontar los conflictos sociales desde el respeto, la equidad y la corresponsabilidad.

En este sentido, se hace evidente que uno de los grandes desafíos de los sistemas educativos formales debería ser lograr que el alumnado se implique en cuestiones que afectan de forma directa a su futuro en un contexto de profundos cambios sociales, problemas globales crecientes y amenazas a la vida humana. Comprender la transformación educativa exige pensar cómo involucramos al alumnado en procesos de aprendizaje vinculados a sus comunidades, y cómo estos procesos superan la lógica de actividades siempre definidas por el profesorado para centrarse en la participación activa del alumnado en asuntos que les interpelean de forma directa. Según Kajamaa y Kumpulainen (2019), es necesario trascender una concepción del aprendizaje centrada exclusivamente en aspectos sociocognitivos o emocionales y avanzar hacia una visión de la agencia transformadora como una interrelación dinámica entre cultura y mente, entre la construcción de sentido y la participación en la comunidad.

Dentro de las múltiples perspectivas que abordan estas cuestiones, el concepto de *agencia transformadora* ha emergido como una propuesta relevante para pensar cómo construir experiencias educativas significativas que articulen aprendizaje y acción social. Esta noción se vincula a la capacidad de los sujetos para intervenir en sus contextos, identificar injusticias y promover cambios que no solo transformen sus realidades inmediatas, sino también las estructuras que las sostienen (Stetsenko, 2019; Erstad et al., 2021).

Ampliar el alcance de la agencia transformadora requiere, además, integrar otras perspectivas teóricas que ayudan a comprender cómo el aprendizaje puede convertirse en un proceso verdaderamente significativo cuando se nutre de la vida social y las experiencias concretas del alumnado. El *aprendizaje conectado*

(Ito et al., 2013) y el *aprendizaje distribuido* (Thomas y Brown, 2011) describen cómo el conocimiento se produce más allá del aula, en redes dinámicas y contextos diversos. El *aprendizaje auténtico* (Rule, 2006) enfatiza el trabajo con problemas abiertos y relevantes, mientras que la *agencia relacional* (Edwards y D'Arcy, 2004) destaca la interdependencia y colaboración en los procesos de aprendizaje. Por su parte, la noción de *hecho dramático*, desarrollada por Fernanda Liberali (2020), introduce la idea de que las tensiones sociales y vitales pueden convertirse en motores de conciencia crítica y acción. Estas situaciones interpelantes, que revelan contradicciones estructurales o personales, pueden activar procesos reflexivos si los sujetos disponen de los recursos (materiales, simbólicos y semánticos) necesarios para intervenir (Liberali, 2020).

En conjunto, estas perspectivas abren posibilidades para pensar la escuela como un espacio potencial de transformación pedagógica, social y política. No se trata de idealizar su papel, sino de comprender que, en determinadas condiciones, puede ofrecer oportunidades para que el conocimiento esté al servicio de la vida, la justicia y la dignidad. Desde esta mirada, el reto es generar experiencias que permitan al alumnado no solo aprender sobre el mundo, sino también desarrollar una sensibilidad crítica y un compromiso transformador con él.

Agencia transformadora: claves conceptuales para repensar la educación

El concepto de agencia ha cobrado una importancia creciente en el campo educativo, especialmente en el marco de enfoques críticos y socioculturales del aprendizaje. Lejos de ser una categoría estática, la agencia puede entenderse como un concepto en evolución que ha ido ampliando su alcance y complejidad a medida que se ha vinculado con los debates sobre poder, justicia social y transformación educativa.

Biesta y Tedder (2007) plantean que la agencia se refiere a la capacidad de los sujetos para iniciar acciones con sentido desde

la autonomía, la elección y el compromiso. Esta idea desplaza la mirada de una educación centrada en la transmisión de contenidos hacia una pedagogía que reconoce al estudiante como actor activo en su proceso de aprendizaje. En esta línea, Hull y Katz (2006) introducen la noción de *agentive selves*, subrayando cómo los individuos construyen el sentido de sí mismos a través de prácticas narrativas y mediadas culturalmente.

Sin embargo, esta perspectiva individual ha sido enriquecida por visiones más relacionales y colectivas. El concepto de *agencia relacional*, desarrollado por Edwards y D'Arcy (2004), destaca la capacidad de los sujetos para trabajar en colaboración, negociar significados y construir conocimiento conjuntamente. Desde esta mirada, la agencia se sitúa en contextos sociales específicos y se activa en las interacciones con otros, lo que permite comprender el aprendizaje como un proceso situado, interdependiente y distribuido.

Un paso más allá lo constituye el concepto de *agencia transformadora*, que introduce una dimensión crítica y emancipadora. Este enfoque, especialmente desarrollado desde la teoría de la actividad histórico-cultural (Engeström, 2016; Virkkunen, 2006), pone el acento en la capacidad de los sujetos no solo para adaptarse a su entorno, sino para cuestionarlo y transformarlo. La agencia transformadora se expresa en prácticas colectivas que buscan superar contradicciones estructurales en los sistemas de actividad y abrir nuevas posibilidades de acción. Experiencias como el *Change Laboratory*¹ ilustran cómo los colectivos pueden construir soluciones innovadoras a partir de la reflexión crítica sobre su práctica.

Más recientemente, Anna Stetsenko (2019, 2020) ha profundizado en esta línea al proponer el concepto de *agencia transformadora radical*. Esta formulación amplía el horizonte político del concepto, al considerar que la transformación educativa solo puede entenderse plenamente si se vincula con una crítica es-

1. El *Change Laboratory* es un enfoque metodológico, desarrollado dentro del campo de la teoría de la actividad histórico-cultural, diseñado para facilitar el cambio organizacional y la innovación. Se basa en la colaboración entre los miembros de una organización para identificar problemas, analizar su origen y proponer soluciones transformadoras.

tructural de las condiciones sociales existentes. Desde esta perspectiva, los sujetos no son simplemente agentes de cambio dentro de un sistema dado, sino cocreadores de nuevas formas de vida. La agencia, en este sentido, implica un compromiso ético con la justicia social y una postura activa frente a las desigualdades y exclusiones.

Esta evolución conceptual también permite cuestionar los límites de ciertas formas de agencia promovidas en el marco del modelo neoliberal, donde la participación se reduce a la elección individual y la innovación a la adaptación flexible. En esta línea, autoras como Pauline Lipman (2011) sostienen que la educación debe abrir espacios para imaginar formas de convivencia más justas que no se limiten a lo posible dentro del sistema, sino que amplíen el campo de lo pensable y realizable.

Diseñar proyectos educativos desde la agencia transformadora: procesos pedagógicos y sociales

Diseñar proyectos educativos desde la agencia transformadora implica construir experiencias pedagógicas que permitan a los y las estudiantes implicarse críticamente en su aprendizaje, conectando sus vivencias con problemáticas relevantes y generando nuevas formas de actuación colectiva. A partir del análisis de cuatro casos internacionales, realizado por Erstad et al. (2025), es posible identificar cinco elementos comunes que podrían permitir orientar el diseño y la implementación de este tipo de proyectos.

En primer lugar, estos proyectos se estructuran en torno a problemas significativos y contextualizados, elegidos no solo por su relevancia curricular, sino también por su conexión con las inquietudes de los estudiantes y de sus comunidades. Esta elección se sustenta en la idea de que la agencia se activa cuando los sujetos se enfrentan a contradicciones reales que interpelan su experiencia y requieren posicionamientos concretos (Virkkunen, 2006; Engeström, 2016). Lejos de responder a una lógica de contenidos predefinidos, los proyectos buscan interpelar al

alumnado desde lo que afecta, activa o preocupa a sus comunidades, favoreciendo la emergencia de un compromiso genuino con los procesos de indagación y transformación, elegidos no solo por su relevancia curricular, sino también por su conexión con las inquietudes de los estudiantes y las tensiones del entorno. Lejos de responder a una lógica de contenidos predefinidos, los proyectos buscan interpelar al alumnado desde lo que les afecta, activa o preocupa, favoreciendo la emergencia de un compromiso genuino con los procesos de indagación y transformación.

Un segundo elemento clave es la activación de procesos de diseño colectivo, tanto entre estudiantes como entre distintos actores educativos. La promoción de espacios de codiseño e investigación conjunta entre profesorado, estudiantado, investigadores/as y agentes comunitarios no es meramente instrumental. Constituye un proceso de aprendizaje en sí mismo, en el que los sujetos desarrollan repertorios para la acción transformadora mediante el diálogo, la confrontación de perspectivas y la construcción conjunta de conocimiento (Akkerman y Bakker, 2011).

En tercer lugar, se promueve un uso pedagógico participativo y creativo de recursos digitales que permiten captar y articular las dinámicas culturales, sociales o locales de interés para el alumnado y sus comunidades. En esta línea, la producción de narrativas multimodales, el diseño de prototipos, las representaciones visuales o el uso de plataformas digitales se articulan como estrategias para construir agencia desde la expresión situada y la apropiación creativa de los medios disponibles (Liberali, 2020; Erstad et al., 2013) que amplifican las posibilidades expresivas del alumnado y habilitan nuevas formas de representar y comunicar su visión del mundo. En esta línea, la producción de narrativas multimodales, el diseño de prototipos, las representaciones visuales o el uso de plataformas digitales se articulan como estrategias para construir agencia desde la expresión situada y la apropiación creativa de los medios disponibles (Liberali, 2020).

En cuarto lugar, otro aspecto común es la centralidad del acompañamiento docente no como guía única del proceso, sino como figura que facilita, orienta y sostiene las dinámicas de in-

dagación. Este rol requiere una disposición a la escucha activa, a la reformulación del plan previsto en función de los intereses emergentes y a sostener la incertidumbre inherente a los procesos auténticos de aprendizaje. Tal como muestra Rainio (2010), estas posiciones del profesorado pueden generar condiciones para el desarrollo de agencia en el alumnado, cuando se sostienen a lo largo del tiempo en contextos pedagógicos que permiten la exploración, el error y la elaboración de sentido compartido, no como guía única del proceso, sino como figura que facilita, orienta y sostiene las dinámicas de indagación. Este rol requiere también de un conocimiento interdisciplinar que, como vemos a lo largo del libro, no siempre es contemplado desde las facultades de educación. Por ello, para que el profesorado se convierta en un agente reflexivo que aprende con el alumnado sobre problemáticas contemporáneas, se hace necesario también prestar atención a la formación del profesorado.

Finalmente, en quinto lugar, cabe señalar la importancia del tiempo y la continuidad. La agencia transformadora no se activa en intervenciones breves o aisladas. Los procesos más ricos surgen cuando se permite que las preguntas maduren, que las ideas se pongan a prueba, que los vínculos se fortalezcan y que el alumnado pueda revisar sus propios aprendizajes en distintos momentos. Esta idea de desarrollo en espiral, donde las acciones y reflexiones se retroalimentan, ha sido clave en metodologías como el *Change Laboratory* (Virkkunen, 2006), desde las cuales se concibe la transformación como un proceso colectivo, sostenido y con múltiples ciclos de revisión. Hemos visto que la agencia transformadora no se activa en intervenciones breves o aisladas. De hecho, los casos muestran que los procesos podrían ser más ricos si hubiera más tiempo para que las preguntas maduraran, las ideas se pusieran a prueba y los vínculos se fortalecieran. Diseñar con tiempo, permitir la iteración y abrir espacios para la reflexión son condiciones necesarias para sostener el sentido profundo de estos proyectos.

En conjunto, estos elementos configuran una pedagogía situada, dialógica y comprometida que reconoce al alumnado como sujeto epistémico y político, y que concibe el aula como un espa-

cio o un laboratorio de construcción colectiva de significados orientada a la transformación del mundo vivido (Erstad et al., 2025; Liberali, 2020; Rainio, 2010; Akkerman y Bakker, 2011).

Desafíos y oportunidades al trabajar con agencia transformadora en educación

Si bien el enfoque de la agencia transformadora abre nuevas posibilidades para la transformación educativa, su implementación en contextos escolares concretos plantea desafíos relevantes que conviene abordar de forma crítica. Entre los obstáculos más frecuentes se encuentra la tensión con las estructuras escolares, especialmente en lo que respecta a la organización curricular, los tiempos rígidos, las formas de evaluación estandarizadas y la presión por cumplir objetivos externos. Estas condiciones pueden limitar el desarrollo de procesos abiertos, colaborativos y centrados en los intereses del alumnado.

Además, muchos docentes manifiestan dificultades para sostener este tipo de propuestas en el tiempo, tanto por la falta de formación interdisciplinar sobre problemáticas sociales contemporáneas como por falta de tiempos y espacios institucionales de coordinación, formación y reflexión pedagógica y por la sobrecarga laboral. En algunos contextos, como se ha podido observar en Erstad et al. (2025), la participación del profesorado depende en gran medida de su motivación individual, lo que hace que las experiencias sean frágiles o poco sostenibles al no contar con un mayor apoyo estructural.

Otro desafío relevante tiene que ver con la necesidad de fortalecer la competencia crítica en el uso de tecnologías digitales. Más allá de la infraestructura, es fundamental que el alumnado pueda apropiarse de estos recursos como medios para representar sus saberes, inquietudes e intereses. Las tecnologías deben ser integradas pedagógicamente de forma que favorezcan la expresión situada, y no como herramientas que dicten o condicionen lo que se debe pensar o explorar. Este enfoque exige al profesorado una mirada reflexiva sobre el rol de lo digital en los procesos

de aprendizaje, así como la capacidad de acompañar su uso con sentido transformador, crítico y creativo. Aunque estas herramientas pueden ser clave para amplificar la agencia del alumnado, su incorporación crítica requiere tiempo, recursos y acompañamiento técnico-pedagógico. No todos los centros disponen de las mismas condiciones, lo que puede acentuar brechas existentes o generar frustración en el desarrollo de los proyectos.

A pesar de estas dificultades, los casos estudiados también muestran oportunidades concretas. Entre ellas destaca la posibilidad de generar entornos de aprendizaje más significativos y conectados con la realidad, en los que el alumnado puede explorar, formular preguntas y construir sentido en colaboración con sus comunidades. Estos procesos no solo fortalecen competencias cognitivas y comunicativas, sino también aspectos relacionales, éticos y emocionales vinculados al compromiso con el entorno.

En varios de los proyectos analizados en SCU4Change y en el trabajo que hemos desarrollado (Erstad et al., 2021; Erstad et al., 2025), se ha observado que educar mirando hacia el horizonte de la agencia transformadora permite al profesorado redefinir su rol, generar vínculos más horizontales con el alumnado y abrir espacios para una pedagogía más dialógica y situada. Además, cuando se construyen redes entre escuelas, universidades y comunidades, se amplía el repertorio de recursos disponibles y se favorece una mayor continuidad en los procesos iniciados.

Conclusiones

Diseñar proyectos educativos desde la agencia transformadora implica asumir la escuela como un espacio con potencial para contribuir al cambio social. Esto requiere repensar las prácticas pedagógicas tradicionales y generar condiciones que permitan al alumnado reconocerse como sujeto activo, capaz de interpretar críticamente su realidad y participar en su transformación.

Estos proyectos se construyen sobre procesos pedagógicos que parten de las experiencias del alumnado, promueven la colaboración entre diversos actores educativos y sociales, favorecen

un uso creativo y participativo de los recursos digitales y se sostienen en el tiempo mediante el acompañamiento docente. Lejos de ser una receta, se trata de una orientación pedagógica que pone en el centro la construcción colectiva de sentido y el compromiso con lo común, desde la cual pueden trazarse hojas de ruta muy distintas en función de cada contexto escolar y comunitario.

Al mismo tiempo, se identifican tensiones estructurales que condicionan su implementación: la rigidez curricular, la presión evaluativa, la falta de tiempo y espacios de coordinación y formación docente y la necesidad de desarrollar una integración crítica de las tecnologías. Estos desafíos no deben ocultar el potencial de los proyectos basados en la agencia transformadora, pero sí invitan a abordarlos desde una perspectiva realista y situada.

Finalmente, trabajar desde la agencia transformadora del alumnado no garantiza resultados inmediatos ni homogéneos, pero permite abrir espacios pedagógicos donde el aprendizaje y la acción social se entrelazan. A través de experiencias sostenidas y colaborativas, estos proyectos pueden contribuir a formar sujetos capaces de imaginar y construir futuros más justos desde su propia realidad.

Referencias

- Akkerman, S. F. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Biesta, G. y Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Edwards, A. y D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316225363>

- Erstad, O., Gilje, Ø. y Arnseth, H. C. (2013). Why digital literacy in school is not enough. En K. Lundby (Ed.), *Digital storytelling, media-tized stories: Self-representations in new media* (pp. 215-232). Peter Lang.
- Erstad, O., Miño, R., & Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. [Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades]. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Erstad, O., Miño-Puigcercós, R. y Rivera-Vargas, P. (2025). Paths towards transformative agency: Creating repertoires for socio-educational change. *Acta Psychologica*, 255, 104894. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104894>
- Hull, G. A. y Katz, M. L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81. <https://www.jstor.org/stable/40171707>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub. https://www.researchgate.net/publication/292135485_Connected_learning_An_agenda_for_research_and_design
- Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2019). Agency in the making: Analyzing students' transformative agency in a school-based makerspace. *Mind, Culture, and Activity*, 26(3), 266-281, <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1647547>
- Liberali, F. (2020). Building agency for social change. En A. Tanzi Neto, F. Liberali y M. Dafermos (Eds.), *Revisiting Vygotsky for social change* (pp. 63-86). Peter Lang.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203821800](https://doi.org/10.4324/9780203821800)
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. University of Helsinki.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10. https://www.researchgate.net/publication/253893836_Editorial_The_Components_of_Authentic_Learning

- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Stetsenko, A. (2020). Personhood through the lens of radical-transformative agency. En J. Sugarman y J. Martin (Eds.), *A humanities approach to the psychology of personhood* (pp. 65-83). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429323416>
- Thomas, D. y Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace Independent Publishing.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(3-1), 43-66. <https://doi.org/10.4000/activites.1850>

Estrategias para conocer y conectar las necesidades e intereses del alumnado con las propuestas de los centros educativos

PABLO RIVERA-VARGAS

LLUÍS PARCERISA

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO

PABLO NEUT AGUAYO

Universitat de Barcelona

Introducción

Las sociedades contemporáneas enfrentan un conjunto de desafíos –algunos históricos y otros emergentes y novedosos– que interpelan a la función social de la escuela (Collet y Grinberg, 2022; Fernández-Enguita, 2023; Tenti, 2022). En este contexto, algunos centros educativos han apostado por el desarrollo de proyectos colaborativos orientados a la promoción de la agencia estudiantil y el cambio social (Erstad et al., 2021).

Considerando lo anterior, el presente capítulo se centra en el análisis de las necesidades detectadas en el contexto del proyecto SCU4Change desarrollado en Barcelona, y cuyo objetivo ha sido identificar y aprender de proyectos educativos que están en marcha orientados a afrontar problemáticas sociales contemporáneas y fomentar el cambio social. En este contexto, nuestro grupo de investigación ha llevado a cabo entrevistas, observaciones y encuestas con el equipo directivo, el profesorado y alumnado

del centro educativo participante en el proyecto. Este análisis se ha articulado a partir de ocho preguntas claves orientadas a examinar cómo los centros educativos promueven el cambio social y colaboran con diversos actores mediante la implementación de proyectos transformadores.

1. ¿Cuáles son los factores que convierten a este centro en un entorno propicio para la colaboración con SCU4Change?
2. ¿Qué tipo de proyectos y «problemas sociales» se abordan en el centro?
3. ¿Cómo colabora el centro escolar con las comunidades y/o entidades extraescolares?
4. ¿Qué recursos lo hacen posible y qué obstáculos encuentran?
5. ¿Qué preocupa al alumnado?
6. ¿Qué preocupa al profesorado?
7. ¿Cómo intentan implicar al alumnado en la escuela?
8. ¿Cómo definen el cambio social?

Para el desarrollo de este capítulo, hemos agrupado las preguntas anteriores en cuatro dimensiones comunes que permiten facilitar su análisis y comprensión:

- Características de la escuela y su rol en la transformación social: incluye las preguntas 1, 2 y 8 y analiza qué hace que un centro educativo sea un entorno propicio para SCU4Change, qué tipo de proyectos desarrolla y cómo se concibe el cambio social dentro de la comunidad educativa.
- Vínculo con la comunidad y recursos disponibles: reúne las preguntas 3 y 4 para explorar la manera en que los centros colaboran con actores externos y los recursos y obstáculos que influyen en estas iniciativas.
- Preocupaciones de los actores educativos: integra las preguntas 5 y 6, y se enfoca en las inquietudes tanto del alumnado como del profesorado respecto a su entorno, su educación y los problemas sociales que consideran prioritarios.
- Estrategias para la implicación estudiantil: se refiere a la pregunta 7 como una categoría independiente, dado que exami-

na específicamente cómo los centros educativos fomentan la participación del alumnado en su formación y en procesos de transformación social.

Para abordar este análisis, el capítulo se estructura en tres secciones. Primero, se presentan el contexto y la metodología, describiendo las características del centro educativo en el cual se ha realizado el estudio, su proyecto educativo y la estrategia metodológica empleada en la investigación. Posteriormente, se exponen los resultados del análisis en cuatro dimensiones claves: (1) características de la escuela y su rol en la transformación social; (2) vínculo con la comunidad y recursos disponibles; (3) preocupaciones de los actores educativos, y (4) estrategias para la implicación estudiantil. Finalmente, se sintetizan los principales hallazgos y los desafíos que enfrentan estas iniciativas en su sostenibilidad y potencial impacto transformador tanto de las prácticas pedagógicas del centro como en el desarrollo de una conciencia crítica en el alumnado.

Contexto y metodología

El instituto participante es un centro público de educación secundaria que comenzó a operar en el curso 2011-2012 en el barrio de Poblenou, en Barcelona. Esta zona de la ciudad ha experimentado una transformación urbanística y socioeconómica en los últimos años, lo cual influye en la composición del alumnado y en el enfoque pedagógico del centro. Poblenou, históricamente un barrio industrial, ha atraído en las últimas décadas a una población vinculada a sectores tecnológicos y creativos, lo que ha generado una comunidad educativa con perfiles diversos en términos socioeconómicos y culturales.

El instituto acoge aproximadamente a 500 estudiantes y, desde su creación, ha intentado desarrollar un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje por proyectos (ABP) y la personalización del aprendizaje (Coll, 2017), buscando atender a la diversidad del alumnado. En este marco, se ha promovido la

integración de recursos digitales en el aula, lo que ha llevado a la incorporación de dispositivos tecnológicos, como el uso de iPads individuales y plataformas digitales, como Google Classroom, con el objetivo de disponer de un entorno virtual de aprendizaje.

A nivel institucional, el centro mantiene vínculos con su entorno inmediato a través de diversas iniciativas de colaboración con familias y entidades del barrio. Estos vínculos, en algunos casos consolidados y en otros aún en desarrollo, buscan fomentar la interacción del alumnado con organizaciones externas, facilitando experiencias de aprendizaje conectadas con su contexto social. La autonomía otorgada por la legislación educativa catalana (Generalitat de Catalunya, 2010; Verger et al., 2015) ha permitido que el centro diseñe iniciativas propias en la búsqueda de favorecer la adaptación a las necesidades del alumnado y del entorno.

En este contexto, el centro ha apostado por la implementación de proyectos orientados a la investigación, la creación y el servicio a la comunidad en tercer y cuarto año de la ESO. Estos bloques ofrecen la posibilidad de que los y las estudiantes trabajen en proyectos de distintas áreas, como la investigación histórica, la creación artística o la intervención social. A través de esta estructura, el instituto busca abordar temáticas vinculadas con desafíos sociales contemporáneos, entre ellos, el cambio climático, la desigualdad social o la memoria histórica. Sin embargo, la efectividad y el impacto de estos proyectos dependen de múltiples factores institucionales y contextuales, incluyendo el grado de implicación del alumnado, así como, también, de la disponibilidad de recursos materiales y de personal docente para poder llevar a cabo los cambios metodológicos que requiere el desarrollo de los proyectos.

Para comprender cómo estas dinámicas influyen en la experiencia educativa del alumnado y en el desarrollo de los proyectos, se adoptó un enfoque de estudio de caso, que implicó la observación de proyectos, entrevistas semiestructuradas con el equipo directivo (1) y el profesorado a cargo de estas propuestas (3) y una encuesta en línea a 286 estudiantes.

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante un análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000) y siguiendo el procedimiento de codificación y categorización de los relatos (Flick, 2015). Esto, con el objetivo de identificar patrones y categorías claves. En esta línea, se examinaron aspectos como la percepción de la escuela como espacio de transformación social, las dificultades que los actores escolares identifican en la implementación de proyectos y el grado de vinculación con la comunidad.

El cuestionario dirigido al alumnado se estructuró en torno a distintas dimensiones tales como las preocupaciones personales y colectivas en torno a distintas problemáticas sociales, las concepciones sobre la noción de «cambio social», los temas de interés para proyectos y la percepción del aprendizaje basado en proyectos. Se emplearon preguntas abiertas y cerradas, cuyo análisis combinó estrategias de análisis de contenido y estadísticas descriptivas, lo que permitió extraer tendencias y variaciones en las respuestas del alumnado.

Este proceso de análisis ha permitido obtener una visión detallada sobre el contexto del instituto y el papel del profesorado en la implementación de proyectos educativos vinculados con el cambio social. Sin embargo, los hallazgos también sugieren que ciertos desafíos, como la consolidación de estas iniciativas a largo plazo o la medición de su impacto, siguen siendo aspectos que considerar en futuras investigaciones y en el desarrollo del propio proyecto educativo del centro.

Resultados

A continuación, presentamos los principales resultados del análisis de necesidades del instituto en el marco de SCU4Change, los cuales se han estructurado en cuatro dimensiones: a) características del centro y su rol en la transformación social; b) vínculo con la comunidad y recursos disponibles; c) preocupaciones de los actores educativos, y d) estrategias para la implicación estudiantil.

Características del centro y su rol en la transformación social

El proyecto educativo del instituto está basado en el aprendizaje por proyectos y tiene un enfoque orientado al cambio social. Según el equipo directivo, desde su creación han buscado transformar la educación secundaria mediante metodologías activas y una integración progresiva de proyectos que vinculan la enseñanza con problemáticas contemporáneas.

Bueno, el centro, desde su creación, ha apostado por la transformación educativa. En aquel momento [hace aproximadamente 15 años] no había centros de secundaria que estuvieran en ese punto. Es verdad que, en la zona, los centros de primaria ya tenían un punto de partida desde el trabajo por proyectos, y entonces, el proyecto del centro partía de una idea inicial de globalización y luego el tema de la personalización Inicialmente, podían tener una estructura parecida a un centro tradicional con sus asignaturas optativas y tal, pero luego fue cambiando. (Entrevista equipo directivo)

Similarmente, el equipo docente también reconoce un compromiso institucional en la vinculación del aprendizaje basado en proyectos con cuestiones sociales contemporáneas.

Al expresarse a partir de sus intereses, de sus realidades, se involucran y realmente son críticos, y entonces me han ayudado a evolucionar en ese aspecto, en escucharlos más y en ver que son agentes del cambio y que a veces son ellos los que me enseñan. (Entrevista profesora 2)

Como se evidencia en el extracto, esta estrategia busca no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también la sensibilización sobre problemas como la discriminación, la desigualdad y la participación ciudadana.

La relación previa del instituto con el grupo de investigación Esbrina de la UB ha sido otro factor relevante para su participación en SCU4Change. Esta colaboración ha facilitado una dispo-

sición favorable del centro para integrarse en el proyecto y consolidar su compromiso con la educación orientada al cambio social.

Vínculo con la comunidad y recursos disponibles

El trabajo con comunidades externas es uno de los aspectos distintivos de los proyectos desarrollados en el instituto. Según el equipo directivo, la interacción con entidades externas es una práctica recurrente en muchas de sus iniciativas:

Aquí hay proyectos donde nos vinculamos y hacemos cosas aquí con entidades de fuera ... hay proyectos donde se buscan entidades del barrio o no, pero que sean externas, sí ... por ejemplo, cuando hacemos el cortometraje, que es un audiovisual que conecta con una ONG o una entidad social que quiere sensibilizar y que requiere investigar el tema en cuestión. Sería uno o, por ejemplo, el proyecto de rap, siempre son temas en los que invitamos a entidades externas para que trabajen estos temas Aquí hay una interacción con entidades externas que nos ayudan a tratar estos temas. (Entrevista equipo directivo)

Tal y como puede apreciarse en la cita anterior, las formas de colaboración con entidades externas varían. En algunos proyectos, es el profesorado quien establece un contacto directo con organizaciones de la comunidad, mientras que, en otros casos, los proyectos surgen como respuesta a alianzas existentes y consolidadas con instituciones externas. Además, el instituto dispone de una lista de entidades asociadas a la Administración pública que pueden ser contactadas para colaborar en proyectos específicos.

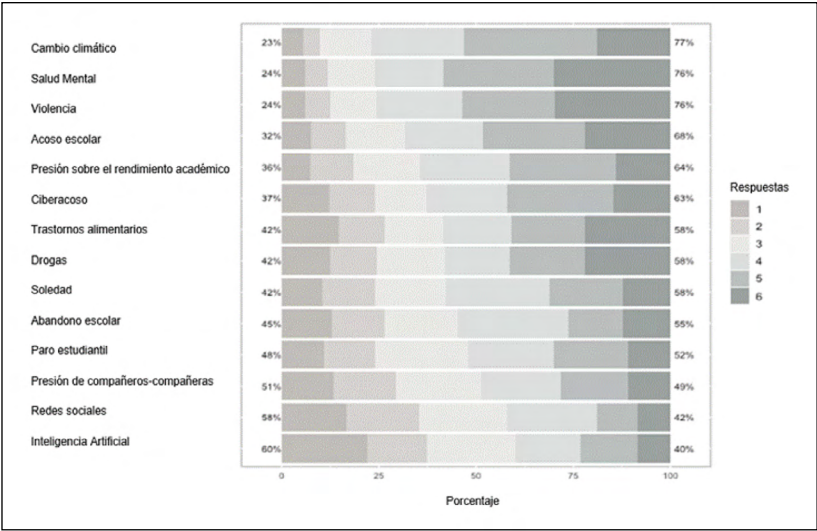
A pesar de la existencia de este marco institucional favorable, el profesorado señala que la colaboración con entidades externas es más frecuente en proyectos de ciencias sociales y humanidades, mientras que en áreas como biología, física y química esta integración es menos común. Otro desafío mencionado es la evaluación de estos proyectos. Según el equipo docente, en

algunos casos el alumnado percibe estas actividades como secundarias respecto a las asignaturas tradicionales, lo que afecta su nivel de implicación.

Preocupaciones de los actores educativos

El análisis de las encuestas al alumnado permite identificar sus principales preocupaciones en torno a problemáticas sociales y personales (ver gráfico 1). Entre los temas más mencionados se encuentran cambio climático, salud mental, violencia, *bullying*, presión por el rendimiento académico, *cyberbullying* y desórdenes alimenticios, entre otros.

Gráfico 1. Principales preocupaciones del alumnado en torno a problemáticas sociales

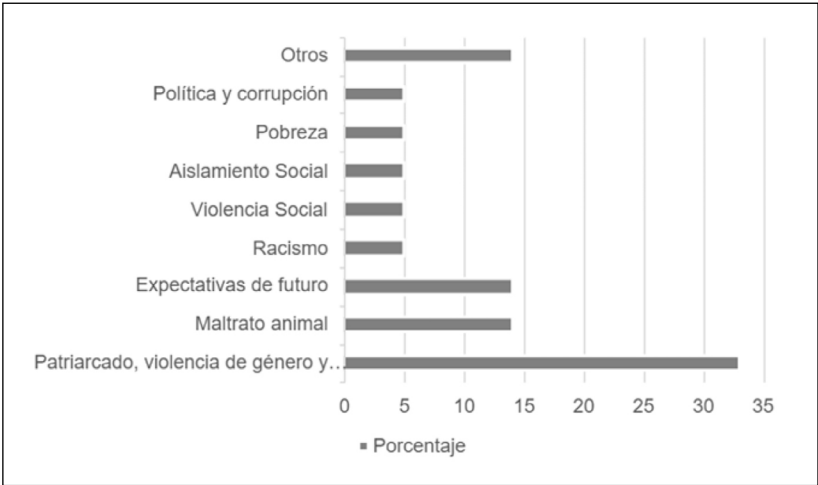


Fuente: elaboración propia

En el cuestionario también se dejó espacio al alumnado para que nombrara otras preocupaciones relevantes desde su punto de vista. El análisis de contenido de estas respuestas abiertas permite observar que, más allá de las temáticas descritas en el gráfico anterior, existen otros intereses del alumnado (ver gráfico 2) asociados a temas como patriarcado, violencia de género y LGBTIfobia,

maltrato animal, expectativas de futuro, racismo, violencia social, aislamiento social, pobreza y política y corrupción.

Gráfico 2. Otros problemas sociales y retos identificados por el alumnado



Fuente: elaboración propia

Un resultado revelador de la encuesta realizada a los y las estudiantes es que, para cada uno de los problemas sociales identificados por los jóvenes, fueron las mujeres las que expresaron mayor preocupación en comparación con los hombres. Esto podría indicar una brecha de género asociada al compromiso con los problemas sociales y la búsqueda de la transformación social.

También es relevante señalar que, en las entrevistas tanto al profesorado como al equipo directivo, se señala que entre los temas que generan más desinterés por parte del alumnado se encuentran la política institucional y, en el caso de una parte de los varones, el feminismo. Según los participantes entrevistados, este desinterés no es hacia el contenido del feminismo en sí, sino hacia las formas y la regularidad con que es abordado en el centro. Sin embargo, este tipo de desinterés también podría estar ligado a factores más estructurales como, por ejemplo, la creciente presencia en redes sociales de discursos neoconservadores y anti-feministas (García-Mingo et al., 2022) y a su producción de cambios en los valores de los jóvenes (Alcobendas, 2024).

Desde la perspectiva del profesorado, las preocupaciones se dividen en dos niveles. A nivel intraescolar, se destaca la necesidad de generar procesos educativos que fomenten la convivencia y la no discriminación.

Los retos sociales, bueno, yo creo que el alumnado, básicamente [debe asumir o reflexionar el] qué, cómo convivimos todos, ¿no? Yo creo que lo que debe intentar el profesorado es que el alumnado sea un alumnado solidario con su entorno, ¿no? (Entrevista a profesor)

A un nivel más amplio, el profesorado expresa su interés por desarrollar en los y las estudiantes una conciencia crítica sobre las desigualdades sociales.

Básicamente lo que decía, ¿no? Conocer la realidad, ¿no? Que tenemos en una ciudad como Barcelona o como otras ciudades o pueblos, ¿no? Que los alumnos sean conscientes de que hay gente que lo está pasando mal Es decir, tenemos que ser críticos con la sociedad que tenemos, y para mí es muy importante trabajar eso en el aula. (Entrevista profesora 1)

Estrategias para la implicación estudiantil

Apostar por el aprendizaje basado en proyectos es una de las principales estrategias del centro para implicar al alumnado en su educación y en el análisis de problemáticas sociales. El equipo directivo y el profesorado valoran positivamente este enfoque al señalar que permite conectar mejor con los intereses del alumnado y generar aprendizajes más duraderos.

Creo que [el aprendizaje basado en proyectos] conecta más con lo que les interesa, ¿sabes? El hecho de trabajar así, con propuestas abiertas y tal, pues... a lo mejor no están todos trabajando en lo mismo, con lo mismo... El marco es más flexible. Entonces, te permite llegar a más estudiantes. Y para mí, trabajar con cosas que son reales y que están pasando, conecta con cosas que ellos pueden ver, que tienen que ver con eso. (Entrevista equipo directivo)

Sin embargo, algunos profesores señalan que el nivel de implicación varía según la edad y el grado de madurez del alumnado. En general, el interés por estos proyectos es mayor en tercero y cuarto de ESO, mientras que en Bachillerato se observa una disminución de la participación.

Finalmente, el instituto organiza anualmente una jornada en la que los resultados de los proyectos se presentan a la comunidad, permitiendo una interacción entre estudiantes, familias y organizaciones externas. Esta instancia busca reforzar la vinculación entre la escuela y su entorno, así como visibilizar el trabajo realizado por los y las estudiantes en el marco del aprendizaje basado en proyectos.

Reflexiones finales

A lo largo del desarrollo del capítulo hemos observado cómo el instituto se caracteriza por su compromiso con favorecer un aprendizaje basado en proyectos contextualizado y conectado con problemas sociales contemporáneos. Ahora bien, el análisis evidencia limitaciones estructurales y desafíos que requieren una mirada más amplia.

En relación con las cuatro dimensiones analizadas, podemos apreciar lo siguiente: en términos de características de la escuela y su rol en la transformación social, el centro ha desarrollado un modelo que intenta vincular el aprendizaje del alumnado con cuestiones de justicia social. Sin embargo, la consolidación de estos proyectos en el currículo sigue siendo parcial. La transformación educativa, aunque presente en el discurso institucional, aún enfrenta barreras para convertirse en una práctica sostenida en todos los niveles.

Respecto al vínculo con la comunidad y los recursos disponibles, el trabajo con entidades externas ha sido clave para dar contexto y sentido de aplicación a los proyectos. Sin embargo, la colaboración no se distribuye de manera equitativa entre todas las disciplinas y la falta de regulación puede afectar a su sostenibilidad. La variabilidad en la implicación de agentes externos y

la dependencia de iniciativas individuales del profesorado generan incertidumbre sobre la continuidad de estas experiencias.

Las preocupaciones de los actores educativos reflejan tensiones en la apropiación de los proyectos. Mientras que una parte del alumnado expresa inquietudes sobre temas como el cambio climático y la discriminación, la otra muestra desinterés e incluso oposición ante ciertos discursos, lo que problematiza la capacidad real de estos enfoques para generar cambios transversales y profundos en las subjetividades del alumnado. Desde el profesorado, se valora la necesidad de fomentar una conciencia crítica en el alumnado, aunque persisten dificultades para lograrlo.

En cuanto a las estrategias para la implicación estudiantil, el aprendizaje basado en proyectos ha facilitado una mayor conexión con los intereses del alumnado, pero su impacto no es homogéneo. La percepción de estos proyectos como actividades secundarias y la falta de criterios de evaluación claros dificultan su legitimación dentro del currículo formal.

Finalmente, el capítulo también ha dejado en evidencia la necesidad de una mayor planificación, apoyo institucional por parte de la Administración pública y análisis para que estas iniciativas sean sostenibles y generen un impacto real y duradero en el ámbito de la transformación educativa y social.

Referencias

- Alcobendas, M. (22 de febrero de 2024). Els joves catalans, els més masculistes: 6 de cada 10 asseguren que les dones posen denúncies falses. *Ara* 15. https://www.ara.cat/politica/joves-catalans-mes-masclistes-6-10-asseguren-dones-posen-denuncies-falses_1_4944922.html
- Coll, C. (2017). *La personalización del aprendizaje escolar*. Ediciones SM.
- Collet, J. y Grinberg, S. (Coord.) (2022). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Ertstad, O., Miño, R., y Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

- Fernández-Enguita, M. (2023). *La Quinta Ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- García-Mingo E., Díaz Fernández S. y Tomás-Forte S. (2022). (Re)configurando el imaginario sobre la violencia sexual desde el antifeminismo: el trabajo ideológico de la manófera española: el trabajo ideológico de la manófera española. *Política y Sociedad*, 59(1), e80369. <https://doi.org/10.5209/poso.80369>
- Generalitat de Catalunya (2010). *Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius*. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2010/08/03/102>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Tenti, E. (2022). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.
- Verger, A., Curran, M. y Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade*, 36, 675-697. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152619>

Caso «Desmontando rumores». La transformación social desde el cuestionamiento de estereotipos racistas. El relato audiovisual como proceso de indagación y concienciación

PAULA LOZANO-MULET
RAQUEL MIÑO
PABLO NEUT
PABLO RIVERA-VARGAS
Universitat de Barcelona

ÓSCAR ALTIDE
Institut Quatre Cantons

Introducción

Este capítulo presenta el proyecto educativo «Desmontando rumores», cuyo objetivo es fomentar el análisis y la reflexión crítica sobre la difusión de estereotipos racistas en los medios digitales, así como incentivar la participación del alumnado en la producción de cortometrajes orientados a la concienciación social. A lo largo del texto, se describen las distintas fases de esta iniciativa, se abordan tensiones y posibles mejoras y se propone una actividad final destinada a diseñar proyectos educativos orientados al cambio social.

Descripción del proyecto

El racismo no es un problema del pasado ni una cuestión excepcional que se manifiesta en actos aislados de discriminación, sino un fenómeno estructural profundamente arraigado que atraviesa múltiples dimensiones de nuestra vida cotidiana (Buraschi y Aguilar, 2019). Por tanto, su impacto es generalizado y nos interpela como sociedad, desafiándonos a reflexionar sobre las dinámicas de exclusión que normalizamos o reproducimos, muchas veces de manera inconsciente.

En este contexto, el proyecto «Desmontemos rumores y estereotipos a través de las redes sociales» propone estrategias didácticas para analizar el origen y los efectos de los estereotipos racistas y xenofóbicos, así como su difusión en medios digitales. La experiencia, que dura seis semanas, comienza con una fase de indagación centrada en el reconocimiento de problemáticas vinculadas al racismo y los estereotipos en su entorno geográfico, identificando situaciones biográficas que evidencien actos de violencia o vulneración de derechos hacia personas migrantes o racializadas. A partir de este análisis, el estudiantado crea un cortometraje que denuncia dichas situaciones, contribuyendo a la reflexión crítica y la concienciación social.

La iniciativa se desarrolla en colaboración con El Parlante, una organización dedicada a la comunicación y la educación para la transformación social. Su trabajo, basado en metodologías de la educación popular latinoamericana, se enfoca en impulsar la producción de contenidos digitales que promuevan la reflexión crítica y el activismo social.

Desarrollo del proyecto

A continuación, se describen las cuatro fases que estructuran el desarrollo de la propuesta.

Fase 1. Introducción a la temática y proceso de sensibilización

Durante las dos primeras sesiones, se presenta el proyecto con el objetivo de que el alumnado establezca una conexión biográfica con la temática y se apropie de su sentido. Para ello, la primera clase es conducida por un integrante de El Parlante, quien introduce la temática de los estereotipos y las prácticas racistas, así como su reproducción a través de las redes sociales. Mediante la proyección de materiales audiovisuales, se facilita que el alumnado identifique diversas formas de discriminación –xenofobia, racismo e islamofobia, entre otras– y las vincule con sus experiencias personales.

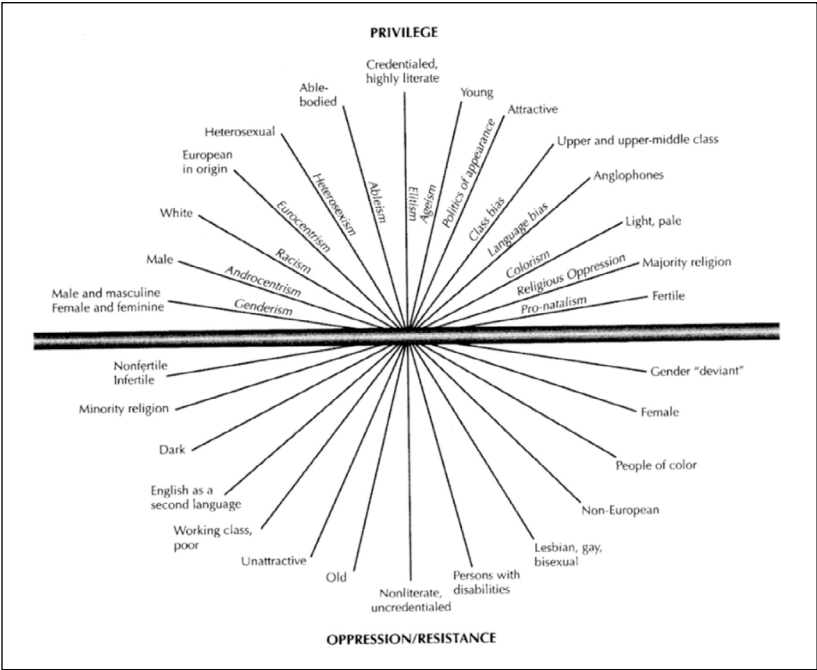
El rol de la persona que dinamiza estas sesiones es clave para abrir un espacio de diálogo que interpele al grupo y fomente la reflexión crítica. Esta labor comienza con el planteamiento de una serie de preguntas y diálogos iniciales que contribuyen a generar un clima de confianza y seguridad en clase, lo que posibilita que el estudiantado comparta vivencias propias. Por ejemplo, una estudiante expresa haber sido agredida por una persona adulta en la calle que le gritó «vete a tu país» y otra expresa como en su grupo de amigas es habitual que se expresen comentarios como «los marroquíes son peligrosos».

Por tanto, un elemento que resulta fundamental en estas primeras sesiones tiene que ver con la experiencia y el manejo de la persona que dinamiza, no solo por su dominio sobre la temática, sino también por su capacidad para interpelar al alumnado de manera cercana y significativa. En este proceso, los cortometrajes proyectados cumplen una función de elicitación y detonante crítico, ya que facilitan la reflexión sobre el papel de los medios en la construcción y reproducción de estereotipos racistas. A partir de los recuerdos y vivencias del propio alumnado, se abre la posibilidad de identificar y cuestionar cómo estas representaciones operan en su vida cotidiana. Así pues, estos diálogos ponen de manifiesto la importancia de crear un espacio seguro para su expresión y reflejan la función inflexiva de la elicitación biográfica. De hecho, más adelante, estas historias se

transformarán en los ejes narrativos de los cortometrajes estudiantiles.

En esta primera fase del proyecto también se introduce al alumnado en los fundamentos de la perspectiva interseccional y se lleva a cabo una actividad de sensibilización diseñada para fomentar la reflexión sobre las desigualdades estructurales. En esta dinámica, cada estudiante se posiciona en una escala de privilegio proyectada por dos colaboradoras de El Parlante (ver figura 1), lo que le permite al alumnado visualizar y analizar el modo en que diversos ejes de opresión –como la raza, el género, la clase social o la nacionalidad– intersectan en sus propias experiencias. A través de este ejercicio, se busca que el estudiantado tome conciencia de las distintas posiciones de poder y privilegio social para promover una comprensión profunda de las injusticias sistémicas que enfrentan los individuos y los colectivos.

Figura 1. Opresiones y privilegios desde el enfoque interseccional



Fuente: imagen proyectada por El Parlante.

Fase 2. Elección de la temática y proceso de indagación

En la segunda fase del proyecto, el alumnado selecciona las temáticas que orientarán sus cortometrajes y se organiza en grupos de trabajo para indagar en cada una de ellas. En este momento, el profesorado del instituto asume un papel más activo, enfatizando que los relatos contruidos deben sustentarse en información procedente de fuentes fiables y evidencias contrastables, y no en opiniones personales.

Entre las temáticas abordadas por los distintos grupos se encuentran el racismo, la xenofobia, los microracismos, el antigitanismo y la islamofobia. A lo largo de las conversaciones, también emergieron otros ejes de desigualdad como el género, la orientación sexual, la edad, la clase social y el aspecto físico. No obstante, el foco principal del proyecto era el racismo, por lo que se alienta a que estos otros ejes puedan estar presentes en las producciones, aunque sin desplazar el tema central del producto audiovisual.

Fase 3. Desarrollo del guion y preparación del vídeo

La tercera fase del proyecto se centra en el desarrollo de las historias que darán forma a los cortometrajes. En este punto, los dinamizadores de El Parlante retoman un rol protagónico, enfatizando la importancia de contar con una narrativa clara y bien estructurada antes de iniciar el proceso de grabación. Los grupos presentan sus ideas y los dinamizadores les ofrecen una retroalimentación orientada a ayudarles a definir el inicio, el nudo y el desenlace de sus relatos. Aquí, de nuevo, cobra especial relevancia cómo el estudiantado conecta sus identidades y experiencias biográficas con las producciones que están realizando.

Un ejemplo ilustrativo es el caso de un grupo cuya propuesta audiovisual se centra en la desigualdad de trato en entrevistas laborales entre personas migrantes provenientes de Europa y de Latinoamérica. Durante la conversación con el dinamizador, una de las estudiantes comparte que a su madre migrante de Brasil, y con una amplia formación profesional, en una de sus pri-

meras entrevistas laborales le dijeron que no leerían su currículum porque asumían que estaba mintiendo. Por su parte, otro grupo decide centrarse en una de las experiencias relatadas en la primera fase del proyecto: la vivencia una estudiante de origen pakistaní que había sido acosada en la calle con insultos racistas.

Fase 4. Producción y grabación

Las sesiones siguientes se destinan a la producción y grabación de los cortometrajes. En términos generales, este es un momento donde los grupos gozan de mayor libertad de acción, con una tutorización constante del profesor y los miembros de El Parlante. Para las grabaciones se utilizan distintas dependencias dentro y fuera del centro.

Resulta relevante constatar que, en esta fase, toma protagonismo la autonomía del estudiantado en el uso de los tiempos y recursos escolares. Estos son aprovechados adecuadamente en la mayoría de los casos e, incluso, algunos grupos que se mostraron menos implicados en las etapas previas demuestran una mayor participación e interés.

Tras este trabajo, las sesiones finales se destinan a la edición de las producciones audiovisuales. Aquí el conocimiento técnico del equipo de El Parlante es crucial acompañando individualmente a cada grupo, enseñando técnicas y programas gratuitos de edición –tanto para ordenador como dispositivos móviles–, orientando en la elección de planos y secuencias y apoyando en el montaje del producto final.

Fase 5. Presentación pública

Las producciones audiovisuales se comparten con la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y colaboradores). Durante la explicación, se enfatiza la necesidad de abordar y combatir los estereotipos sociales y su reproducción cotidiana tanto en las familias como en la escuela.

Fase 6. Evaluación

El proceso de evaluación implementado por el profesorado es de carácter continuado y competencial. Por un lado, el alumnado realiza un diario reflexivo digital en el que lleva a cabo un ejercicio de metarreflexión para identificar, a lo largo del proceso, qué y cómo está aprendiendo. Por otro lado, el profesorado evalúa a partir de nueve criterios distribuidos en cuatro dimensiones: (1) el dominio conceptual y procedimental; (2) la competencia comunicativa y el tratamiento de la información; (3) la competencia digital, y (4) el aprender a aprender, que incluye la iniciativa, la reflexión sobre el propio aprendizaje y la capacidad de trabajo en equipo.

Tensiones, retos y desafíos emergentes

El desarrollo del proyecto puso de manifiesto importantes logros en la sensibilización del estudiantado, pero también evidenció ciertas tensiones relacionadas con el paso del discurso a la acción transformadora, la representación de la alteridad, la búsqueda de fuentes de información fiables y académicas y la colaboración con agentes externos.

En primer lugar, se percibe como un desafío el trasladar la disposición crítico-reflexiva hacia el racismo a una práctica transformadora en su vida cotidiana. Es decir, aunque en el espacio del aula logran identificar y cuestionar actitudes racistas, llevar esa conciencia crítica a una transformación concreta de sus prácticas cotidianas (cómo hablan, cómo se relacionan, cómo intervienen ante una situación de discriminación) no resulta sencillo. Esta situación la expresa tanto el alumnado como el profesorado cuando manifiestan que los insultos de carácter racista aparecen en el día a día de la escuela, incluso por parte de los mismos jóvenes que en el seno de este proyecto los están identificando y cuestionando.

Otra tensión tiene que ver con la representación de la alteridad, es decir, cómo se construye y recrea la imagen del «otro» o la «otra» sin caer en la folklorización, incluso cuando la intención es precisamente evitarla. Cuando los cortometrajes se basan

en experiencias biográficas del alumnado y sus familias, el riesgo de incurrir en esta simplificación es menor. Sin embargo, al elaborar relatos sobre otros colectivos, existe la posibilidad de reducir sus realidades a elementos culturales llamativos, sin profundizar en las estructuras de desigualdad que los atraviesan.

En tercer lugar, el profesorado manifestó ciertas limitaciones a la hora de acompañar los procesos de indagación del alumnado sobre un fenómeno tan complejo como es el racismo. Esta situación evidencia una tensión vinculada a la falta de formación del profesorado de educación secundaria, tanto en el desarrollo de competencias investigativas como en la capacidad para abordar fenómenos sociales contemporáneos complejos como el racismo. La adquisición de estos saberes y habilidades se torna cada vez más necesaria para el ejercicio docente, especialmente en el momento histórico en el que nos encontramos.

Finalmente, se identifica la presencia de contradicciones entre el discurso y el posicionamiento del profesorado y el de la persona experta que colabora con el instituto. Este tipo de situaciones puede generar desconcierto en el alumnado al enfrentarse a perspectivas divergentes dentro de un mismo proceso formativo. No obstante, en este caso, el profesorado aborda la tensión como una oportunidad pedagógica explicando que estas discrepancias reflejan dinámicas propias de la vida real, en la que no siempre existe consenso, pero donde el disenso puede ser abordado desde el diálogo respetuoso y la escucha mutua.

Sugerencias para la mejora a partir de la experiencia

A partir de las tensiones identificadas, se proponen las siguientes mejoras para fortalecer el impacto del proyecto y consolidar su enfoque antirracista de manera más profunda y estructural:

- Enfrentar el racismo desde la acción transformadora. No bastaría con identificar e impugnar el racismo, sino que resulta necesario desarrollar estrategias que permitan al alumnado

reconocer sus manifestaciones estructurales y el modo en que se encarnan en las experiencias cotidianas. Esto implicaría seguir reflexionando sobre el propio posicionamiento, cuestionar explícitamente privilegios/opresiones y desarrollar herramientas para actuar de forma consciente y comprometida en la construcción de una sociedad más igualitaria y digna para todas y todos.

- Desarrollar un enfoque antirracista crítico-transformador (Buraschi y Aguilar, 2019). Es crucial que el proyecto no solo se enfoque en el reconocimiento de los estereotipos, sino que se estructure sobre una base pedagógica antirracista clara y sostenida (Díez, 2012) que comprenda el racismo como un fenómeno estructural (Zhang-Yu y Zhang-Yim, 2021). En este sentido, resulta fundamental fomentar una posición antirracista crítica dentro del aula y en el proceso educativo en su conjunto (Buraschi y Aguilar, 2019). La incorporación de lecturas críticas, estudios de caso y ejemplos históricos contribuiría a consolidar esta perspectiva en la práctica pedagógica. Además, esta propuesta permitiría responder a uno de los principales retos señalados por el profesorado: la necesidad de contar con un banco de recursos fiables –tanto divulgativos como académicos– que pueda facilitar al alumnado el acceso a información rigurosa para sus procesos de investigación.
- Abordar la representación de la alteridad evitando la folklorización es fundamental para construir narrativas que no reproduzcan miradas simplificadas o exotizantes. Para ello, es clave fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan una representación más compleja de los colectivos racializados, considerando sus luchas, trayectorias, resistencias y agencia. En este sentido, y tomando como referencia el material generado por la Red BCN Antirumors, proponemos una serie de preguntas para dialogar con el alumnado y fomentar una mirada crítica sobre sus producciones audiovisuales:
 - ¿El relato visual refuerza estereotipos o prejuicios? ¿Cuáles?
 - ¿Por qué lo son?
 - ¿Falta algún elemento clave para comprender la realidad representada?

- ¿La propuesta se enmarca en alguna de estas perspectivas: racista, patriarcal, clasista, etnocéntrica, colonial?
- ¿Cómo se pueden identificar estas perspectivas en el relato?
- ¿De qué manera podría reformularse la propuesta para evitar reproducciones discriminatorias?

Actividades sugeridas a partir del caso

La siguiente actividad tiene como propósito aprender, a partir del caso presentado en este capítulo, y plantear cómo se pueden diseñar propuestas pedagógicas orientadas a identificar discursos y estereotipos racistas, así como a generar relatos alternativos que contribuyan a una representación más crítica e inclusiva de la diversidad.

El ejercicio consiste en analizar las tensiones identificadas a través del caso y pensar en estrategias pedagógicas para abordarlas. El objetivo es fomentar el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas desde una perspectiva contextualizada. Para ello, se pueden plantear preguntas como las siguientes, u otras que resulten relevantes para el contenido que se está trabajando en clase.

- ¿Qué estrategias didácticas podrían permitir que el alumnado enfrente las manifestaciones estructurales del racismo de manera activa desarrollando herramientas para actuar de forma consciente y comprometida en la construcción de una sociedad más equitativa y justa?
- ¿Cómo podríamos desarrollar este proyecto desde un enfoque antirracista explícito que visibilice el racismo como un fenómeno estructural analizando cómo opera en las instituciones y en las dinámicas sociales y promoviendo una comprensión más profunda de sus impactos?
- ¿Qué lecturas críticas, estudios de caso, materiales audiovisuales y/o ejemplos históricos podrían ayudar a consolidar esta perspectiva en el aula?

Finalmente, se invita al lector o lectora del capítulo a diseñar proyectos interdisciplinares a partir de la lectura del caso, pensando en actividades escolares que permitan vincular las distintas áreas del currículum con el estudio de un fenómeno social contemporáneo y que, a su vez, sitúen al alumnado como actor y agente de cambio social en su entorno.

Referencias

- Buraschi, D. y Aguilar, M. J. (2019). *Racismo y antirracismo: Comprender para transformar*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díez, E. (2012). *Educación intercultural*. Ediciones Albije.
- Red BCN Antirumors (s.f.). *Infografía para analizar textos de manera crítica*. Ajuntament de Barcelona.
- Zhang-Yu, C. y Zhang-Yim, J. (2021) Contranarrativas a través del teatro foro: nuestras formas de ser-en-el-mundo, *Open Library of Humanities*, 7(1), 5. <https://doi.org/10.16995/olh.616>

Caso «Rap y Glosa». Promover el cambio social desde el centro: el rap y la glosa como herramientas para transformar la perspectiva individual en estructural

GUSTAVO HERRERA-URÍZAR

JUDITH JACOVKIS

LLUÍS PARCERISA

CRISTINA ALONSO CANO

Universitat de Barcelona

Introducción

El presente texto aborda el proyecto educativo «Rap y Glosa», una propuesta que busca transformar el aula en un espacio de aprendizaje significativo y creativo a través de la música y el arte. A lo largo del texto, se describen las distintas fases del proyecto, se abordan tensiones y posibles mejoras y se proponen actividades finales destinadas a diseñar proyectos educativos orientados al cambio social.

Descripción del proyecto

El proyecto «Rap y Glosa» nace con el propósito de convertir el aula en un espacio de aprendizaje significativo donde el arte, la reflexión crítica y la colaboración se conjugan para abordar temas relevantes de nuestra sociedad. A través de la música y la

creatividad, busca que el alumnado desarrolle competencias esenciales que van más allá de lo académico, como la comunicación efectiva, el pensamiento crítico, la capacidad de trabajar en equipo y el manejo de herramientas digitales. Estas habilidades no solo les permiten expresarse, sino también actuar como agentes de cambio en sus comunidades.

El objetivo final, en este sentido, es aprender sobre el rap y la glosa, pero también entender cómo el arte puede dar voz a realidades complejas, como la salud mental, y generar impacto en la sociedad. Asimismo, el alumnado aprende a reconocer el valor de su experiencia personal y a conectarla con una narrativa más amplia, enriqueciendo, así, tanto su desarrollo personal como su capacidad para empatizar con los demás.

Desarrollo del proyecto

El proyecto «Rap y Glosa» se diseña como un viaje de sensibilización y creación que lleva al alumnado desde la reflexión inicial hasta la expresión artística colectiva. Este recorrido se estructura en cinco fases integradas que permiten que el aprendizaje sea progresivo y colaborativo. En la primera fase de introducción y sensibilización, el proyecto plantea una exploración histórica y social del rap y de la glosa que destaca cómo estas expresiones nacieron como herramientas de resistencia. El alumnado ve documentales, debate sobre el arte como motor de cambio y reflexiona sobre su propia relación con estos géneros artísticos.

La segunda fase busca promover la investigación y la exploración. En este contexto, el alumnado investiga sobre el tema principal, la salud mental, para identificar vocabulario, conceptos y datos que enriquecerán sus producciones artísticas. La investigación se realiza de forma colaborativa en pequeños grupos de trabajo, y se usan herramientas digitales como Google Classroom o YouTube.

La tercera fase consiste en la creación artística. Partiendo de talleres guiados por profesionales del mundo del rap y de la glo-

sa del programa Improversem,¹ el alumnado da vida a sus ideas. Aprende a crear letras, diseñar bases musicales y explora técnicas como la anáfora y la aliteración, mientras recibe retroalimentación constante.

El objetivo de la cuarta fase es la promoción de la colaboración comunitaria. A través de actividades extracurriculares y un encuentro final con otros centros, el alumnado comparte sus creaciones, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su compromiso con la comunidad.

La fase de cierre consiste en evaluar y reflexionar sobre el proyecto desarrollado. En esta fase, la evaluación se centra más en el proceso que en el producto final. Mediante la autoevaluación y la coevaluación, el alumnado reflexiona sobre su aprendizaje, a la vez que valora su crecimiento personal y colectivo.

En todo este proceso, el rol de los facilitadores de Improversem es fundamental. Las entidades que participan en el programa no solo aportan conocimientos artísticos y herramientas técnicas, sino también inspiración y guía. Sus talleres permiten que el alumnado se conecte con artistas profesionales que ofrecen una ventana al mundo real del rap y la glosa.

La clave para lograr la implicación del alumnado en el proyecto «Rap y Glosa» reside en conectar su mundo interior, sus experiencias y sus preocupaciones con la temática central del proyecto: la salud mental. Esta estrategia parte de reconocer que cada alumno lleva consigo una historia única que puede nutrir el aprendizaje y enriquecer el proceso creativo individual y colectivo. Desde el primer momento se exploran los intereses y las vivencias del alumnado y se llevan a cabo actividades de reflexión sobre las propias experiencias relacionadas con la salud mental. En los debates y en las sesiones grupales, se comparten las inquietudes y las vivencias personales en un espacio de confianza y empatía.

1. Improversem es un programa financiado con fondos públicos para fomentar el uso del catalán entre las y los jóvenes, promovido por el Institut de Cultura de Barcelona (<https://www.barcelona.cat/barcelonacultura/es/icub>) y el Consorci d'Educació de Barcelona (<https://www.edubcn.cat/ca>) en el que colabora la entidad Versembrant (<https://versembrant.cat/>).

Para trabajar esta temática, se utilizan el rap y la glosa como lenguajes artísticos que forman parte del imaginario juvenil, lo que facilita una conexión inmediata con los intereses del alumnado. Estos lenguajes generan cercanía cultural y permiten que el alumnado se exprese de manera auténtica y atractiva, transformando sus ideas en creaciones artísticas que lo representan.

A partir del tema principal, que cambia cada curso y que comparten todos los centros que participan en el proyecto, el alumnado participa en la selección de los subtemas que tratar, eligiendo aspectos específicos de la salud mental que considera relevantes. Esta libertad de elección fortalece su motivación y compromiso, ya que siente que el proyecto refleja su propia voz.

Más allá del trabajo guiado por el profesorado de música del centro, la participación de artistas profesionales genera un impacto positivo en el alumnado al mostrarles ejemplos reales de personas que han utilizado el arte como herramienta de transformación personal y social.

Al vincular las biografías individuales y, en particular, las problemáticas relacionadas con la salud mental con un contexto social más amplio, el proyecto no solo estimula la participación, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y la capacidad del alumnado para reflexionar sobre su rol en la sociedad.

El desarrollo del proyecto «Rap y Glosa» puede describirse como un proceso de transformación progresiva en el que el alumnado pasa de observador a creador. A continuación, se describen en detalle las distintas fases del proyecto:

1. Introducción y sensibilización: el proyecto inicia con una introducción dinámica al contexto del rap y la glosa a cargo del profesor de música. Las primeras sesiones se centran en explorar el origen del rap en el Bronx como respuesta a la exclusión social y la pobreza. Documentales como *Hip-Hop Evolution* permiten al alumnado comprender que el arte puede nacer de la resistencia y convertirse en un motor de cambio social. Simultáneamente, se abordan los fundamentos de la glosa como una forma tradicional de improvisación musical, conectando este género con la identidad cultural catalana. Es-

tas actividades crean un puente entre las realidades locales e internacionales, situando al alumnado en el centro de esta historia compartida.

2. Investigación y exploración: con el tema de la salud mental definido, el alumnado comienza a investigar subtemas específicos como la ansiedad, el aislamiento y el estigma. Se fomenta aquí la conexión entre las experiencias personales y las problemáticas colectivas. Utilizando herramientas digitales y actividades colaborativas, recopila información relevante que luego emplea en la creación de sus letras.

En esta etapa, los talleres con facilitadores externos son fundamentales. Talleristas del programa *Improve sem* guían al alumnado en el uso de técnicas artísticas, desde la composición de rimas hasta la improvisación. Estos talleres no solo fortalecen sus habilidades, sino que también les inspiran a explorar su propia creatividad.

3. Creación artística: la fase de creación marca el punto culminante del proyecto. El alumnado trabaja en grupos para desarrollar letras de rap que reflejen sus investigaciones y reflexiones. Usa técnicas retóricas y estilísticas para dar forma a sus ideas, mientras que el equipo facilitador brinda retroalimentación continua para mejorar sus producciones. La creación de bases musicales es otro aspecto crucial. Con el apoyo de herramientas digitales, el alumnado diseña pistas que complementan sus letras, mientras aprende a combinar la tecnología con la expresión artística. Esta etapa fomenta tanto la colaboración como la autonomía, ya que cada grupo se convierte en responsable de su producto final.
4. Colaboración comunitaria y participación: el proyecto culmina con un espectáculo final que reúne a alumnado de varios centros en los que se reproduce el proyecto. Este evento no solo celebra el trabajo realizado, sino que también crea un espacio de interacción y aprendizaje compartido. El alumnado presenta sus composiciones de rap y glosa frente a sus compañeros y compañeras, familiares y la comunidad educativa, generando un impacto que trasciende las paredes del aula.

5. Evaluación del proceso: la evaluación del proyecto se basa en el aprendizaje continuo. El alumnado se autoevalúa y coevalúa al resto del grupo, reflexionando sobre su progreso y recibiendo retroalimentación que le ayuda a mejorar. El profesor también evalúa aspectos como la creatividad, el compromiso y el trabajo en equipo, asegurándose de que cada alumno y alumna se beneficie del proceso.

Tensiones, retos y desafíos emergentes

El desarrollo del proyecto no estuvo exento de tensiones, retos y desafíos. Parte del alumnado, especialmente aquel que no tenía experiencia previa con el rap o la glosa, se mostró inicialmente reticente a participar. La exposición pública y la improvisación generaron sentimientos de inseguridad, evidenciando la importancia de establecer un entorno seguro desde el inicio del proyecto. Para superar esto, los y las talleristas dedicaron tiempo a construir confianza a través de actividades sencillas y progresivas que desdramatizaban los errores y reforzaban el apoyo grupal.

En segundo lugar, abordar una temática tan sensible como la salud mental planteó desafíos emocionales. Parte del alumnado evitó hablar abiertamente sobre el tema, mientras que otros reaccionaron con bromas o actitudes evasivas. Esto subrayó la necesidad de un acompañamiento pedagógico constante que ayudara a manejar las emociones y garantizara discusiones respetuosas. Profesorado y talleristas introdujeron dinámicas que permitían al alumnado conectar con el tema de manera indirecta, utilizando ejemplos ficticios o referencias culturales antes de abordar experiencias personales. Sin embargo, tanto la temática como la forma de seleccionarla, definida previamente por una coordinación externa al proyecto y al centro, fueron aspectos que dificultaron el involucramiento inicial del alumnado.

Por otro lado, el profesorado y el equipo de talleristas reflexionó sobre la dificultad de abordar una temática como la ele-

gida sin contar necesariamente con la formación adecuada y sabiendo de las dificultades de darle continuidad en el tiempo. Por ello sería importante la implicación de una persona experta en la temática que se elija cada curso para no dejar toda la información en manos de la investigación que pueda hacer el alumnado y el profesorado a cargo de la actividad.

Asimismo, aunque el trabajo en equipo fue un pilar del proyecto, no todos los grupos funcionaron con la misma cohesión. En algunos casos, las diferencias en los niveles de compromiso o las habilidades tecnológicas generaron frustración entre el alumnado. Para manejar esto, se implementaron rotaciones de roles y momentos de mediación grupal, promoviendo la empatía y el reparto equitativo de tareas.

Durante las discusiones y creaciones surgieron comentarios que reflejaban prejuicios de género, racismo o actitudes homófobas. Estas situaciones requirieron intervenciones inmediatas y pedagógicas por parte del equipo para transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje y así romper con los prejuicios y las actitudes racistas y sexistas. Los y las talleristas aprovecharon estos momentos para abrir debates sobre diversidad e inclusión, logrando que el alumnado reflexionara críticamente sobre sus actitudes.

Finalmente, aunque las herramientas digitales enriquecieron el proyecto, parte del alumnado enfrentó dificultades técnicas/tecnológicas que afectaron a su motivación. Esto evidenció la necesidad de incluir sesiones de formación inicial para nivelar las competencias digitales del alumnado y evitar desigualdades de partida en este ámbito.

Estas tensiones no solo representaron desafíos, sino que también se convirtieron en catalizadores de aprendizaje. El proyecto permitió al alumnado enfrentarse a sus propios límites, trabajar en la resolución de conflictos y desarrollar una resistencia que trasciende el aula. Para el profesorado, las tensiones reafirmaron la importancia de un enfoque pedagógico flexible, inclusivo y orientado al acompañamiento emocional.

Sugerencias para la mejora a partir de la experiencia

Con base en la experiencia analizada, a continuación, se presenta un conjunto de propuestas enfocadas a fortalecer los procesos de aprendizaje y acompañamiento en proyectos educativos orientados a comprender fenómenos (o problemáticas) sociales contemporáneos como la salud mental:

- Garantizar la inclusión: el diseño de actividades debe partir del reconocimiento de la diversidad del aula. Incorporar dinámicas que promuevan la participación equitativa asegura que cada alumno se sienta escuchado y valorado. Esto podría incluir adaptaciones metodológicas que respondan a diferentes estilos de aprendizaje y necesidades específicas.
- Optimizar los recursos digitales: las herramientas y recursos digitales no solo deben estar disponibles, sino que su uso debe ser efectivo y relevante. Es fundamental garantizar que todo el alumnado tenga acceso a estos recursos y, además, acompañarlo en su integración en las actividades educativas para maximizar su impacto en el aprendizaje.
- Profundizar la colaboración: la participación de entidades colaboradoras puede enriquecer significativamente los proyectos. Ampliar su implicación, desde las etapas iniciales hasta la conclusión, asegura una experiencia de aprendizaje más conectada con la realidad, y fortalece la relación entre el aula y la comunidad.

Actividades sugeridas a partir del caso

A continuación, se presentan posibles actividades pedagógico-didácticas para formación del profesorado con el objeto de promover el aprendizaje experiencial, la reflexión y la integración interdisciplinaria y contribuir a una experiencia educativa transformadora.

- Simulación de talleres: diseñar una experiencia en la que el profesorado viva el proceso desde la perspectiva del alumnado. Por ejemplo, crear un fragmento de rap o una glosa sobre un tema social les permitirá experimentar las emociones y aprendizajes implicados. Posteriormente, se reflexionará sobre cómo estas actividades pueden implementarse en sus contextos educativos.
- Estudio de casos: en pequeños equipos, el profesorado analiza las tensiones identificadas en el proyecto «Rap y Glosa» y propone estrategias pedagógicas para abordarlas. Esta actividad fomenta el pensamiento crítico y la resolución colaborativa de problemas desde una perspectiva contextualizada.
- Diseño de proyectos interdisciplinarios: tomando el modelo del proyecto «Rap y Glosa», se invita al profesorado a planificar actividades que vinculen diversas áreas del currículo, como historia, literatura y tecnología. El objetivo es diseñar propuestas innovadoras que aprovechen el potencial transformador del arte para abordar temas sociales en el aula.

Caso «Participemos».

La transformación social desde el interés por la participación ciudadana.

La asamblea y la organización cooperativa como estrategias para incidir en el entorno cercano

CARLES LINDÍN

MERCEDES BLANCO-NAVARRO

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO

JOAN-ANTON SÁNCHEZ VALERO

Universitat de Barcelona

SÒNIA BERGÓS

Institut Quatre Cantons

Introducción

Este capítulo presenta el proyecto educativo «Participemos», cuyo objetivo es incentivar el involucramiento del alumnado de educación secundaria en los asuntos públicos, especialmente en su entorno cercano, para fomentar su autonomía y formarlo en la lógica de una ciudadanía activa. A lo largo del texto, se describen las distintas fases del proyecto, se abordan tensiones y posibles mejoras y se propone una actividad final destinada a diseñar proyectos educativos orientados al cambio social.

Descripción del proyecto

La ciudadanía activa, entendida como la participación consciente y comprometida en la vida de la comunidad y sociedad, implica la asunción de responsabilidades en la búsqueda del bien común y se manifiesta a través de la participación en procesos democráticos, la implicación en actividades comunitarias y la promoción de valores como la solidaridad, la justicia social y la sostenibilidad. Este enfoque concibe a la ciudadanía como agente de cambio y transformación social (Lipman, 2011; Stetsenko, 2020).

En su búsqueda por incentivar esta forma de ciudadanía en el alumnado, el proyecto «Participemos» parte de las siguientes preguntas: ¿de qué manera participas y te implicas en aquello que pasa a tu alrededor? ¿Participas en las decisiones que se toman en tu familia? ¿De aquello que pasa en el instituto? ¿En tu barrio?

Para dar respuesta a estos interrogantes, la propuesta pedagógica es construida por la profesora de Ciencias Sociales del centro en colaboración con un casal de jóvenes. El aporte de las capacitadoras del casal consiste en facilitar dinámicas y estrategias para que los estudiantes aprendan cómo pueden participar, implicarse y formar parte de una ciudadanía activa.

La selección de esta entidad colaboradora no es casual. Los casales de jóvenes tienen por objetivo la promoción de proyectos educativos de acción social dirigidos a la juventud, organizados, gestionados y dirigidos a partir de la participación y autogestión voluntaria de los mismos jóvenes. Por ello, la participación en los casales, a menudo, constituye su puerta de entrada al compromiso social, que se mantiene a lo largo de la vida en otras asociaciones y entornos en función de intereses y edades.

Finalmente, entre los objetivos que comparten todos los casales de jóvenes se encuentra la vocación y reconocimiento de la necesidad de educar en la participación. Es decir, que todos y todas las jóvenes sepan cómo participar e influir en su entorno, fomentando así la autonomía y el empoderamiento juvenil, colaborando en simultáneo con la construcción de una ciudadanía más comprometida y consolidada.

Desarrollo del proyecto

El proyecto «Participemos» se organizó en 18 sesiones de trabajo distribuidas a lo largo de seis semanas. Las mismas fueron dinamizadas por las representantes del casal, mientras que el proceso de evaluación, seguimiento académico, trasposición didáctica de contenidos y gestión del comportamiento en el aula estuvo a cargo de la profesora del centro responsable del proyecto.

El desarrollo de las actividades y contenidos trabajados se llevó adelante en cuatro fases.

Fase 1: presentación de los objetivos del proyecto e identificación de problemáticas o temáticas de interés del estudiantado

En las cuatro sesiones dedicadas a esta fase, se presentaron tanto los objetivos del instituto en torno al proyecto «Participemos» como los específicos del casal de jóvenes. Además, se explicaron la filosofía política y la ética que comparten las organizaciones que forman parte del casal y que se encuentran en la base simbólica del proyecto: trabajar por el asociacionismo, la autogestión y en contra de las dinámicas del «sistema capitalista».

Partiendo de este posicionamiento ético y político, se invitó al alumnado a que, organizado en grupos, trabajaran sobre la consigna ¿qué aspectos les agradan y qué aspectos cambiarían del instituto, del barrio y del mundo? Con base en estas preguntas, cada grupo diseñó un cartel para su presentación ante la clase. Estas preocupaciones debían funcionar de disparador para el trabajo en las siguientes fases del proyecto.

Esta dinámica permitió el trabajo colaborativo, la construcción de consensos y el desarrollo de habilidades para el diseño de propuestas gráficas sintéticas (pósteres) que aunaran opiniones, acompañadas de la exposición oral argumentativa. Asimismo, favoreció un primer acercamiento entre los intereses y preocupaciones del alumnado y la vida de su comunidad y la sociedad en general.

Fase 2: desarrollo de habilidades para la participación

Las siguientes cuatro sesiones de trabajo se dedicaron al desarrollo de habilidades para la participación: qué es y cómo se organiza una asamblea; visita al casal de jóvenes como ejemplo de espacio que se organiza de manera asamblearia y que representa una opción para que ellos puedan participar; desarrollo de propuestas de actividades para proyectos destinados a la comunidad.

En estas sesiones, el estudiantado aprendió procedimientos para la toma de decisiones en asamblea, conceptos vinculados a ello (orador, mediador, relator, etc.) y formas de construcción de consenso. Además, tuvieron la oportunidad de conocer el casal cercano al instituto, donde pudieron profundizar en el tipo de propuestas para la comunidad que se desarrollan en él y las organizaciones y asociaciones que los llevan adelante.

Fase 3: diseño y puesta en marcha del proyecto de participación

Para poner en acción estas nuevas herramientas, el alumnado fue invitado a dividirse nuevamente en grupos para la realización de proyectos de participación social de su libre elección.

Partiendo de esta reorganización del alumnado (cuatro grupos en total de entre seis y siete estudiantes cada uno), las sesiones siguientes estuvieron dedicadas a la elección de temáticas de interés para el desarrollo del proyecto; la reagrupación de estudiantes en torno a estas; la división de tareas para el desarrollo y concreción del proyecto, y la puesta en marcha y la evaluación por parte del alumnado, la profesora y las dinamizadoras del Casal.

Los temas seleccionados por los estudiantes como foco para los proyectos fueron 1) el armado de una fiesta gratuita con DJ para los estudiantes del instituto en el casal de jóvenes y la creación de un mural reivindicativo en el espacio; 2) el desarrollo de actividades de ocio para personas que viven y/o van al centro de día que funciona en una residencia de adultos cercana al instituto, y 3) un concierto de grupos de música juveniles, también de-

sarrollado en el casal de jóvenes. Este último proyecto y el primero perseguían, como objetivo final, ofrecer oportunidades de ocio social alternativas a las propuestas privativas sujetas a las lógicas de mercado, permitiéndoles dejar de ser agentes pasivos de consumo de ofertas de entretenimiento a creadores y gestores de su propio tiempo libre. En el caso de la propuesta de ocio para adultos mayores, el proyecto perseguía romper con los discursos edadistas (Butler, 1969) generando un espacio de intercambio y mutuo aprendizaje entre el alumnado del instituto y los miembros de la residencia.

La selección y construcción de estos proyectos permitió al estudiantado ejercitar la toma de decisiones participativa y la construcción de consensos, así como la capacidad de resolver problemas y dificultades vinculadas a la programación, gestión y ejecución de estos proyectos.

Fase 4: evaluación del proceso

La evaluación del proyecto fue coordinada por la profesora, pero también participaron las dinamizadoras del casal de jóvenes, quienes tuvieron un rol activo en la evaluación y calificación de los estudiantes.

La evaluación individual consideró tres aspectos:

- Cuatro presentaciones en el blog digital (Google Sites) de cada estudiante, para las cuales la docente brindó pautas claras de realización: 1: ¿qué espero de este proyecto?; 2: descripción de la visita al casal de jóvenes e impresiones personales al respecto; 3: relato del proceso de construcción del proyecto; 4: evaluación de la experiencia (evidencia individual).
- Presentación del resultado del proyecto, donde se tomó en consideración tanto el formato de la presentación (evidencia grupal) como la presentación oral del proyecto (evidencia individual).
- Participación, compromiso y comportamiento en clase (evidencia individual).

Los criterios de evaluación del trabajo en el proyecto contemplaron la redacción (ortografía, presentación de argumentos, reflexión activa, estilos narrativos –opinión, descripción, etc.–), el diseño de presentaciones (claridad y organización del contenido, expresión oral y corporal, uso efectivo del soporte digital –diapositivas claras, no sobrecargadas y complementarias del discurso–) y, finalmente, el cumplimiento de consignas tanto en tiempo como forma.

De manera paralela, partiendo de las evidencias anteriormente detalladas, también se evaluaron las competencias transversales que comparten todos los proyectos desarrollados en el instituto, a saber: dominio conceptual (conceptos y utilización de terminología específica; aplicación de conocimientos y utilización de procedimientos propios del ámbito); creatividad (tanto en tareas como en productos); tratamiento de la información (búsqueda, selección e integración de información de diversas fuentes); competencia oral (expresión y síntesis de las ideas con corrección, coherencia y adecuación); competencia digital (dominio de las herramientas digitales básicas para gestionar y presentar la tarea de manera organizada); aprender a aprender (iniciativa, implicación y participación; reflexión sobre el propio aprendizaje).

Tensiones, retos y desafíos emergentes

En términos generales, el proyecto «Participemos» favoreció la toma de conciencia sobre la necesidad de involucramiento del alumnado en cuestiones públicas y permitió que este creara, planificara y pusiera en marcha proyectos. En algunos casos, ello implicó una experiencia pionera a nivel personal.

Es así que la participación en este proyecto por sí misma tiene capacidad transformadora, en tanto brinda competencias y habilidades para la vida y el involucramiento en la comunidad. Sin embargo, como mencionan tanto la docente como el alumnado, el tiempo para profundizar en la propuesta y generar mayor conexión con la problemática elegida, indagar fuentes de informa-

ción, así como para el desarrollo de proyectos, fue menor del necesario.

Por otra parte, las dinámicas grupales propias de la adolescencia tuvieron como efecto que, si bien todo el alumnado tuvo la posibilidad de participar y proponer proyectos y actividades dentro de estos, las personas con mayor liderazgo tomaron la iniciativa en la elección de propuestas y movilizaron al resto de los estudiantes, por afinidad y/o complacencia, a realizar proyectos de su interés. Así, aunque la participación fue más o menos generalizada, la toma de decisiones se vinculó al carácter individual y a la implicación personal con las ideas de los proyectos participativos propuestos por los líderes.

Otro elemento para considerar es que, si bien uno de los objetivos del proyecto era favorecer el desarrollo de la autonomía de los estudiantes en la búsqueda de la mejora comunitaria, y aunque el alumnado participó en todo el proceso, necesitó del constante soporte y seguimiento de la docente y las facilitadoras a cargo del proyecto para sistematizar y concretar las acciones. Por ello, la autonomía estudiantil fue más consistente en las pequeñas tareas que en la toma de decisiones generales. Al respecto, un aspecto que considerar, y que permite explicar el débil desarrollo de la autonomía en el estudiantado en cuestiones de mayor calado, es que la acción propuesta por el casal está diseñada para estudiantes de 4.º año de ESO o Bachillerato.

En relación con la evaluación, por un lado, el tamaño de los grupos representó una dificultad a la hora de colocar una calificación justa y ajustada a la participación de los distintos integrantes. Por el otro, la definición de competencias transversales para proyectos de distinta índole (artísticos, de servicio, disciplinares, de investigación, etc.) que se desarrollan en el instituto implicó un desafío extra para la calificación de algunas de ellas en función de las características propias del proyecto (por ejemplo, en este caso, el dominio conceptual).

Finalmente, partiendo de una mirada y objetivos compartidos entre la organización colaboradora y la escuela, surge una tensión adicional ante la aparición de los intereses propios de la entidad. En este sentido, si bien la colaboración con distintas or-

ganizaciones de la sociedad civil es valorada positivamente porque ayuda a trabajar temáticas en las que el profesorado no necesariamente tiene conocimientos previos, al mismo tiempo, trae aparejado el riesgo de desdibujar el rol de estos proyectos en el marco de los objetivos y metas del proyecto educativo escolar. Por ejemplo, en el caso de este proyecto, la intención principal del casal era acercar a los estudiantes a la institución y, por lo tanto, las capacitadoras favorecieron la elección de actividades que se desarrollaran en el casal, independientemente del carácter social o vinculado a problemáticas sociales de estas, que debió ser reconducido por la docente.

Sugerencias para la mejora a partir de la experiencia

Con base en la experiencia presentada, a continuación, se detalla un conjunto de propuestas enfocadas a fortalecer los procesos de aprendizaje y acompañamiento en proyectos educativos para la transformación social desde una mirada integradora:

- Mayor dedicación temporal al proyecto. Por ejemplo, secuenciando distintos proyectos con objetivos concretos: un primer proyecto en el cual se desarrollen las habilidades de participación; seguido de otro en que diseñe y gestione el proyecto en función de las propuestas creadas en el primero, y un tercero vinculado a la ejecución y evaluación de la propuesta.
- Mayor conexión entre la propuesta de proyecto y los intereses y las biografías del alumnado para impulsar la autonomía y la capacidad de participación.
- Reconducción de las propuestas de proyectos a problemáticas sociales de impacto directo en la vida de los estudiantes para fomentar la agencia transformadora en vinculación al mundo cercano e inmediato.
- Construcción colaborativa del proyecto entre el responsable escolar, la asociación colaboradora y alumnado que vaya a realizar el proyecto para garantizar compatibilidad de intere-

ses e intensidades, así como adecuarlo a las motivaciones de los y las jóvenes.

- Simplificación de la propuesta de evaluación de competencias transversales adecuándola a la programación de la propuesta pedagógica concreta, a fin de favorecer una retroalimentación ajustada y significativa al estudiantado.
- Reducción de los grupos de trabajo para facilitar la participación equilibrada y la representación de la voz de todo el estudiantado, al mismo tiempo que ayudar a una evaluación más ajustada de los aprendizajes.

Actividades sugeridas a partir del caso

La utilización de casos prácticos como disparadores del intercambio en el aula permite profundizar en el debate pedagógico respecto de las oportunidades y desafíos que implica el desarrollo de proyectos orientados a la reflexión crítica y la ciudadanía activa en la escuela secundaria. En función de ello, a continuación, se sugieren algunas preguntas para favorecer este debate:

- ¿Consideran que el proyecto logró el objetivo de fomentar la participación del alumnado de educación secundaria en los asuntos públicos, la autonomía y la ciudadanía activa? ¿En qué medida?
- Además de los obstáculos identificados, ¿creen que podría haber habido otros? ¿Qué acciones implementarían para resolverlos?
- ¿Cómo podría impulsarse el desarrollo de la agencia transformadora en los proyectos propuestos por el estudiantado?
- ¿Cómo modificarían la evaluación de los aprendizajes? ¿Y de la propuesta pedagógica en general?

A partir del debate y de los acuerdos alcanzados, se propone que, divididos en grupo y con el proyecto presentado como ejemplo, propongan una reconstrucción de la propuesta.

Referencias

- Butler, R. (1969). Age-Ism: Another Form of Bigotry. *The Gerontologist*, 9, 4. 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203821800](https://doi.org/10.4324/9780203821800)
- Stetsenko, A. (2020). Personhood through the lens of radical-transformative agency. En J. Sugarman y J. Martin (Eds.), *A humanities approach to the psychology of personhood* (pp. 65-83). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429323416>

Aprendamos de la experiencia: elementos favorecedores e inhibidores para la promoción de la agencia del alumnado y la transformación social

PABLO NEUT

CARLES LINDÍN

MERCEDES BLANCO-NAVARRO

PAULA LOZANO-MULET

Universitat de Barcelona

MARTA VÉLEZ

Institut Quatre Cantons

Introducción

El aprendizaje basado en proyectos (también conocido por su terminología en inglés *Project-Based Learning* - PBL) es una metodología educativa que se ha incorporado de forma progresiva en distintos contextos educativos durante las últimas décadas (Pozuelos, 2007; Miller y Krajcik, 2019). En su desarrollo en las aulas, el PBL se ha concretado de maneras diversas. Entre ellas destaca el enfoque que promueve la construcción de proyectos colaborativos, es decir, que ponen en contacto a la escuela con otros organismos o personas externas, y que al mismo tiempo se encuentran comprometidos con el desarrollo de la conciencia crítica y la promoción de la agencia del alumnado (Giroux et al., 2022).

El desarrollo de estos proyectos colaborativos ha generado diversas experiencias concretas (Erstad et al., 2021) que han con-

tribuido significativamente a la generación de conocimiento en torno a múltiples aspectos. Entre ellos destacan su diseño, los procesos necesarios para su implementación, las valoraciones de los distintos agentes involucrados (alumnado, profesorado, organizaciones comunitarias y ámbito académico, entre otros) y los resultados obtenidos.

Considerando lo señalado, el propósito del capítulo es presentar los elementos que han promovido o dificultado la implementación de los proyectos comentados en los capítulos anteriores. En especial, los factores que han intervenido en relación al desarrollo de la agencia transformadora del alumnado. Por lo tanto, esperamos que este trabajo constituya un espacio de reflexión que contribuya a la implementación de este tipo de iniciativas.

Análisis

La observación de distintos proyectos colaborativos ha permitido reconocer patrones comunes cuya contrastación habilita la posibilidad de realizar un análisis conjunto. En este sentido, se han identificado dos dimensiones que facilitan el análisis de factores clave que inciden en la promoción de la agencia del alumnado y la transformación social. Estas refieren a los elementos que actúan como favorecedores o inhibidores.

Con todo, se debe tener en cuenta que estos factores no afectan del mismo modo ni a todos los proyectos ni a todas las personas. Por lo tanto, su inscripción en una de ambas esferas (inhibidores o favorecedores) no es absoluta ni involucra, necesariamente, al conjunto del estudiantado o profesorado participante. Por ejemplo, la integración de elementos e intereses propios de la cultura juvenil en el ámbito escolar es un aspecto ampliamente valorado por el alumnado.

No obstante, no se trata de una percepción universal, ya que para parte del alumnado o del profesorado puede que este factor no sea relevante.

Así y todo, inscribimos la incorporación de los intereses del alumnado como componente que multiplica su compromiso

con el proceso de aprendizaje dentro de la esfera de los elementos favorecedores. En el fondo, el «carácter» favorecedor o inhihibidor de cada factor constituye una cuestión de grados o de preeminencia antes que de exclusividad.

A continuación, presentamos los principales elementos que facilitan o dificultan la implementación de estos proyectos colaborativos y el desarrollo de la agencia estudiantil con voluntad de transformación social.

Factores favorecedores

Los elementos favorecedores son aquellos que, por su forma y/o contenido, facilitan el desarrollo adecuado de los proyectos colaborativos, a la vez que estimulan el compromiso del alumnado con su desarrollo y éxito. En este sentido, si los factores favorecedores promueven la implicación del alumnado, estos tienden a incidir en la promoción de su agencia.

A partir del análisis de los tres proyectos se identificaron como principales factores favorecedores los siguientes:

1. Dimensión motivacional y aproximación a las culturas juveniles

El resultado de los proyectos acostumbra a presentarse en formatos (audiovisuales, tecnológicos, etc.) y a través de medios o soportes (cortometrajes, creación de rap, cómic, *apps*, pódcast, cómic, grafiti) que son cercanos a los intereses de las culturas juveniles, así como a formas de expresión que les resultan propias, especialmente si las comparamos con las habituales del ámbito escolar. Estos trabajos evidencian la necesidad de flexibilizar las miradas más tradicionales de la cultura escolar y de conectar la metodología con los intereses del alumnado.

El hecho de que los estudiantes tengan cierta autonomía en la elección de los proyectos también cumple un papel importante. Por motivos organizativos de la oferta del centro no siempre es viable que el alumnado participe en el proyecto que eligió como

primera opción, aspecto que incide en la posibilidad de desarrollar un compromiso más decidido con el proyecto, así como mayor agencia sobre el proceso de desarrollo y sus resultados. En un sentido más amplio, la motivación de participar en un determinado proyecto genera mayor compromiso estudiantil con las problemáticas sociales abordadas en el mismo. Así, se fomenta la mirada crítica y activa de largo recorrido para la toma de conciencia sobre aspectos de la vida común y para la búsqueda de soluciones colectivas.

Sin embargo, es preciso atender a que el formato no desplace la importancia del contenido ni al sentido último de la propuesta pedagógica, ya que se correría el riesgo de vaciarla de contenido.

2. Conexión biografía/problemas sociales/contenidos escolares

Una de las principales fortalezas de estos proyectos colaborativos es que tienen como objetivo establecer vínculos entre los contenidos escolares, las problemáticas sociales relevantes (la discriminación, los estereotipos, el cambio climático, la xenofobia, la discriminación por género, etc.) y las experiencias biográficas del alumnado.

Trabajar con esta finalidad facilita generar una aproximación más cercana y sensible a distintas problemáticas sociales que se abordan desde las herramientas y contenidos propios de las disciplinas escolares. De esta forma, se logra un doble objetivo: la adquisición de aprendizajes específicos de manera contextualizada y complementaria y el desarrollo de una conciencia crítica basada en la empatía social. Es, precisamente, este último elemento el que actúa como promotor de la agencia del alumnado.

No obstante, deben preverse mecanismos de acompañamiento y/o consulta a especialistas externos cuando se aborden problemáticas que, por la propia implicación personal del alumnado, pueden superar las herramientas y capacidades del profesorado a cargo del proyecto.

3. Trabajo colaborativo

El modelo escolar tradicional se ha basado en el aprendizaje memorístico e individual. En contraposición, el trabajo en los proyectos promueve la coordinación grupal y colaborativa entre el alumnado, al mismo tiempo que estimula su autonomía sobre el proceso de aprendizaje, el diseño y la ejecución del trabajo final.

De hecho, el carácter grupal y colaborativo de estos proyectos es uno de los aspectos más valorados por el alumnado, con gran incidencia en el fomento de la agencia transformadora. Este les permite desarrollar las actividades con sus pares, a la vez que aprender de las experiencias ajenas para comprender en qué medida les afecta la problemática social abordada.

A grandes rasgos, este proceso de formación colectiva de una conciencia sensibilizada frente a determinada problemática social (a partir de experiencias concretas de los propios pares) podría considerarse como la base crítica necesaria en la formación de una agencia transformadora radical (Stetsenko, 2019).

Pero, para que ello suceda, es preciso garantizar tanto el carácter colectivo de la producción y el trabajo, así como de la toma de decisiones. En caso de que el trabajo recayera en una o algunas pocas personas o las decisiones fueran tomadas de manera unilateral, la promoción de la agencia quedaría limitada.

Asimismo, resulta de interés apuntar que el currículum actual (Generalitat de Catalunya, 2022), fundamentado en el eje competencial, es un incentivo y apoyo para que los centros desarrollen esta tipología de proyectos.

4. Conexión escuela-comunidad

Históricamente, la escuela ha sido una institución que se ha mantenido «al margen» o «protegida» de los problemas sociales (Dubet, 2006). Esta visión ha mantenido a los centros escolares alejados de otros espacios o instituciones externas, a menudo cercanas.

Esta situación de cierre al entorno social ha disminuido en las últimas décadas, proliferando iniciativas que apuestan por la co-

laboración y coordinación con entidades externas, de tal modo que se ha facilitado la alianza entre escuela y comunidad (por ejemplo, asociaciones de jóvenes, residencias de ancianos, grupos de teatro, asociaciones profesionales, colegio de arquitectos, ONG de refugiados, asociaciones de apoyo relacionadas con servicios sociales o médicos). Estas alianzas permiten que el alumnado se sumerja en problemáticas sociales que afectan a su entorno, lo que favorece la creación de conciencia crítica y de agencia transformadora.

Cabe destacar que el alumnado valora positivamente el proceso y los resultados de la colaboración escuela-comunidad. Considera que les proporciona oportunidades de aprendizaje de mayor diversidad y adecuación, al tiempo que refuerza su motivación y compromiso con los proyectos y con el desarrollo de búsqueda de alternativas para afrontar los problemas sociales trabajados. El profesorado, asimismo, percibe que la relación con entidades del entorno inmediato permite «crear barrio», enlazarse con la comunidad, crear vínculo, ofrecer conocimiento significativo de realidades desconocidas.

Sin embargo, es necesario valorar el esfuerzo, el tiempo y la capacidad que demanda a los docentes tender redes y puentes con organizaciones externas a la vida escolar. Al mismo tiempo, preciso considerar el proceso y los criterios de selección de estas colaboraciones para que estén alineadas tanto con los valores y la propuesta pedagógica escolar como con el rol de los docentes en la construcción de la propuesta.

Factores inhibidores

Los elementos inhibidores son aquellos que, ya sea por su forma y/o contenido, obstaculizan el despliegue adecuado de los proyectos colaborativos y entorpecen el desarrollo de la agencia del alumnado. Se trata de factores sobre los que el profesorado tiene especial consciencia. Asimismo, el carácter inhibidor responde más a una dificultad contextual o estructural que puede afectar al éxito de los proyectos.

El análisis conjunto de los proyectos involucrados permite distinguir los siguientes factores inhibidores:

1. Carácter acotado de los proyectos

Uno de los principales obstáculos que deben enfrentar los proyectos es la limitación en el tiempo dedicado y en el alcance de la propuesta. La constricción temporal provoca la comprensión parcelada de los desafíos sociales y un compromiso momentáneo en la búsqueda de soluciones a los retos observados, comprometiendo la sostenibilidad de la iniciativa. Asimismo, puede constituir un factor inhibidor la dificultad de secuenciar un diseño curricular que ponga en relación el trabajo por proyectos con una aproximación sistemática para un tratamiento transversal, progresivo y complementario que promueva la agencia del alumnado.

Para solventar esta cuestión, es posible reducir los objetivos de los proyectos a metas de corto alcance acordes al tiempo destinado y/o programar una secuenciación de proyectos que permitan profundizar en determinadas temáticas de manera progresiva en proyectos sucesivos.

2. Jerarquización de áreas de conocimiento, subordinación en la progresión escolar y alineamiento docente

La jerarquización entre áreas de conocimiento, junto con la de objetivos de aprendizaje curriculares o extracurriculares, es una característica tradicional del sistema escolar.

Esta situación otorga una valoración menor de los proyectos respecto a aprendizajes disciplinares (e incluso provoca su cuestionamiento). Pueden ser considerados como una «obligación menor» o una «pérdida de tiempo en detrimento de la cobertura del currículum» por una parte del profesorado. Mientras que parte del alumnado las percibe como asignaturas «fáciles» o «no serias». Asimismo, el hecho de que los proyectos solo se implementen durante algunos cursos, y no a lo largo de toda la escola-

ridad, refuerza la idea de que constituyen «complementos accesorios» frente a los aprendizajes escolares «serios» y «realmente necesarios» para el logro del éxito académico.

Otro factor es la relación de los centros con la aproximación competencial de los aprendizajes: en el caso de culturas escolares vinculadas a la tradición del contenido disciplinar, resulta más difícil vincular estos proyectos con las concreciones y obligaciones curriculares. Asimismo, las familias, que provienen de una experiencia educativa propia fuertemente ligada a los contenidos, pueden percibir que el carácter competencial de los proyectos puede restar oportunidades de futuro a sus hijos.

Una manera de atender a estas dificultades podría ser la incorporación de estos proyectos en el marco de una propuesta pedagógica de la institución que detallara con claridad las competencias y habilidades que se buscan desarrollar, la correspondencia curricular y los criterios de evaluación acordes a la propuesta pedagógica que sustenta el proyecto.

3. Falta de autonomía en la definición de los proyectos y dificultades en la evaluación

En ocasiones, las organizaciones colaboradoras externas podrían asistir a la escuela con programas de trabajo definidos de antemano, circunstancia que generaría una menor pertinencia y contextualización pedagógica de los temas trabajados. Esta situación podría afectar tanto a la conexión curricular como a las estrategias de evaluación del proceso. Si se tratara de colaboraciones predeterminadas que no hubieran sido concebidas con fines educativos/pedagógicos, la evaluación correría el riesgo de quedar descontextualizada. Se trata de un aspecto relevante porque la adecuación de las evaluaciones puede atenuar o reforzar el cuestionamiento previamente reseñado sobre la «seriedad» de estos proyectos.

En este punto, es significativo que el centro establezca protocolos de colaboración con las entidades externas, con el fin de garantizar el sentido educativo y pedagógico de las propuestas, así como su coconstrucción junto a las organizaciones externas.

El profesorado muestra especial consciencia ante esta realidad. Por esta razón, establece una positiva relación de colaboración y complementariedad con las entidades, teniendo en cuenta la voluntad de aumentar la pertinencia y contextualización de los temas trabajados.

En el fondo, este posible factor inhibitor apunta la oportunidad de desarrollar una colaboración efectiva, simétrica y complementaria entre la escuela y las entidades externas. Asimismo, prácticamente la generalidad del profesorado y del equipo directivo manifiesta incertidumbre y dudas respecto del modo en que los procesos y resultados del trabajo deben ser evaluados.

Precisamente por las características diversas de los proyectos, la evaluación supone un reto para el profesorado, ya que debe realizar un doble proceso de concreción evaluativa: por un lado, establecer la relación entre las competencias curriculares y las acciones de cada proyecto y, por otro, consensuar criterios competenciales comunes a todos los proyectos para ofrecer una evaluación final con parámetros homogéneos.

4. Distancia entre las temáticas ofrecidas y las requeridas por el estudiantado

La propuesta de proyectos colaborativos puede abordar problemáticas sociales actuales y relevantes (como el feminismo, el racismo, las *fake news* y la desigualdad social). Sin embargo, la adecuación entre la oferta institucional y los intereses juveniles no necesariamente está garantizada de antemano cuando las propuestas son construidas por el profesorado. La alineación de los temas abordados en los proyectos con las preocupaciones e intereses del alumnado ha de construirse de manera intencional. Por ejemplo, garantizando el carácter electivo de la participación y selección de proyectos o codiseñando las propuestas de proyectos junto al estudiantado, construyendo puentes entre los intereses pedagógicos y los intereses de los jóvenes. El profesorado promueve la incorporación de los intereses del alumnado más activo, a la vez que indaga en los intereses de aquel menos proclive a incorporar sus anhelos para impulsar la adecuación y per-

tenencia de los proyectos. En este sentido, el factor inhibidor puede transformarse en un factor favorecedor, aumentando su potencialidad para concitar la motivación e implicación del alumnado.

Ideas finales

Los proyectos colaborativos para la promoción de la agencia del alumnado y la transformación social constituyen una apuesta para generar procesos educativos comprometidos con la justicia, la equidad y el combate a la desigualdad en todas sus formas.

Estos proyectos tienen gran potencial para la promoción de la conciencia crítica y la implicación estudiantil en problemáticas sociales relevantes que enfrenta el mundo contemporáneo. Entre otras iniciativas, el potencial puede ser desarrollado a partir de los factores favorecedores revisados.

Pero también resulta imprescindible reconocer el conjunto de tensiones o dificultades que deben ser consideradas para alcanzar los objetivos establecidos en cada proyecto. Por lo tanto, se requiere de un esfuerzo para revertir o transformar los factores inhibidores identificados. Esto adquiere aún mayor relevancia si se considera uno de los principales desafíos que enfrentan los proyectos colaborativos: el de transferir los conocimientos «conceptuales» adquiridos por el alumnado en comportamientos concretos en sus vidas cotidianas. En otras palabras, para hacer de la lucha por la transformación y la justicia social una dimensión de compromiso personal y biográfico.

Referencias

- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa.
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 66, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

- Generalitat de Catalunya (2022). *Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica*. DOGC. <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=938401>
- Giroux, H., Rivera, P. y Neut, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera, R. Miño y E. Passeron (Coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad* (pp. 25-35). Octaedro.
- Miller, E. C. y Krajcik, J. S. (2019). Promoting deep learning through project-based learning: A design problem. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(7). <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0009-6>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Ediciones M.C.E.P.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>

Cuando el alumnado toma sus propias decisiones, lo individual se convierte en colectivo. Propuesta de codiseño desde la observación y la agencia

MERCEDES BLANCO-NAVARRO

PABLO RIVERA-VARGAS

CARLES LINDÍN

Universitat de Barcelona

JOAQUIM FONT

Institut Quatre Cantons

Introducción

Este capítulo analiza el uso del codiseño en la configuración de los proyectos educativos del instituto de Barcelona que ha participado en el proyecto SCU4Change, con el objetivo de explorar su potencial para impulsar procesos de transformación social desde la agencia del estudiantado. A partir del trabajo realizado con el profesorado y, especialmente, con el alumnado, se analiza cómo se empleó esta estrategia para favorecer la agencia de los participantes y permitir que los proyectos escolares reflejaran, en medida de lo posible, los intereses y preocupaciones de los y las jóvenes.

El codiseño se implementó como una vía para repensar algunos de los proyectos implementados en el instituto. No obstante, este proceso no estuvo exento de desafíos, particularmente en

lo que respecta a la articulación entre las dinámicas participativas y la estructura curricular del centro.

El capítulo se ha organizado en tres secciones principales. En primer lugar, se presenta el concepto de codiseño y su posible papel en la configuración de proyectos educativos orientados al cambio social. A continuación, se describe el proceso de trabajo con el alumnado y el profesorado, detallando la metodología utilizada y las dinámicas que emergieron en las sesiones. Finalmente, se analiza el impacto de esta experiencia, atendiendo tanto a las transformaciones percibidas en la implicación del alumnado como a las limitaciones que condicionaron su alcance.

A lo largo del capítulo se examinan los alcances y desafíos de esta experiencia, considerando hasta qué punto el codiseño permitió generar cambios en la manera en que se conciben y desarrollan los proyectos en el centro.

El codiseño en la educación: una apuesta por la transformación social

El codiseño se ha consolidado como una estrategia para fomentar la participación de distintos actores en la configuración de proyectos educativos (Wardak et al., 2024). Más allá de ser una metodología que facilita la inclusión de sus voces en el aula, para este proyecto, su alcance potencial radica en la posibilidad de que el alumnado incida de manera efectiva en la planificación, el desarrollo y el impacto de la implementación de proyectos educativos que favorezcan la propia agencia transformadora y el compromiso con el cambio social. A pesar de los beneficios potenciales, su implementación presenta obstáculos, sobre todo, en entornos donde el currículo sigue reproduciendo dinámicas pedagógicas convencionales (Erstad et al., 2021).

Cuando el codiseño se orienta hacia la transformación social, adquiere una dimensión aún más compleja, ya que implica generar condiciones que permitan al alumnado no solo participar en el diseño de los proyectos, sino también articular sus intereses y preocupaciones con problemáticas conectadas con su pro-

pio contexto. En este sentido, el aprendizaje deja de ser un ejercicio individual desconectado de la realidad para convertirse en un proceso colectivo en el que el centro educativo, la comunidad y el alumnado (que debe consensuar el foco de interés entre sus iguales) construyen conocimiento de manera conjunta (Erstad et al., 2021).

El interés por trabajar con el codiseño está en la base de SCU-4Change, no obstante, se terminó por ratificar tras una primera fase de observación y análisis de necesidades en el centro educativo, donde se evidenció cierta interferencia entre los intereses del alumnado y la oferta de proyectos. Aunque estos espacios de aprendizaje buscaban promover una mayor implicación estudiantil, en la práctica, su planificación y estructura no siempre facilitaban una participación activa en el diseño. Este elemento podía generar una desconexión entre los temas abordados y las inquietudes del alumnado, afectando su nivel de compromiso y apropiación de las actividades (Erstad et al., 2021).

Para abordar esta situación, se propuso un proceso de codiseño que involucró, en primera instancia, al alumnado de segundo año de ESO del instituto en la reflexión sobre el diseño de los proyectos que seleccionarían en tercer año y la forma en que estos se podrían vincular con sus intereses, más allá de los ámbitos generales preestablecidos en el diseño. En segunda instancia, se implicó al profesorado del centro con el fin de escuchar las propuestas del alumnado y valorar el potencial de implementación de sus demandas en los marcos institucionales del centro. A continuación, se presentan más detalles al respecto.

Desarrollo del codiseño con estudiantes: metodología y estructura

El proceso de codiseño con el alumnado se desarrolló a lo largo de seis sesiones con la participación de diez estudiantes de segundo curso de ESO. Estas sesiones, facilitadas por un equipo de tres investigadores/as de la Universitat de Barcelona, tuvieron como objetivo principal generar un espacio donde el alumnado

podiera reflexionar sobre sus propios intereses y preocupaciones, explorar su relación con los proyectos ofertados por el instituto y participar activamente en la construcción de propuestas para su desarrollo.

Más allá de fomentar su participación, la intención del codiseño era reflexionar sobre la forma en que se conciben los proyectos en el centro. Hasta ese momento, estos espacios diseñados a partir de la metodología del aprendizaje basado en proyectos eran diseñados mayoritariamente por el profesorado, sin una implicación significativa del alumnado en su definición, si bien teniendo en cuenta aspectos que les pudieran resultar de interés. A través del codiseño, se buscaba potenciar esta dinámica y otorgar un rol más activo al alumnado en el proceso de construcción de los proyectos. La metodología de codiseño utilizada combinó diversas estrategias: preguntas disparadoras, trabajo en grupos y actividades de análisis crítico. El proceso se estructuró en distintos momentos que permitieron avanzar progresivamente en la construcción colectiva de propuestas.

1. Identificación de preocupaciones y áreas de interés

Se inició el proceso con un ejercicio de reconocimiento de los temas que el alumnado consideraba relevantes. Mediante análisis de resultados de encuestas realizadas anteriormente en el centro y actividades de reflexión, se analizaron sus inquietudes, estableciendo un primer diagnóstico sobre sus preocupaciones dentro y fuera del centro. Uno de los hallazgos más significativos fue la diversidad de intereses y algún contraste entre las problemáticas identificadas por el alumnado y las temáticas de los proyectos ya establecidos.

2. Vinculación con los proyectos

A partir del diagnóstico inicial, se trabajó en la conexión entre las preocupaciones del alumnado y la oferta existente en el centro. Para ello, se realizaron dinámicas donde los estudiantes exploraron las posibilidades de adaptar los proyectos a sus propios

intereses. En este punto, emergieron cuestionamientos sobre la flexibilidad de estos espacios y hasta qué punto era viable modificarlos para hacerlos más pertinentes a sus inquietudes.

3. Diseño de estrategias de indagación

En tercer lugar, se pasó a una fase más operativa, en la que el alumnado comenzó a definir estrategias para abordar los temas seleccionados dentro de los proyectos. Se trabajó en el desarrollo de preguntas de investigación y en la elaboración de herramientas, como cuestionarios y entrevistas, con el objetivo de estructurar proyectos con mayor impacto para los estudiantes. Esta etapa permitió que el alumnado participante del codiseño no solo reflexionara sobre los temas de su interés, sino que también adquiriera herramientas metodológicas para explorarlos de manera crítica.

4. Presentación y validación de propuestas

Finalmente, se llevó a cabo una socialización de los trabajos para recibir retroalimentación y realizar ajustes. En esta instancia, los estudiantes compartieron sus propuestas con el grupo y reflexionaron sobre su viabilidad dentro del marco institucional del centro. Uno de los desafíos identificados en esta etapa fue la necesidad de equilibrar las expectativas del alumnado con las limitaciones estructurales de los proyectos.

El proceso de codiseño reveló tanto el potencial como las dificultades de generar espacios de participación estudiantil dentro del centro educativo. Si bien permitió que el alumnado reconociera sus inquietudes como legítimas y adquiriera herramientas para incidir en su propio aprendizaje dentro de los proyectos, también dejó en evidencia las tensiones entre la posibilidad de ampliar la participación colectiva con las dinámicas y criterios que regulan el funcionamiento del centro. La pregunta que quedó abierta es hasta qué punto estos espacios pueden consolidarse como una práctica sostenida en el tiempo y no solo como una experiencia puntual de participación.

Codiseño con el profesorado: de la reflexión a la implementación en el proyecto introductorio

El trabajo con el profesorado tuvo lugar una vez finalizado el proceso de codiseño con el alumnado. El objetivo principal fue explorar cómo las propuestas generadas en las sesiones previas podían integrarse en la planificación de los proyectos en el ciclo escolar siguiente y, en particular, en la estructura del proyecto introductorio. Este espacio, concebido como una primera aproximación a la lógica del aprendizaje basado en proyectos para el alumnado de tercer curso, se presentaba como una oportunidad para experimentar una implementación más participativa y flexible.

El proceso se llevó a cabo a través de dos reuniones de trabajo con cinco docentes, dos de los cuales eran miembros del equipo directivo. En estos encuentros, desarrollados en dos momentos (al inicio y al final del codiseño con el alumnado), se compartieron los hallazgos de la fase de diagnóstico y de la fase codiseño con el alumnado y se discutieron las posibilidades y limitaciones de incorporar estos aprendizajes a la planificación curricular. La apreciación de estas propuestas en general fue positiva, destacando el hecho de que algunos profesores valoraron la idea de integrar los intereses del alumnado en la configuración de los proyectos del ciclo escolar siguiente, mientras que otros expresaron dudas sobre la viabilidad de este enfoque dentro del centro.

Uno de los principales puntos de debate fue el equilibrio entre la autonomía del alumnado en el diseño de los proyectos y la necesidad de mantener cierta coherencia con los objetivos pedagógicos establecidos. Algunos profesores y profesoras manifestaron que, si bien la participación estudiantil era deseable, existía el riesgo de que la flexibilidad en la planificación derivara en una fragmentación del contenido o en dificultades para garantizar que los proyectos respondieran a criterios curriculares y de evaluación claros. Otros, en cambio, consideraron que los proyectos debían, precisamente, funcionar como espacios de aprendizaje más abiertos y contextualizados, donde los estu-

diantes pudieran articular sus propios intereses con problemáticas reales.

A pesar de estos aspectos, el proceso permitió alcanzar ciertos acuerdos sobre la necesidad de:

- incluir espacios de diálogo desde el inicio del curso, donde el alumnado pudiera expresar sus intereses y preocupaciones, de modo que estos fueran tomados en cuenta en la planificación de los proyectos;
- repensar la estructura de los proyectos, de manera que se generaran estrategias para hacerlos más accesibles, duraderos y significativos para el alumnado;
- evaluar la incidencia del codiseño, analizando cómo la integración de la voz estudiantil afectaba la percepción del resto del alumnado sobre la escuela y su aprendizaje.

El proyecto introductorio, llevado a cabo a comienzos del curso 2024-2025, se convirtió en un espacio de experimentación clave para poner a prueba estas estrategias. En su diseño, se propuso que el alumnado que había participado en el codiseño tuviera un rol activo en la sesión inicial, guiando una dinámica en la que los nuevos estudiantes pudieran conectar sus propios intereses con los proyectos ofrecidos en el centro. Se buscaba, de esta manera, no solo facilitar una selección más consciente de proyectos, sino también fortalecer la agencia de todo el alumnado dentro del proceso educativo.

Más allá de las dificultades encontradas, este proceso evidenció la necesidad de seguir explorando formas de participación estudiantil que no solo sean simbólicas, sino que tengan un impacto real en la manera en que se diseñan y desarrollan los proyectos educativos. Sin embargo, el reto pendiente sigue siendo encontrar mecanismos sostenibles que permitan consolidar estas prácticas sin depender exclusivamente de iniciativas externas o del compromiso individual de ciertos docentes.

Impacto del proceso de codiseño

El análisis del impacto del codiseño con estudiantes y docentes revela transformaciones en distintos niveles, aunque con matices y limitaciones que es necesario considerar. Si bien la intención de este proceso fue generar un mayor grado de participación del alumnado en la configuración de los proyectos, su alcance dependió de múltiples factores, incluyendo la disposición del profesorado, la estructura organizativa del centro y la percepción que los propios estudiantes tenían sobre su capacidad de incidir en la planificación educativa.

1. Percepción del alumnado sobre su rol en el centro educativo

Para el alumnado participante, la posibilidad de intervenir en la configuración de los proyectos representó un ejercicio inusual dentro de la dinámica escolar que les despertó gran interés e implicación (individual y de grupo). En muchos casos, los estudiantes no estaban acostumbrados a que su voz fuera considerada en la planificación de los proyectos educativos, por lo que el proceso de codiseño supuso un cuestionamiento a la forma en que tradicionalmente se organiza el aprendizaje en el centro. Esto permitió que algunos estudiantes comenzaran a percibir su participación en la escuela de una manera más activa, desarrollando un mayor sentido de pertenencia y conexión con los proyectos en los que se involucraron.

Sin embargo, este cambio no fue homogéneo. Mientras que algunos estudiantes asumieron un rol más propositivo dentro del proceso, otros mantuvieron una postura más pasiva, evidenciando que la agencia transformadora no surge automáticamente solo por el hecho de generar espacios de participación. La experiencia también mostró que el grado de implicación del alumnado en el codiseño estuvo condicionado por factores como la percepción de la utilidad del proceso, la relación con el profesorado y la confianza en que sus propuestas fueran realmente incorporadas.

2. Desarrollo de agencia transformadora

Uno de los objetivos del codiseño era fomentar que el alumnado se percibiera como un actor de cambio dentro del centro educativo y, en algunos casos, en la comunidad. Para algunos estudiantes, este proceso representó una oportunidad para problematizar aspectos de su entorno y proponer estrategias para abordarlos. A través del trabajo en las sesiones de codiseño, pudieron conectar sus preocupaciones con la posibilidad de generar acciones concretas dentro de los proyectos.

No obstante, la agencia transformadora no se desarrolló de manera uniforme. Si bien hubo estudiantes que encontraron en el codiseño un espacio para expresar y estructurar sus intereses, también se identificaron límites en la capacidad de estos espacios para generar cambios estructurales. En particular, se observó que la continuidad del proceso dependía de factores como el compromiso del profesorado y la existencia de mecanismos formales que garantizaran la sostenibilidad de la participación estudiantil.

3. Consideraciones del profesorado y nuevas dinámicas pedagógicas

El trabajo con el profesorado permitió abrir espacios de diálogo sobre la necesidad de flexibilizar la enseñanza y de generar experiencias de aprendizaje más conectadas con la realidad del alumnado. Algunos docentes valoraron positivamente la posibilidad de integrar elementos del codiseño en los proyectos y reflexionaron sobre cómo su práctica pedagógica podría adaptarse a estos enfoques.

Sin embargo, también hubo resistencias y preguntas, particularmente en relación con la viabilidad de modificar la estructura de los proyectos sin afectar la planificación del curso. En este sentido, el proceso de codiseño no necesariamente implicó una transformación inmediata en las dinámicas del centro, sino que más bien abrió preguntas sobre los límites y posibilidades de este tipo de iniciativas dentro de un marco escolar con restricciones normativas y organizativas.

Algunas reflexiones finales

El proceso de codiseño con el alumnado y el profesorado evidenció tanto el potencial como los límites de esta metodología dentro del centro educativo. Si bien permitió generar espacios donde el alumnado pudo expresar sus intereses y problematizar la oferta de los proyectos, también dejó en evidencia las tensiones que surgen cuando se intenta redistribuir la acción en la planificación educativa.

El codiseño mostró que cuando el alumnado tiene la oportunidad de incidir en su aprendizaje, el centro educativo puede convertirse en un espacio más significativo y conectado con sus experiencias. Sin embargo, este cambio no ocurre de manera automática ni sin resistencias. La posibilidad de construir colectivamente el sentido de los proyectos permitió que algunos estudiantes se implicaran más activamente en el proceso, pero también reveló que la participación estudiantil sigue siendo frágil cuando no existen mecanismos institucionales que garanticen su continuidad. La autonomía otorgada al alumnado dentro del codiseño tuvo límites estructurales (horario, visitas, etc.) que condicionaron su impacto, lo que plantea interrogantes sobre hasta qué punto este tipo de experiencias pueden consolidarse más allá de iniciativas puntuales.

A nivel del profesorado, el proceso abrió espacios de diálogo sobre la necesidad de repensar los proyectos y de flexibilizar la enseñanza para hacerla más receptiva a las inquietudes del alumnado. Sin embargo, surgieron interrogantes en torno a la viabilidad de integrar estas perspectivas en la planificación curricular, lo que sugiere que el éxito del codiseño no solo depende de la disposición del profesorado, sino también de la estructura institucional en la que se inscribe.

Más que una solución definitiva, el codiseño se presenta como una vía para repensar las relaciones entre el alumnado y el profesorado en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero su efectividad depende de múltiples factores: ¿cómo garantizar que estos espacios de participación no se diluyan con el tiempo?, ¿de qué manera se puede seguir ampliando

el diálogo entre alumnado y profesorado sin que ninguna de las partes sienta que se pierde el sentido de la experiencia y del proceso educativo?

El reto no es menor. Si el codiseño pretende consolidarse como parte de la cultura escolar y no solo como una intervención temporal, es necesario preguntarse qué condiciones deben darse para que su impacto sea sostenible. Esto implica no solo replantear la manera en que se diseñan los proyectos educativos, sino también examinar críticamente las estructuras que determinan quién tiene la capacidad de decidir qué y cómo se aprende en el centro educativo.

Referencias

- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, 29(66). 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Wardak, D., Wilson, S. y Zeivots, S. (2024). Co-design as a Networked Approach to Designing Educational Futures. *Postdigital Science and Education*, 6, 194-210. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00425-5>

Una hoja de ruta para abordar los desafíos contemporáneos desde la colaboración entre escuelas, comunidades y universidades

RAQUEL MIÑO

MERCEDES BLANCO-NAVARRO

CARLES LINDÍN

Universitat de Barcelona

ALFREDO JORNET

Universitat de Girona

La necesidad de plantear un debate sobre cuál es el propósito de las instituciones educativas en el escenario de crisis socio-ambiental en el cual nos encontramos resulta cada vez más imperante (Jornet, 2024). Es cierto que existe un cierto consenso social y académico en considerar la escuela como la principal institución encargada de transmitir conocimientos y cultura, desarrollar la capacidad de socialización y contribuir a la construcción de las subjetividades de los individuos (Biesta, 2009). Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas han emergido toda una serie de discursos, investigaciones y políticas públicas que apuntan a la necesidad de profundizar en preguntas como ¿qué conocimientos se transmiten y priorizan en las escuelas y cuáles quedan en los márgenes del currículum?, ¿qué formas de relación, socialización y comunicación se dan en las aulas, entre los pasillos y en las redes sociales de los y las estudiantes, especial-

mente con los colectivos más vulnerables?, ¿qué tipo de subjetividades estamos contribuyendo a conformar en las escuelas: sujetos obedientes, emprendedores, exitosos, competitivos, críticos, comprometidos con la justicia social y el bien común?

El profesorado no es impermeable a las realidades y a las problemáticas sociales, políticas, culturales o económicas que están azotando las sociedades en las cuales estamos inmersos. Y a pesar de que las aulas son muchas veces refugios en los cuales se pausan los tiempos y las lógicas de nuestras vidas, también son los únicos espacios donde muchos estudiantes tienen la oportunidad de comprender y dar sentido al mundo en el que viven. Espacios donde contrastar la información y los discursos que pueden percibir en otros contextos como las redes sociales, programadas para ser altavoz de noticias falsas y exacerbar la polarización entre los individuos (Spohr, 2017).

Ante este panorama, somos muchos los y las profesoras, académicas y miembros de la sociedad civil que nos planteamos cuál es el rol de las instituciones educativas ante esta realidad.

Mediante el proyecto SCU4Change estamos elaborando una hoja de ruta para que aquellas escuelas, universidades y comunidades que comparten estas preocupaciones, o se plantean estas preguntas, puedan trazar y seguir un recorrido propio para implementar proyectos orientados a comprender los fenómenos o problemáticas sociales contemporáneas. Esta hoja de ruta se está construyendo a partir de la observación y el acompañamiento a profesorado, alumnado, organizaciones de la sociedad civil y profesorado universitario que ha colaborado en el contexto de un centro público de educación secundaria para promover, precisamente, la formación de individuos críticos, comprometidos y activos en la lucha por el bien común. Un centro donde no se espera que el alumnado sea únicamente reproductor de los saberes y la cultura hegemónica, sino también sujeto capaz de accionar transformaciones en su entorno. Es decir, mediante iniciativas para promover la agencia transformadora del alumnado (Stetsenko, 2019).

En el contexto catalán, la integración de los fenómenos y las problemáticas contemporáneas en el currículum no es obligato-

ria, como sí sucede en países como Noruega o Finlandia, donde las últimas reformas curriculares involucran la identificación de asignaturas, temáticas y metodologías mediante las cuales abordar lo que llaman *controversial issues* (Kjøstvedt y Jøsok, 2024). Sin embargo, sí existen diversas iniciativas locales que promueven y apoyan este tipo de emprendimientos. El presente capítulo sistematiza los procesos mediante los cuales los institutos, las universidades y la sociedad civil que comparten esta voluntad pueden trazar un recorrido que vaya desde las preguntas y las tensiones compartidas hasta la implementación y la evaluación de propuestas pedagógicas que involucran al estudiantado en el estudio, la indagación y la acción respecto a los fenómenos sociales contemporáneos.

Preguntas y procesos para identificar el propósito de los proyectos

El punto de partida de esta hoja de ruta es la detección inicial de condiciones y condicionamientos para el diseño y la implementación de propuestas pedagógicas alineadas con el currículum que también permitan incorporar el estudio de fenómenos contemporáneos relevantes para la comunidad educativa. Este análisis permite identificar los propósitos, los recursos disponibles y las oportunidades y obstáculos que pueden encontrar en su desarrollo.

La primera pregunta que planteamos es ¿por qué queremos trabajar mediante este tipo de proyectos o actividades en nuestro centro?

En los contextos donde incorporar problemáticas contemporáneas en el currículum no es un mandato de las leyes educativas, la motivación se presenta como resultado de la amalgama entre intereses personales, colectivos y escolares particulares. Es decir, se puede partir de una situación áulica que busca ser abordada a partir de este proyecto (por ejemplo, un caso de *ciberbullying* suscitado en el grupo o en la escuela); de una problemática social que afecta de manera directa a la escuela (por ejemplo, las consecuen-

cias de catástrofes medioambientales, como la dana, y sus implicancias sociales, políticas, económicas, etc.); de un posicionamiento pedagógico-político del profesorado o de la institución en pos de impulsar la reflexión crítica como parte nodal de la experiencia educativa, entre muchos otros orígenes posibles.

En cualquier caso, clarificar esta motivación inicial es indispensable, en tanto nos permitirá acotar los temas que trabajar, así como identificar los actores con los que contaremos para el desarrollo de la propuesta.

En este sentido, el segundo punto para considerar es ¿qué temáticas abordaremos?

En función de la motivación inicial, esta respuesta puede estar predefinida (los dos primeros ejemplos presentados anteriormente) o bien abrirse a la discusión para su elección. En este segundo caso es importante preguntarnos ¿quiénes participarán de esta discusión?, ¿solo el profesor, el equipo docente y/o directivo, los estudiantes, organizaciones colaboradoras externas?

Una vez definido el quienes, y partiendo de la clarificación del objetivo último del desarrollo de estas iniciativas, es turno de avanzar hacia el qué: ¿qué temática/s nos interesa trabajar?, ¿las que propone el profesorado, los medios de comunicación, las que parten de los intereses de nuestros estudiantes, de las comunidades con las que colaboramos?

A menudo, el objeto de estudio no será definido por uno u otro actor, sino más bien como el resultado de un proceso dialógico en el que nuevas definiciones de temáticas comunes –de su significado y de las motivaciones que lo hacen relevante para la comunidad educativa– emergen (Jornet et al., 2023).

Enlazado con esta pregunta y en conexión con el tercer punto que considerar para la construcción de estos proyectos en el marco de instituciones de educación obligatoria, es inevitable preguntarse por el grado de articulación de la propuesta con los contenidos curriculares. ¿Qué rol juega el currículum en nuestros proyectos? ¿Eje central, elemento complementario, o ninguno, porque solamente buscamos trabajar competencias transversales?

Esta reflexión nos lleva al tercer punto de la detección inicial de condiciones: ¿qué lugar ocupará el proyecto en la organiza-

ción escolar? ¿Es una propuesta de toda la escuela o solo de algunas áreas o asignaturas? ¿Cuenta la escuela con estructuras organizativas transversales que permiten la colaboración interdisciplinar? ¿Se pueden generar tales estructuras para dar lugar a nuevos proyectos? Esta reflexión y toma de decisiones colectiva nos permitirá contextualizar el proyecto en el marco de la institución escolar e identificar apoyos y límites, elementos claves para evitar la frustración y la sobrecarga docente que podrían llevar acarreada la implementación de estas acciones.

Hasta aquí detallamos elementos para la puesta en marcha de proyectos o actividades en el ámbito escolar que pueden ser consideradas para la realización de todo tipo de propuestas. Ahora bien, ¿cómo impulsar iniciativas que promuevan la reflexión crítica y la agencia transformadora en el alumnado?

Como observamos a lo largo de los casos analizados en los capítulos precedentes, la promoción de la reflexión crítica y la agencia transformadora en el alumnado con estas acciones requiere que los proyectos sean relevantes y significativos en sus términos. Por ello, es preciso formular los proyectos educativos alrededor de intereses y preocupaciones comunitarias, donde los alumnos se incluyen como participantes con agencia y a quienes los proyectos implican como actores históricos a partir sus propios intereses y preocupaciones, así como involucrarlos en desarrollo de las propuestas, en tanto ello habilita una conexión más profunda con su experiencia.

Experiencias para inspirar la construcción de propuestas

Existen diversos marcos teóricos y metodologías desde las cuales se están implementando proyectos y actividades en las escuelas, que responden a la necesidad de abordar cuestiones sociales contemporáneas en las aulas de manera conectada a las comunidades y las universidades. Por ello, la presente hoja de ruta no puede limitarse al nivel teórico y metodológico. Más bien consideramos que cada institución educativa elaborará un itinerario

que seguir que le permitirá cuestionarse el *qué* (el fenómeno o temática que se abordará en el aula), el *cómo* (las metodologías y estrategias didácticas para promover el aprendizaje del alumnado), el *quién* (los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje), el *cuándo* y el *dónde* (territorios educativos que van más allá del espacio y el tiempo escolar) y el *por qué* (el verdadero propósito de estas iniciativas, que nos lleva a decidir todo lo anterior).

Por ejemplo, LaFede.cat propone el marco de la educación para la justicia global y pone a disposición de las instituciones educativas una serie de recursos, formaciones y guías para cuestionar, desde la educación, el orden social, político y económico actual para reducir la violencia y las injusticias sociales. Otro ejemplo lo encontramos en la Universitat de Girona mediante el proyecto Educación 360, o en la Universitat de Barcelona mediante la cátedra de Aprendizaje y Servicio. Estas iniciativas se basan tanto en la necesidad de consolidar sociedades más justas y cohesionadas como en el nuevo rol y responsabilidad que pueden jugar las universidades para este propósito, promoviendo proyectos que articulan la actividad investigadora y docente de la universidad con otros agentes y actores sociales, educativos y comunitarios del territorio (Baig et. al., 2023). Y, finalmente, encontramos iniciativas desde la sociedad civil como la escuela popular Versembrant, un proyecto que busca fomentar la conciencia crítica entre los y las jóvenes a través del arte urbano y el hip-hop. En este caso, se abordan problemáticas contemporáneas, como la violencia de género, el racismo o el auge de la extrema derecha, mediante el proceso creativo que implica componer y producir música.

Un elemento que comparten estas iniciativas es que tienen como horizonte la búsqueda y reivindicación de la buena vida para todos los individuos, en el sentido de provocar la transformación en su entorno para beneficio de todos, no de las necesidades o del interés de un solo individuo o colectivo. También se alejan de la mirada bancaria de la educación y desarrollan propuestas formativas de carácter social mediante las cuales se trabajan las competencias curriculares, pero, a la vez, promueven la

toma de conciencia sobre las relaciones de violencia y opresión en las que el estudiantado está inmerso (Freire, 1970).

Otro elemento en común es la colaboración entre distintos actores educativos, concretamente, entre el profesorado y el alumnado de distintas instituciones educativas y agentes sociales y comunitarios que facilitan el desarrollo de proyectos contextualizados en el territorio en el que habita el alumnado. Alineados con las bases pedagógicas de la escuela abierta y de la personalización del aprendizaje de base comunitaria, estas conexiones con la comunidad buscan promover una alfabetización social y científica entre el estudiantado para que puedan devenir agentes de cambio hacia futuros más justos e igualitarios (Iglesias y Guittart, 2023; Tasquier et al., 2022).

Como estamos viendo, las iniciativas que han emergido a lo largo del territorio catalán no responden únicamente a un marco teórico y metodológico, pero comparten una apuesta por los derechos humanos y el bien común en el centro. Por ello, una hoja de ruta no puede señalar un único itinerario, sino poner a disposición de los centros, las universidades y la sociedad civil una serie de casos y experiencias para que en cada contexto diseñen su propio recorrido.

Identificación de desafíos y tensiones en la implementación de proyectos

Un elemento presente en todo proceso de transformación educativa que se lleva a cabo de manera consciente y sistematizada es que emergen una serie de desafíos y tensiones a lo largo de la experiencia, como se ha podido ver a lo largo de este libro. Por ello, un elemento que considerar en la planificación, implementación y evaluación de este tipo de iniciativas tiene que ver con ser capaces de identificar, aceptar y visibilizar estos desafíos y tensiones. De hecho, desde una perspectiva histórico-cultural, dichas tensiones entrañan un potencial de cambio y desarrollo y son claves para generar innovaciones pedagógicas transformadoras (Engeström, 2011). En caso contrario, caemos en una ro-

mantización de este tipo de iniciativas, en lugar de facilitar que la comunidad educativa pueda seguir aprendiendo de ellas.

La pregunta que planteamos para los actores educativos que participen en este tipo de iniciativas es ¿qué desafíos estamos encontrando a lo largo del diseño, la implementación y la evaluación?

Estos desafíos pueden organizarse en distintos ámbitos o ejes, que pueden resultar de ayuda para quienes estén implementando actividades o proyectos que buscan promover la agencia transformadora del alumnado.

El primer eje sería el de la colaboración de la escuela con agentes sociales y comunitarios externos, planteando qué desafíos surgen al colaborar con otras organizaciones. En el libro, hemos visto un ejemplo que tiene que ver con la distancia entre el profesorado y las comunidades y agentes sociales y comunitarios que no necesariamente son del campo educativo. En el caso estudiado, esta tensión resulta menor y, de hecho, es considerada como un aspecto beneficioso para el alumnado, puesto que los saberes y posicionamientos del profesorado y los agentes externos resulta complementaria. Sin embargo, este tipo de tensiones –descritas en los casos de los capítulos 3, 4 y 5– nos pueden ayudar a delimitar en qué condiciones y con qué premisas se puede colaborar desde las escuelas con otras organizaciones, con qué roles, de qué manera planteamos la colaboración y cómo se repiensa el rol del profesorado ante estas formas de colaboración.

Otro eje sería el de las tensiones que emergen de la esfera política en la que se enmarca la actividad de las escuelas. En particular, es interesante considerar la relación con la Administración pública pensando qué necesitaríamos o en qué podría ayudarnos dicha Administración en la implementación de estos proyectos.

En los casos analizados, hemos visto que el trabajo realizado por parte del profesorado y de los equipos directivos que ponen en marcha este tipo de propuestas no siempre es reconocido. Desde identificar las organizaciones con las que colaboran los centros, pasando por el desarrollo curricular y didáctico de los proyectos y terminando por los procesos de divulgación y transferencia de los trabajos realizados por parte del alumnado entre

la comunidad educativa. Todos estos procesos son enriquecedores para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sin un reconocimiento del tiempo que requiere esta coordinación, ¿es posible que todos los centros tomen la iniciativa de implementar proyectos como estos? Plantearnos en qué podría contribuir la Administración educativa nos puede dar pistas para que estas iniciativas formen parte del currículum, como sucede en otros territorios.

Un tercer eje tendría que ver con la agencia del alumnado. Como hemos visto también a lo largo del libro, vincular las actividades o proyectos a problemáticas sociales contemporáneas no tiene porqué resultar cercano al alumnado ni tampoco promover, necesariamente, su agencia transformadora. Hemos visto que vincular al alumnado en la toma de decisiones a lo largo del proceso y, específicamente, en la selección de temáticas e identificación de preguntas puede contribuir a un diseño de proyectos que les interpele e implique especialmente. Por tanto, otra pregunta que podemos plantearnos al implementar este tipo de proyectos tiene que ver con cuestiones relativas a la implicación del alumnado en la toma de decisiones. Por ejemplo, ¿hasta qué punto el alumnado está siendo partícipe del proceso de toma de decisiones?, ¿se puede producir agencia en el alumnado desde el margen de elección que tiene?

Estos son tres ejes desde los cuales evaluar y repensar constantemente el proceso de transformación educativa que implica incorporar este tipo de iniciativas en el sistema educativo. Conscientes de que no son exhaustivas, las planteamos como punto de partida para la discusión con otros centros, universidades y organizaciones que están implementando proyectos en esta línea.

Conclusiones

La hoja de ruta o *roadmap* que estamos construyendo, mediante el proyecto SCU4Change, nos está permitiendo identificar los procesos a través de los cuales las escuelas, universidades y comunidades están colaborando para promover el desarrollo de

proyectos que conecten con las problemáticas sociales contemporáneas que afectan y preocupan no solamente a los y las jóvenes, sino también al profesorado, a la comunidad universitaria y a las organizaciones internacionales (UNESCO, 2021).

Estos procesos no están libres de tensiones y retos que requieren que sigamos investigando los procesos de transformación que se están dando en los centros de educación secundaria. A la vez, también nos parece importante que desde la Administración pública exista un compromiso por reconocer estas iniciativas y brindar un marco pedagógico desde el cual formar y acompañar a los centros en este proceso. Nuestra intención, mediante la publicación de la hoja de ruta, es la de dar luz sobre las cuestiones pedagógicas, técnicas y organizativas que es importante considerar a lo largo de estos procesos de transformación.

Referencias

- Baig, M., González-Ceballos, I. y Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74).
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & psychology*, 21(5), 598-628.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. (Edición original: 1970).
- Iglesias, E. y Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la educación intercultural? *Revista de educación inclusiva*, 13(2), 196-212.
- Jornet, A. (2024). Not just change: Dialogue in times of crisis. A Commentary. En O. Erstad, B. E. Hagtvet y J. V. Wertsch (Eds.), *Education and dialogue in polarized societies: Dialogic perspectives in times of change*

- (pp. 277-289). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197605424.003.0015>
- Jornet, A., Mueller, M. y Knain, E. (2023). *Open schooling assessment framework*. University of Oslo. (Report delivered to the European Commission) <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5f68728c7&apId=PPGMS>
- Kjøstvedt, A. G. y Jøsok, E. (2024). Controversial Issues in Norwegian Social Science Classrooms. *Journal of Social Science Education*, 23(3).
- Spohr, D. (2017). Fake news and ideological polarization: Filter bubbles and selective exposure on social media. *Business Information Review*, 34(3), 150-160. <https://doi.org/10.1177/0266382117722446>
- Stetsenko A. (2019). Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in education*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Tasquier, G., Knain, E. y Jornet, A. (2022). Scientific literacies for change making: equipping the young to tackle current societal challenges. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.689329>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Conclusiones. ¿Qué está pasando en los institutos? Aprendizajes y senderos para caminar hacia una educación comprometida con el cambio social

RAQUEL MIÑO-PUIGCERCÓS
 CARLES LINDÍN
 MERCEDES BLANCO-NAVARRO
 PABLO RIVERA-VARGAS
 Universitat de Barcelona

Como profesionales de la educación, nos encontramos ante un momento social e histórico que nos obliga a replantearnos una serie de cuestiones que residen en el corazón de la relación entre educación y sociedad. Esto involucra no solamente hacernos preguntas y dialogar entorno a ellas, sino también dibujar líneas de acción a partir del sentido que otorguemos a los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas.

Algunas de estas preguntas son ¿cuál es el sentido de la escuela, hoy?, ¿deben los fenómenos y las problemáticas sociales contemporáneas entrar en las aulas?, ¿es la escuela el lugar desde donde promover la formación de una ciudadanía crítica capaz de comprender y posicionarse respecto a estos fenómenos?, ¿la conformación de esta ciudadanía crítica involucra únicamente comprender, o también actuar respecto a las problemáticas que se derivan de estos fenómenos?

Son muchas las organizaciones, grupos de investigación y colectivos docentes quienes ponen este debate sobre la mesa. En-

tendemos que conformar una ciudadanía global crítica implica formar a la población para que sea capaz de proponer alternativas al orden social, político y económico dominante que se basa en las desigualdades estructurales, en la explotación del planeta o en la normalización de la violencia. En definitiva, una ciudadanía comprometida por la justicia social y el bien común (UNESCO, 2021; Boni et al., 2020; Muñoz y Galdames, 2022).

Sin embargo, la discusión en torno a las dimensiones filosóficas, pedagógicas y políticas que se despliegan de esta finalidad no es sencilla. Requiere que nos pongamos de acuerdo en un momento histórico precisamente caracterizado por la polarización. ¿En qué consiste este «acuerdo social y educativo», y cómo podemos caminar hacia él?

Son múltiples los caminos que pueden trazarse, y posiblemente las respuestas se encuentren precisamente en el encuentro entre ellos. Por eso, el proyecto SCU4Change (Schools, Communities and Universities for Change) se ha situado en medio de estos caminos. Como se puede ver a lo largo de este libro, el proyecto nos ha permitido conocer qué está pasando en los institutos donde existe un compromiso y una acción orientadas a conformar una ciudadanía global crítica, y también cuáles son las aportaciones y las tensiones que emergen cuando entran en colaboración profesorado, estudiantado, organizaciones de la sociedad civil y profesorado universitario.

A través de este libro hemos buscado capturar esta fotografía a partir de tres preguntas que se recuperan a continuación y que nos permiten seguir planteando nuevos cuestionamientos, debates y líneas de acción orientadas a establecer acuerdos o puntos de encuentro para seguir contribuyendo al debate y a la transformación educativa comprometida por la igualdad y la justicia social.

¿Qué está pasando en los institutos?

Mientras escribimos este libro, nos encontramos ante un panorama de discusión política, social y educativa que nos involucra a todos los actores educativos y tiene que ver con cómo fenóme-

nos como la digitalización, la divulgación de discursos de odio mediante las redes sociales o el funcionamiento de sus algoritmos están influyendo en los y las jóvenes y cuál es papel de las distintas instituciones educativas ante estos fenómenos.

Este tema, entre tantos otros, está causando revuelo, y con razón, puesto que cada vez más, afortunadamente, la población está participando en la discusión que nos planteamos quienes estudiamos con preocupación, pero también con esperanza, los entornos educativos contemporáneos. Mediante este proyecto, hemos entrado en las aulas y hemos visto de primera mano cómo estos fenómenos requieren que nos planteemos seriamente cuál es nuestro papel y nuestra responsabilidad como agentes educativos.

En nuestras visitas al instituto, y mediante la encuesta realizada a 286 estudiantes, pudimos ver cómo los y las jóvenes tienen interés y se sienten preocupados por problemáticas como la desinformación, la salud mental o la violencia. Como hemos visto en el segundo capítulo del libro, son temas que también nos ocupan al profesorado, académicos/as y expertos/as. Sin embargo, abordarlas en las aulas no es tarea fácil. Nuestros currículos y leyes educativas contemplan la «alfabetización mediática» o el «pensamiento crítico» del alumnado, pero no brindan contenidos, estudios rigurosos, metodologías o estrategias didácticas específicas para traer estos temas a las aulas.

Los tres casos que se presentan en los capítulos 3, 4 y 5 de este libro tienen el propósito de acercar a los lectores y las lectoras a los proyectos o actividades que se están desarrollando en los institutos que ponen estos temas en la mesa, siendo punta de lanza y haciendo un gran esfuerzo pedagógico y organizativo para hacerlos realidad. Hemos escogido estos tres casos porque abordan temas como la divulgación de estereotipos racistas en redes sociales, la salud mental como problemática estructural de nuestros tiempos y la participación ciudadana como respuesta ante las incomodidades y problemáticas contemporáneas.

En ellos podemos ver cómo la colaboración entre escuelas, organizaciones de la sociedad civil y/o universidades se pone al servicio del aprendizaje estudiantil. Mediante actividades o pro-

yectos que involucran elaborar un cortometraje, componer una canción y organizar un evento para que los jóvenes disfruten de un espacio de ocio gratuito, podemos ver cómo el estudiantado se acerca a los fenómenos contemporáneos y se plantea preguntas, reflexiona, conecta con sus experiencias biográficas y contribuye a generar conciencia social sobre estos temas.

El segundo objetivo de la divulgación de estos casos es, precisamente, acercar a cualquier actor educativo a la realidad de las aulas y a este tipo de proyectos para plantear hasta qué punto responden al estudio de los fenómenos y problemas contemporáneos, qué aportan y, también, qué tensiones nos dejan para seguir dialogando entorno a su implementación.

El debate está abierto, y consideramos que cada vez encontraremos más iniciativas de distintos sectores educativos y sociales, como es el caso de EduCac, una iniciativa del Consejo del Audiovisual de Cataluña y el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña para fomentar la alfabetización mediática crítica de los y las jóvenes; como la campaña #ElpornoNOeduca de Faro Digital, Pensamiento Colectivo y AFFAC, una campaña para denunciar la hipersexualización de la sociedad contemporánea y señalar la responsabilidad de las plataformas digitales y la Administración pública, o la red XAJI una iniciativa destinada a formar al profesorado y al alumnado para que sean capaces de identificar y denunciar formas de violencia, especialmente la violencia de género.

En este sentido, cabe destacar cómo se ha desplazado del discurso crítico (en favor de batallas sectoriales necesarias, pero que aseguran la inmovilidad de las estructuras de poder), lo que se llamó lucha de clases que podríamos resituarse en el denominado realismo capitalista (Mark Fisher), en que la pobreza de los que solo dependen de su fuerza de trabajo contrasta con la riqueza de los que acumulan el rendimiento de bienes o de la fuerza de trabajo de otros. Nos podemos plantear, incluso, hasta qué punto los temas de interés del alumnado son propios (y verdaderamente contrahegemónicos) o forman parte de los temas *mainstream* que los adultos han seleccionado para la juventud.

¿Qué podemos aprender a partir de la colaboración con los institutos?

Acercarnos a los centros educativos pone en evidencia la necesidad de diálogo constante entre los diferentes actores (profesorado, alumnado, familias, sociedad). Un intercambio que obliga a situarse en el proceso educativo con un objetivo: la comprensión de fenómenos sociales contemporáneos. Es decir, tomar conciencia de la necesidad de vincular la acción formativa con la innovación pedagógica y con la investigación, tanto desde los centros como en colaboración con las universidades.

Como estrategia para la implicación del alumnado en los procesos educativos hemos asistido a las bondades del codiseño, que ayudó a repensar los proyectos, tal como vimos en el capítulo 7. El alumnado realizó un doble proceso de selección de temas de interés y de apropiación de cualquier tema posible. Por un lado, observamos el interés individual y colectivo por algunas temáticas, como las diversas caras de las violencias, o la preocupación por su futuro académico, que vincula el éxito económico junto a la necesidad de acompañar sus expectativas e ilusiones con las del entorno familiar, que podían suponer mayor implicación y aprendizaje por parte del alumnado. Pero, más allá, esta estrategia permitió la adquisición de procedimientos para poder adecuar cualquier proyecto a sus intereses y preocupaciones. De tal modo que un diseño original del profesorado pueda ser fácilmente contextualizado al grupo clase y promover un aprendizaje más significativo.

Por su parte, el profesorado evidenció la necesidad de incorporar al alumnado en el diseño de los proyectos. El proceso descrito hizo emerger ciertas contradicciones, vinculadas a la necesidad de motivación intrínseca por parte de profesorado y alumnado, para involucrarse en un proceso de transformación de los proyectos formativos. Sin la acción consciente de ambos agentes resultaría imposible promover el cambio, que también depende de la estructura organizativa del centro y de la posibilidad real de incidir percibida por el alumnado.

Del desarrollo de la colaboración hemos aprendido que diversos factores pueden promover o dificultar la implementación de

los proyectos, como se mostró en el capítulo 6. Entre los factores que los impulsan destaca la implicación del alumnado gracias a la incorporación de los temas que le interesan, a la vez que a la validación de formatos de expresión que son propios de la juventud (música, socialización, audiovisual). De tal modo que el fondo –los temas– y la forma –los recursos y formatos audiovisuales y digitales– se alineen con la mirada del alumnado. Es en los temas que pueden incorporar su visión del mundo, establecer la conexión con su propia biografía, mientras que en los formatos pueden dar rienda suelta a sus competencias digitales y creativas.

Entre los factores que pueden obstaculizar el éxito de los proyectos cabe destacar la dificultad de evaluarlos, así como el sobreesfuerzo del profesorado a la hora de implementarlos, especialmente si los comparamos con dinámicas de corte más tradicional. Asimismo, la brevedad de dedicación obligada por las necesidades curriculares puede producir en el alumnado menor implicación por la percepción de menor importancia respecto a las materias disciplinares.

Cabe realizar especial mención a la incorporación de dispositivos digitales en el aula. La práctica del centro pone en evidencia cómo el discurso antitecnológico imperante no se corresponde con la realidad cuando se diseña una estrategia pedagógica. El alumnado, que dispone de una *tablet* o un ordenador portátil de forma cotidiana, realiza un uso claramente educativo, alejándose de las miradas que inciden en la pérdida de profundidad del aprendizaje o en la distracción constante. De hecho, las dinámicas pedagógicas impulsan un uso transformador de la tecnología digital, en tanto que modifican y redefinen los procesos de aprendizaje (Puentedura, 2014). Para un alumnado que convive con acceso cotidiano a internet, la red es el espacio que suministra capacidad de investigación, acceso a información de calidad, contacto con la realidad externa al aula, posibilidad de realizar trabajo colaborativo y acceso a herramientas para la creación y publicación de contenido audiovisual. A su vez, la plataforma del centro es la puerta de entrada a su otra aula (la virtual), que coexiste con la física, en la que el profesorado indica claramente los procesos y el alumnado debe incorporar sus evidencias de aprendizaje.

¿Cómo seguir caminando hacia una educación comprometida con el bien común?

Si recuperamos las preguntas que planteamos al inicio de este capítulo y las consideramos a partir de lo que hemos aprendido mediante este proyecto, podríamos esbozar algunas respuestas y también algunos senderos para seguir caminando junto a otros y otras compañeras de profesión.

Por un lado, el sentido de la escuela pública tiene que ver con garantizar al máximo la igualdad de oportunidades para que todo el estudiantado se desarrolle y aprenda para tener una buena vida. Pero, en paralelo, el sentido también pasa por que el alumnado asuma la responsabilidad de promover una buena vida para sus conciudadanos y conciudadanas. A la vez, vemos en que esta responsabilidad no puede quedar únicamente en manos de la escuela, sino que familias, sociedad civil, universidades y Administración pública tenemos que poder contribuir también a este mandato. Es evidente que hasta el momento no hemos sido capaces de cumplir este mandato a nivel global.

Por supuesto, la escuela es un lugar privilegiado, pero, a la vez, especialmente complejo para que el alumnado pueda analizar y comprender los fenómenos contemporáneos con el propósito de crear conocimiento y estar en disposición de incidir sobre su entorno. Esto es porque los conocimientos que componen el currículum pueden ayudarles a comprender el pasado y el presente, pero necesitamos incorporar otros saberes en la formación del profesorado, desde la formación inicial.

Efectivamente, como argumenta Ana Stetsenko (2019), fomentar el desarrollo de las nuevas generaciones ya no tiene que ver únicamente con que comprendan el pasado y el presente, sino también con que puedan imaginar otros futuros y participar como agentes activos en la construcción de dichos futuros. En el proyecto que nos ocupa, podemos decir que resulta fundamental que los actores educativos lleguemos a un cierto acuerdo sobre lo que quisiéramos en el futuro para que activamente formemos a nuestro alumnado (tanto a los jóvenes en los centros educativos como al futuro profesorado que se forma en las universida-

des) para que pueda hacerlo posible. A la vez, estamos convencidos de que la educación necesita contribuir mucho más a la construcción de una ciudadanía comprometida con el bien común en lugar del bien propio e individual. Para conseguirlo, resulta imprescindible incidir en la adquisición crítica de conocimientos propia del proceso educativo, atendiendo a las conocidas proclamas de Sócrates («El conocimiento os hará libres») e Immanuel Kant («Atrévete a saber»), conscientes de que en la era de la (des)información «El conocimiento es poder», tal y como constató Hobbes.

Los caminos para explorar se esbozan en la hoja de ruta que se ha publicado como resultado de este proyecto y que involucran plantearnos preguntas sobre (1) el sentido y el propósito de la educación y de las actividades y proyectos escolares y universitarios que implementamos; (2) la búsqueda de colaboraciones o alianzas con agentes educativos comprometidos con el cumplimiento de los derechos humanos y la búsqueda del bien común, y (3) la capacidad de identificar tensiones y desafíos en nuestro trabajo, en lugar de caer en un romanticismo pedagógico que nos hace quedar muy bien, pero que no nos permite seguir avanzando.

Esperamos con este libro poder contribuir a seguir plantando preguntas, comprender qué está sucediendo en los institutos, buscar alianzas y, especialmente, construir un marco filosófico, pedagógico y político que nos permita seguir caminando hacia una educación comprometida con el bien común.

Referencias

- Boni, A., Belda, S. y Tormo C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Editorial Síntesis.
- Muñoz-Saavedra, J. y Galdames-Calderón, M. (2022). Educación para la justicia global: Temáticas, objetivos y criterios para una educación transformadora. *Human Review*, 15(5).
- Puñetudura, R. (2014). *Building transformation: An introduction to the SAMR model*. Hippasus. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/>

archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionTo
SAMR.pdf

Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>

UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Coordinación

Raquel Miño: profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado ESBIRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686). Su actividad como investigadora y docente se centra en el aprendizaje, la transformación escolar y la tecnología educativa.

✉ rmino@ub.edu ·  [0000-0002-5391-4637](https://orcid.org/0000-0002-5391-4637)

Pablo Rivera-Vargas: profesor agregado del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona y doctor en Sociología por la Universidad de Zaragoza. Miembro del grupo de investigación ESBIRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686). Su actividad de investigación está relacionada con la inclusión digital, la alfabetización digital crítica y la transformación educativa.

✉ pablorivera@ub.edu ·  [0000-0002-9564-2596](https://orcid.org/0000-0002-9564-2596)

Carles Lindín: profesor lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Miembro colaborador del grupo de investigación ESBIRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686). Su actividad de investigación está relacionada con la alfabetización digital crítica, escenarios de aprendizaje y tecnologías emergentes.

✉ carles.lindin@ub.edu ·  [0000-0002-3640-1258](https://orcid.org/0000-0002-3640-1258)

Mercedes Blanco-Navarro: profesora asociada del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de Barcelona. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y máster en Investigación y Cambio Educativo por la Universitat de Barcelona. Su actividad de investigación está relacionada con los efectos de la digitalización educativa en las prácticas docentes.

✉ mpblanco@ub.edu ·  [0009-0007-0108-185X](https://orcid.org/0009-0007-0108-185X)

Capítulos

Judith Jacovkis: profesora agregada del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBIRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686). Sus intereses de investigación se centran en el análisis de las políticas educativas, gobernanza y experiencias escolares, especialmente en desigualdades educativas y socio-digitales.

✉ judith.jacovkis@ub.edu ·  [0000-0003-2862-8636](https://orcid.org/0000-0003-2862-8636)

Cristina Alonso Cano: profesora titular de Tecnología Educativa del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinadora del grupo de investigación ESBIRINA

«Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686).

✉ cristina.alonso@ub.edu ·  [0000-0002-2866-2650](https://orcid.org/0000-0002-2866-2650)

Diego Calderón Garrido: profesor titular del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universitat de Barcelona. Doctor en Historia del Arte y doctor en Tecnología Educativa. Miembro del grupo de investigación ESBINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686) y secretario del Instituto de Investigación en Educación de la Universitat de Barcelona (IREUB).

✉ dcalderon@ub.edu ·  [0000-0002-2860-6747](https://orcid.org/0000-0002-2860-6747)

Gustavo Herrera-Urizar: profesor lector en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctor en Políticas y Gestión Educativa. Miembro del grupo de investigación ESBINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686).

✉ gustavo.herrera@ub.edu ·  [0000-0003-3546-8976](https://orcid.org/0000-0003-3546-8976)

Paula Lozano-Mulet: profesora lectora Serra Hunter en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Graduada en Educación Primaria por la UB, con un máster en Investigación y Cambio Educativo y un doctorado en Educación y Sociedad por la misma universidad. Miembro del grupo de investigación ESBINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686).

✉ paulalozanomulet@ub.edu ·  [0000-0002-1579-526X](https://orcid.org/0000-0002-1579-526X)

Pablo Neut Aguayo: investigador posdoctoral Juan de la Cierva en la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Máster en Educación por la Universidad de Chile. Investigador del núcleo interuniversitario multidisciplinar Individuo, Lazo Social y Asimetrías de Poder (Universidad de Santiago de Chile-Universidad Diego Portales) y codirector de editorial Sole.

✉ pabloneutaguayo@gmail.com ·  [0000-0002-4015-8393](https://orcid.org/0000-0002-4015-8393)

Lluís Parcerisa: profesor lector del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Doctor en Sociología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686) y miembro del Consejo de Dirección del Instituto de Investigación en Educación de la Universitat de Barcelona (IREUB). Su actividad investigadora se centra en el análisis de la sociología política de la reforma educativa, la digitalización y la datificación de la educación y sus efectos en las prácticas pedagógicas y organizativas de las escuelas.

✉ lluissparcerisa@ub.edu ·  [0000-0002-6755-1988](https://orcid.org/0000-0002-6755-1988)

Joan-Anton Sánchez Valero: doctor en Pedagogía por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesor agregado del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación ESBRINA «Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos» (2021SGR00686). Su actividad de investigación está relacionada con la innovación docente y las tecnologías digitales en la educación.

✉ joananton.sanchez@ub.edu ·  [0000-0002-8130-2603](https://orcid.org/0000-0002-8130-2603)

Ola Erstad: profesor del Departamento de Educación de la University de Oslo, Noruega. Ha liderado diversos proyectos y redes de investigación financiadas por Norwegian Research Council, Nordforsk y la EU. Sus intereses de investigación se vinculan a la tecnología educativa, fundamentalmente en alfabetización digital/mediática y el aprendizaje formal/informal (*learning lives*).

✉ ola.erstad@iped.uio.no ·  [0000-0003-1712-300X](https://orcid.org/0000-0003-1712-300X)

Alfredo Jornet: investigador Ramón y Cajal en la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona. Doctor en Pedagogía por la Universitat de Oslo y miembro del grupo de investigación consolidado Cultural, Educación y Desarrollo Humano. Su investigación se basa en metodologías participativas y

de codiseño, conectando escuela y comunidad, con un énfasis en temáticas de transición ecosocial y justicia medioambiental.

✉ alfredo.jornet@udg.edu ·  0000-0002-2222-5804

Marta Vélez Arce: arquitecta (2006) y profesora de secundaria y bachillerato en la especialidad Dibujo del Departament de Educació de la Generalitat de Catalunya. Máster en Formación del Profesorado de secundaria por la Universitat de Barcelona (2011). Tras más de 15 años de práctica laboral relacionada con la arquitectura y con la comunicación, dio el salto a la docencia. Le interesa todo lo que tiene que ver con el aprendizaje significativo y la relación de los espacios con la educación. Ha trabajado en ese campo desde la empresa Artchitectours en la Organización de congresos para la AIA- CAE (Committee on architecture for education de la AIA, American Institute of Architects).

✉ mvelez4@xtec.cat

Oscar Altide Crespo: obtiene el grado profesional de piano en el Conservatorio Superior de Música de Barcelona. Licenciado en Historia del Arte en la Universitat de Barcelona. Ha cursado estudios de Musicología en la Université Paul Valéry de Montpellier (Francia), un posgrado en la Facultad de Música y Artes de Goiânia (Brasil) y un máster de Plurilingüismo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Aberdeen (Escocia). Actualmente ejerce como director de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Barcelona y como formador del Departament de Educació en el área artística. Ha publicado varios libros de música para Castellnou y Almadra, así como artículos en diferentes revistas de ámbito pedagógico. Es asesor en varios centros y formador del ICE de la UB para implementar estrategias de personalización.

✉ oscar.altide@4cantons.cat

Joaquim Font: graduado como Ingeniero Técnico Industrial en 2007 e Ingeniero Superior en Electrónica en 2009, cuenta con una experiencia de más de 15 años en el mundo de la docencia. A lo largo de su trayectoria, ha ejercido diferentes funciones que

han enriquecido su visión pedagógica y organizativa, destacando su rol como tutor, coordinador de riesgos laborales y coordinador digital. Actualmente desarrolla la función de coordinador pedagógico, poniendo el foco en la mejora continua del aprendizaje y la innovación educativa.

✉ jfont248@xtec.cat

Sònia Bergós: graduada como licenciada en Geografía e Historia con mención en Historia Contemporánea en la Universitat de Barcelona (2002), ha seguido formándose en cursos sobre metodologías de enfoque globalizado, didáctica en Geografía e Historia en la secundaria y sobre educación emocional en los centros educativos. Desde el 2006 es profesora y tutora en un instituto de educación secundaria de la ciudad de Barcelona.

✉ sbergos@xtec.cat

Índice

Prólogo. Educar para el cambio social: agencia, afectos y disputas por la justicia social	9
Introducción. ¿Por qué conectar la enseñanza y el aprendizaje con los desafíos contemporáneos?	
El proyecto SCU4Change	15
Referencias	19
1. Cómo diseñar proyectos educativos para el cambio social desde la agencia transformadora	21
Agencia transformadora: claves conceptuales para repensar la educación	23
Diseñar proyectos educativos desde la agencia transformadora: procesos pedagógicos y sociales.	25
Desafíos y oportunidades al trabajar con agencia transformadora en educación.	28
Conclusiones	29
Referencias	30
2. Estrategias para conocer y conectar las necesidades e intereses del alumnado con las propuestas de los centros educativos	33
Introducción	33
Contexto y metodología.	35

Resultados	37
Características del centro y su rol en la transformación social.	38
Vínculo con la comunidad y recursos disponibles	39
Preocupaciones de los actores educativos.	40
Estrategias para la implicación estudiantil	42
Reflexiones finales	43
Referencias	44
3. Caso «Desmontando rumores». La transformación social desde el cuestionamiento de estereotipos racistas. El relato audiovisual como proceso de indagación y concienciación	47
Introducción.	47
Descripción del proyecto	48
Desarrollo del proyecto	48
Fase 1. Introducción a la temática y proceso de sensibilización.	49
Fase 2. Elección de la temática y proceso de indagación.	51
Fase 3. Desarrollo del guion y preparación del vídeo	51
Fase 4. Producción y grabación.	52
Fase 5. Presentación pública	52
Fase 6. Evaluación.	53
Tensiones, retos y desafíos emergentes.	53
Sugerencias para la mejora a partir de la experiencia	54
Actividades sugeridas a partir del caso	56
Referencias	57
4. Caso «Rap y Glosa». Promover el cambio social desde el centro: el rap y la glosa como herramientas para transformar la perspectiva individual en estructural	59
Introducción.	59
Descripción del proyecto	59
Desarrollo del proyecto	60
Tensiones, retos y desafíos emergentes.	64
Sugerencias para la mejora a partir de la experiencia	66
Actividades sugeridas a partir del caso	66

5. Caso «Participemos». La transformación social desde el interés por la participación ciudadana. La asamblea y la organización cooperativa como estrategias para incidir en el entorno cercano	69
Introducción.	69
Descripción del proyecto	70
Desarrollo del proyecto	71
Fase 1: presentación de los objetivos del proyecto e identificación de problemáticas o temáticas de interés del estudiantado	71
Fase 2: desarrollo de habilidades para la participación.	72
Fase 3: diseño y puesta en marcha del proyecto de participación.	72
Fase 4: evaluación del proceso	73
Tensiones, retos y desafíos emergentes.	74
Sugerencias para la mejora a partir de la experiencia	76
Actividades sugeridas a partir del caso	77
Referencias	78
6. Aprendamos de la experiencia: elementos favorecedores e inhibidores para la promoción de la agencia del alumnado y la transformación social.	79
Introducción.	79
Análisis.	80
Factores favorecedores	81
1. Dimensión motivacional y aproximación a las culturas juveniles	81
2. Conexión biografía/problemas sociales/contenidos escolares	82
3. Trabajo colaborativo	83
4. Conexión escuela-comunidad.	83
Factores inhibidores.	84
1. Carácter acotado de los proyectos.	85
2. Jerarquización de áreas de conocimiento, subordinación en la progresión escolar y alineamiento docente	85
3. Falta de autonomía en la definición de los proyectos y dificultades en la evaluación.	86

4. Distancia entre las temáticas ofrecidas y las requeridas por el estudiantado	87
Ideas finales	88
Referencias	88
7. Cuando el alumnado toma sus propias decisiones, lo individual se convierte en colectivo. Propuesta de codiseño desde la observación y la agencia.	91
Introducción.	91
El codiseño en la educación: una apuesta por la transformación social	92
Desarrollo del codiseño con estudiantes: metodología y estructura	93
1. Identificación de preocupaciones y áreas de interés	94
2. Vinculación con los proyectos.	94
3. Diseño de estrategias de indagación	95
4. Presentación y validación de propuestas.	95
Codiseño con el profesorado: de la reflexión a la implementación en el proyecto introductorio	96
Impacto del proceso de codiseño.	98
1. Percepción del alumnado sobre su rol en el centro educativo.	98
2. Desarrollo de agencia transformadora	99
3. Consideraciones del profesorado y nuevas dinámicas pedagógicas.	99
Algunas reflexiones finales	100
Referencias	101
8. Una hoja de ruta para abordar los desafíos contemporáneos desde la colaboración entre escuelas, comunidades y universidades	103
Preguntas y procesos para identificar el propósito de los proyectos	105
Experiencias para inspirar la construcción de propuestas	107
Identificación de desafíos y tensiones en la implementación de proyectos	109
Conclusiones	111
Referencias	112

9. Conclusiones. ¿Qué está pasando en los institutos?	
Aprendizajes y senderos para caminar hacia una educación comprometida con el cambio social	115
¿Qué está pasando en los institutos?	116
¿Qué podemos aprender a partir de la colaboración con los institutos?	119
¿Cómo seguir caminando hacia una educación comprometida con el bien común?	121
Referencias	122
Autorías	125

Propuestas educativas para el cambio social

Conectando la educación secundaria,
las universidades y las comunidades

Este libro recoge los resultados del trabajo llevado a cabo por el equipo de la Universitat de Barcelona en el marco del proyecto SCU4Change. A partir de un proceso de documentación e investigación en un centro público de educación secundaria, se exploraron distintas experiencias educativas con potencial transformador. Estas experiencias permitieron analizar cómo ciertas propuestas pedagógicas buscaron favorecer la construcción de conciencia crítica, el compromiso social y la agencia del estudiantado. A su vez, se promovieron actividades codiseñadas entre estudiantes, profesorado e investigadores que buscaron profundizar el impacto de estos proyectos dentro y fuera del aula.

Este libro está dirigido a estudiantes en formación para la docencia, futuros profesores y futuras profesoras, educadoras y educadores, formadoras y formadores de docentes, equipos directivos y profesionales vinculados al ámbito educativo que se interesen en impulsar una enseñanza comprometida con el cambio social. La intención es ofrecer herramientas para reflexionar sobre el papel de la escuela en contextos de transformación, abrir preguntas sobre los modos de construir alianzas entre universidades, escuelas y comunidades, y compartir ejemplos que, aunque situados, puedan inspirar nuevas formas de enseñar, aprender y transformar desde una perspectiva inclusiva y crítica.

Quienes participamos en la elaboración de este libro esperamos que el mismo contribuya a ampliar el horizonte de lo posible en educación. Que permita visibilizar las potencias que emergen cuando el trabajo pedagógico se construye desde la colaboración, el pensamiento crítico y la convicción de que otra escuela –más justa, más inclusiva y más vinculada con el mundo– no solo es necesaria, sino también posible.