

Una experiencia disruptiva en educación secundaria: el caso del IES Esmeralda

A disruptive experience in secondary education:
the case of Esmeralda

Pablo Cortés-González¹

Analía E. Leite-Méndez²

José Ignacio Rivas-Flores³

Resumen

Este texto presenta el meta relato del Instituto de Educación Secundaria –IES- Esmeralda (Málaga), un centro que tradicionalmente ha acarreado serios problemas de convivencia, conflictos y fracaso escolar. Desde hace dos años y con la entrada de un nuevo equipo directivo y un grupo de docentes con ganas de transitar otros caminos, se está consiguiendo revertir esta situación, poniendo en tela de juicio las prácticas establecidas en torno a lo didáctico, lo organizativo y en el sentido de la educación. Se recurre a una metodología etnográfico-narrativa para comprender los procesos de transformación. Los resultados más relevantes versan en torno a cinco dimensiones: curricular, formativa, profesional, cotidiana y política.

Palabras clave: Organización educativa, disrupción educativa, educación secundaria, política educativa, narrativas

¹ Universidad de Málaga. Email: pcortes@uma.es

² Universidad de Málaga. Email: aleite@uma.es

³ Universidad de Málaga. Email: i_rivas@uma.es

Abstract

This paper presents the goal story of the Esmeralda middle school (Málaga), a center that has traditionally led to serious problems of coexistence, conflicts and school failure. For two years and with the entry of a new management team and a group of teachers wanting to travel other roads, this situation is being reversed, calling into question the practices established around the didactic, organizational and the sense of education. A narrative ethnographic methodology is used to understand the transformation processes. The most relevant results are based on five dimensions: curriculum, training, professional, daily acts and political.

Key words: School organization, educative disruption, secondary education, educational policy, narratives

1. Introducción

El Instituto de Educación Secundaria Esmeralda (en adelante Esmeralda), está ubicado en la zona oeste de la ciudad de Málaga. Es una barriada en una zona superpoblada de la ciudad, con edificaciones altas (entre tres y nueve plantas). El centro educativo está rodeado por edificios muy próximos a la valla de demarcación, situación que resulta bastante incómoda, según manifiestan distintos agentes escolares, incluso para la vida en el interior del centro, ya que da la apariencia de estar encerrado a pesar de las amplias dimensiones del edificio. La barriada se encuentra en situación de desventaja socio económica y cultural, entendiéndose como una zona en transformación social, según la Junta de Andalucía. Es por ello que el Esmeralda pertenece a la red de centros de compensatoria de la ciudad.

En la actualidad, el Esmeralda cuenta con 17 departamentos académicos y está constituido por 7 unidades distribuidas de la siguiente forma: dos grupos de primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); dos grupos de segundo de ESO; dos grupos de tercero de ESO; y un grupo de cuarto de ESO. Además, existen dos líneas bilingües en 1º y una de 2º a 4º.

El centro educativo cuenta con 33 profesionales, de los cuales uno es educador social (que asiste dos veces por semana), una orientadora, dos pedagogos-as terapéuticos (PT), una docente Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) y el resto de profesorado por departamentos y disciplinas. El equipo directivo inició su andadura el curso pasado con la mente puesta en transformar el centro en comunidad de aprendizaje.

Así mismo, en relación a los docentes tiene lugar una movilidad muy elevada, con un porcentaje alto de profesorado provisional. Esto hace que se haga necesario crear un equipo con cierta continuidad. Hasta hace dos cursos, se podía observar un perfil docente mayoritario con bajas expectativas respecto al alumnado y bastante bloqueado a la hora de plantearse prácticas educativas más allá de las estructuras aula-contenidos-control rutinarias y de corte tradicional. Actualmente, esta situación va revirtiendo poco a poco; ya más de un tercio del profesorado está activamente trabajando en un proyecto común, que empezó siendo del nuevo equipo de dirección para, ahora, ir gestándose y desarrollándose desde el cuerpo docente.

El alumnado que se incorpora al centro es diverso culturalmente hablando y proviene de núcleos familiares en situaciones de vulnerabilidad: prisión, tráfico de drogas, adicciones, etc. Muchos estudiantes se presentan como claros casos de abandono. Así mismo, podemos detallar las siguientes características bastante significativas para entender el tipo de escuela desde la mirada del estudiantado:

- Un gran número de estudiantes que se incorporan a primero de ESO reflejan notables carencias y desinterés en las materias instrumentales así como por los asuntos académicos.
- Falta de motivación personal y familiar.
- Carencias afectivas.
- Conductas violentas.

Todos estos factores, de alguna forma, provocan que el alumnado presente dificultades en la convivencia y en el aprendizaje, con escasa motivación y expectativas curriculares muy bajas. Además, el centro cuenta con un alto porcentaje de estudiantes extranjeros que presentan, algunos, un

desconocimiento total de la Lengua Castellana, lo que dificulta notablemente la puesta en marcha de mecanismos para su formación, más aún en contextos de corte tradicional.

Cabe matizar que en estos dos últimos cursos el número de estudiantes extranjeros ha disminuido debido a la influencia de la economía familiar y el regreso a sus países de origen, entre otras razones. La población del entorno posee un nivel socio-cultural y económico bajo, de acuerdo a los datos estadísticos obtenidos entre el estudiantado de los *indicadores sociales de Andalucía* del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, considerando indicadores tales como: miembros de la unidad familiar; familias donde todos sus miembros comparten el mismo techo; posesión de ordenador en casa y conexión a internet; número de personas que trabajan en la unidad familiar; etc.

En el aspecto de expectativas laborales nos encontramos con una tasa considerable de paro, de acuerdo a los indicadores antes mencionados y los datos del Observatorio del Medio Ambiente Urbano (OMAU) del Ayuntamiento de Málaga. Observando el perfil de las familias, el centro asegura que los niveles educativos son bajos, mirando siempre hacia el mundo laboral como salida inmediata tras dejar el contexto educativo al alcanzar la edad permitida para abandonar el sistema. Es muy pequeño el número de estudiantes que muestra la intención de continuar sus estudios. No obstante, en los dos últimos cursos se viene observando una evolución positiva creciendo el número de los que finalizan sus estudios para continuar la etapa posterior en Bachillerato o Ciclos formativos.

En relación a la organización familiar dentro del Esmeralda, existe un AMPA constituido en el que participan entre tres y cinco familias; aunque no termina de suponer un revulsivo importante para el trabajo cooperativo con los demás agentes escolares. El resto de familias se encuentran bastante desapegadas de la cultura escolar y, en ocasiones, se generan relaciones conflictivas con el profesorado, con lo que esperan de la escuela y con la función de la educación. Sobre esto último, desde la visión de muchas familias, la educación tiene otro sentido, que, en algunos casos se plantea como un proceso al que sus hijos e

hijas deben someterse por imperativo legal. Esta cuestión es prioritaria para el nuevo equipo directivo, así como para el profesorado que poco a poco se va organizando en torno a los diversos sentidos y significados de la enseñanza.

Como organización educativa, desde una mirada institucional, muchos han sido los cambios que se están produciendo desde la entrada del nuevo equipo directivo en el curso 2017-2018, propulsores en gran medida del proceso transformador que relatamos en esta aportación. Se ha mejorado en algunos aspectos, tal y como se recoge en la memoria final de centro del mencionado curso, como la convivencia -disminuyendo la conflictividad (reducción de número de alumnado expulsado, de partes de convivencia, etc.)-, o lo metodológico -al recuperar actividades más significativas y que impliquen más al alumnado, tanto en lo cognitivo como en lo emocional-.

Desde una visión institucional el centro viene acarreando por más de una década problemas relacionados con la convivencia, el absentismo escolar y las expectativas académicas. Se producen situaciones tensas y conflictivas, las cuales suelen darse con frecuencia, entre los distintos agentes escolares, lo que impide cierta armonía (Gentili, 2011), en las relaciones y escaso interés en el contenido curricular.

2. El punto de inflexión para la transformación educativa. Bitácora de la experiencia

Diciembre de 2017.

Se abre en el ordenador de uno de los despachos de la facultad de ciencias de la educación de la UMA un email de J.J.M. pidiendo colaboración para el desarrollo de un proyecto educativo en un IES de Málaga. Nadie del entorno del receptor del mensaje conoce ni el centro ni el remitente. No obstante, se hace una convocatoria a estudiantes tanto de grado de educación social como de máster con el objeto de poder colaborar con el proyecto.

Enero de 2018.

Apasionante. Esa probablemente es la palabra que mejor define la sensación que vivieron, de repente, un grupo de docentes y estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de Málaga cuando pisaron por vez primera el Esmeralda. Había mucho por hacer, según el equipo directivo; pero no deja de ser una cuestión de justicia, no solo social sino también educativa.

Muchas reticencias a lo desconocido. Un centro educativo, enorme en instalaciones pero cada año más vacío de estudiantes, de repente se inundó de 30 colaboradores o voluntarios y voluntarias. Representaban, en términos absolutos, prácticamente al 20% de las personas que acudían diariamente al Esmeralda. El hecho de un centro olvidado y en declive fuera diariamente visitado, con las manos abiertas y con ganas de involucrarse, de gente, suponía una primera ruptura. Los comienzos durante las primeras semanas representaban una locura pasajera en la mente de algunos y una gran oportunidad en la mente de otros. Para el alumnado, supuso un soplo de aire fresco; propició que se relacionasen con otros agentes de una manera distinta. No eran docentes, ni tampoco eran estudiantes...

Lo que se llamó el proyecto *Libertad* comenzó a andar. Es una iniciativa que parte tanto del equipo directivo del IES Esmeralda como de miembros del equipo docente, con el apoyo de un grupo de estudiantes y docentes de la Universidad de Málaga. Nace de la idea de que el Esmeralda es parte de la comunidad en la que está inserta y que, para la mejora de las prácticas educativas y las relaciones tanto del profesorado como del alumnado, es necesario trabajar colaborativamente (Rivas, Leite y Cortés, 2015; Slavin, 1999).

El grupo de estudiantes de la UMA, era alumnado del grado en Educación Social de distintos cursos, y estudiantes del Máster de Cultura de Paz de la UMA. Parte de estos estudiantes, pudieron realizar sus prácticas curriculares en el centro, lo que supuso un mecanismo de permanencia y de implicación mayor, necesario en esta fase inicial de un nuevo proyecto de centro.

Se desarrolló durante el curso 2017-2018 y tuvo como objetivo fundamental velar por el desarrollo integral y el éxito escolar del alumnado, crear un ambiente

armónico, dentro y fuera del centro, entre los miembros de esta comunidad educativa. Este proyecto pretende hacerse extensible a toda la comunidad: profesorado, estudiantes, familias, otras organizaciones sociales y voluntarios/as.

Para poder lograr los objetivos, se realizaron jornadas de encuentros con los estudiantes tanto grupales como individuales, dentro de un enfoque basado en el aprendizaje de valores y gestión de emociones en un marco de cercanía, escucha y trabajos cooperativos (Bisquerra y Pérez, 2007). También se realizaron actividades de apoyo dentro y fuera del aula, formación del profesorado y cooperación con otras entidades sociales. Estas actuaciones posibilitaron nuevas relaciones entre los menores en relación a los adultos; se ponía sobre el tapiz de lo cotidiano las voces del alumnado: sus intereses, gustos, expectativas... cuando anteriormente solo se les miraba desde la óptica curricular. Esto último significa, desde lo que saben o no saben de un temario; lo que ocasionaba que el resultado fuera normalmente desfavorecido.

El *modus operandi* de los voluntarios y voluntarias del grupo de la UMA, dinamizados por los docentes e investigadores del grupo ProCIE, trabajaban de manera individual con los estudiantes que más necesidades y carencias afectivas y académicas presentaban, sin olvidar la inclusión y el trabajo con otros estudiantes con el objeto de no generar grupos o etiquetajes en el mismo. Un ejemplo de ello tuvo lugar en la fase de entrevistas para conocer al alumnado en profundidad; en una primera instancia se planteó solo para el alumnado más vulnerable, pero después de varias sesiones de reflexión de equipo se llegó a la conclusión de que el trabajo educativo debería ser para todos y todas. La educación no se circunscribe a una lógica de prioridad de necesidades, sino de oportunidades de aprendizaje y crecimiento (Downes, 2017; Gentili, 2011).

Además, se organizaron tres grupos de reflexión con el profesorado entre enero y junio de 2018 con el objeto de analizar, reflexionar, evaluar... el trabajo que se iba realizando en el marco del proyecto, así como en las necesidades, demandas, preocupaciones, conflictos... que el profesorado asumía. En estos encuentros emergía mucha información relevante, no sólo referente al proyecto, sino también de las visiones y formas de entender la enseñanza, la educación y el

trabajo cotidiano en un centro educativo. Se observó, en relación a una parte considerable de los docentes, que existía una fuerte vinculación con una enseñanza basada en el currículum, unidireccional y en la que la educación emocional quedaba relegada a un segundo plano. Los motivos eran diversos: una minoría de ese grupo de docentes lo era por convicción; una mayoría por falta de formación, información o recursos. El resto del equipo eran los docentes que querían plantearse otra forma de encarar el trabajo diario en el Esmeralda.

Así mismo, el equipo de voluntarios y voluntarias, también conocido como el grupo de la UMA, mantenían reuniones de coordinación semanalmente para organizar las actividades en el centro y cada mes y medio –aproximadamente- para hacer una valoración conjunta y balance de los derroteros del proyecto, elementos a considerar, cómo reconducir situaciones, etc. Un par de ejemplos de ello fueron los siguientes: (1) ante un alumnado fuertemente etiquetado en el fracaso escolar, se llegó a la conclusión de revertir esa situación a partir de la utilización de un lenguaje proactivo, cargado de altas expectativas y (2) la necesidad de trabajar más con el profesorado, ya que son ellos y ellas las que más tiempo -y con mayor continuidad- pasan con el alumnado.

Julio de 2018.

A partir de esta experiencia, se consolidó la realización de un proyecto de investigación en el Esmeralda y que corresponde al trabajo que actualmente nos encontramos haciendo en el curso escolar 2018-2019.

Para comprender esta fase, nos tenemos que situar en la evaluación final del proyecto *Libertad*, en la que parte del profesorado se vio mucho más implicado y con ganas de plantear una práctica educativa que realmente diera la vuelta a la tendencia al fracaso escolar del centro. Fue entonces cuando a finales del tercer trimestre y durante el mes de julio y septiembre de 2018, junto al último grupo de reflexión con el grupo ProCIE y entrevistas o reuniones informales, se planteó iniciar un proyecto piloto en primero de la ESO para comenzar en el curso escolar 2018-2019. Este proyecto piloto supone un planteamiento disruptivo (Acaso, Manzanera y Piscitelli, 2015; Christensen, Horn y Johnson, 2011) en la

organización educativa y en lo metodológico. A continuación, señalamos los elementos más cruciales que se detectaron para el Esmeralda después de la mencionada evaluación:

- a. Espacios y tiempos para el trabajo colaborativo inter-docente.
- b. Nuevos espacios y tiempos para el desarrollo curricular y la organización de las materias. Sobre esto último, la división de materias pasa por una división por cuatro ámbitos en las que aglutinan todas las asignaturas: científico-tecnológico, social y lingüístico, lengua extranjera, y práctico.
- c. Metodologías basadas en la experimentación, el juego o los proyectos. Al respecto, los talleres se entienden como elemento vehicular y esencial en el desarrollo metodológico y curricular del plan de centro y del proyecto de cada docente involucrado en el proyecto piloto de transformación de centro.
- d. La colaboración con otras entidades y organizaciones sociales.
- e. El aprendizaje servicio dentro y fuera del centro.
- f. Proyecto de mediación y plan de convivencia democrático y participación, en el que las familias, estudiantes, profesorado y otros agentes voluntarios tengan cabida.

Mayo de 2019

Con mucha información, en gran parte desordenada, nos disponemos a relatar. Queda mucho por narrar, por rescatar y por abordar desde la presentación de la experiencia, de las voces de los sujetos participantes, así como de discusión con las teorías y la generación de otro pensamiento -disruptivo en relación a las tradiciones que acarrearán gran parte de las prácticas en la enseñanza secundaria-. Esta situación, que coincide con el final del presente curso académico, representa una posibilidad de abrir una ventana nueva, de observar desde un distinto lugar la panorámica de la foto. Las próximas producciones y relatos serán aprovechando el zoom de la experiencia. Es por ello que, lo que presentamos para esta ocasión sea esta panorámica, lo pensamos como un meta-relato de la experiencia. A

continuación abordamos algunos detalles al respecto y de qué manera la entendemos como parte de construir historias de vida.

3. ¿Una historia de vida de quién? Algunas consideraciones metodológicas

El Esmeralda hace escasos dos años tenía una historia relatada desde el déficit y poco representativa en y de las voces de los agentes educativos que se encontraban. Tenía un relato aislado, parcial e impuesto. Era la historia del fracaso escolar; de la decadencia de un centro educativo y las pocas posibilidades de su alumnado de progresar. Eran los desfavorecidos, los incapaces, los que jamás llegarían a aprender lo importante del currículum escolar. A pesar de que nadie se había parado a pensar sobre el verdadero significado o relevancia del currículum, sobre la situación de los chicos y chicas, sobre qué significa aprender...

Había un relato sobre el Esmeralda que aún no era el Esmeralda. Era el instituto del barrio marginado. Hay estudiantes que decían que se parecía a la cárcel (muchos de ellos tenían familiares presos), otros que no conocían su historia. Gran parte del profesorado era itinerante y el centro era simplemente un trámite para continuar su vida docente y poder acceder al centro al que realmente deseaba.

En lo que todos y todas estuvieron de acuerdo es que era un centro sin identidad propia. Ninguno, en el fondo de sus entrañas, se veía reflejado en ese relato. Había rasgos reconocibles, pero no eran suyos. ¿Y cómo relatar una historia en la que personas tan dispares comparten escenario? Es el momento de recurrir a sus vidas. De preguntar y preguntarnos sobre cómo vemos el centro y cómo nos gustaría que fuera. También que nos dejaran, al menos por momentos, soñar.

En el momento en el que en el Esmeralda la vida importaba -el relato de cada miembro que lo conformaba-, comenzó a construir su identidad, sus múltiples relatos... otra historia.

Podría pensarse que esta forma de plasmar la historia de un centro puede encararse desde una metodología etnográfica; pero el punto de inflexión, a nivel

metodológico, resulta en cómo se posicionan los investigadores en el proceso investigador y en cómo asumen su propio rol como agente educativo. Ya aportamos en otros trabajos (Cortés, 2013; Cortés, Rivas y Leite, 2016), vinculaciones entre la etnografía y el enfoque narrativo o, mejor dicho, cómo se puede 'narrativizar' la etnografía, adquiriendo un formato con un peso propio y en el que se construyen historias con cierta complejidad y en relación a relatos de vida de sujetos que se encuentran de una manera u otra en escenarios específicos.

Encontramos la aportación de Chase (2015) en la que se plantea recursos a la etnografía desde lo biográfico, a partir de la consideración de polifonía de voces y en el que recuperan cinco enfoques. De estos, destacamos el quinto: "Los investigadores se consideran a sí mismos narradores porque desarrollan interpretaciones, extraen significado de los materiales que estudian y narran resultados" (Porta y Flores, 2017, p. 37). Esto es, se asume como agentes del contexto que se estudia que, aplicado al caso que nos vincula con el Esmeralda, el 'saber docente' o el 'conocimiento sobre la enseñanza' se trata de una configuración interpersonal, cultural, social y científica que se materializa en la práctica y para la práctica en contextos particulares que le hacen confirmarse como ecologías propias del aprendizaje (Martínez y Fernández, 2018). Esto es, un centro educativo adquiere una propia identidad y rasgos que lo diferencia y que lo conforman a partir del choque, las fricciones, las coincidencias y las proyecciones de las personas que le dan vida.

Es por ello que plantearíamos un sexto enfoque y sería que, desde una perspectiva biográfica narrativa y desde posicionamientos de la pedagogía y epistemología crítica, los investigadores conforman, también, los ecosistemas en los que se desenvuelven las investigaciones. Es decir, entendemos que una historia o una narrativa se construye desde un paradigma en el que el investigador no recoge y/o devuelve, mucho menos da voz, sino que se vuelve parte de esa ecología, ya que hay un intercambio de saberes, conocimientos, expectativas, responsabilidades y proyectos.

No se trata, siquiera, de *la* historia de vida, sino una versión construida a partir de la polifonía de voces (Larrosa, 1995). No trata de que cada parte de esta polifonía la subraye cada participante, pero sí tiene como objeto que cada participante del proceso investigador se sienta parte de esa historia; que sea suya por el tiempo que así lo conciba.

Por estas cuestiones, y aterrizando en el planteamiento metodológico de esta experiencia, el presente trabajo se asienta, por un lado, en una metodología narrativa colaborativa crítica y decolonial (Clandinin, 2013; Corona y Kaltmeier, 2012; Paraskeva y LaValle, 2015) y, por otro lado, se recuperan aportes desde estrategias etnográficas, de acuerdo a Velasco y Díaz de Rada (1997) y Cortés, Rivas y Leite (2016).

4. Análisis. Prácticas disruptivas para la transformación del centro

En el Esmeralda están teniendo lugar una serie de procesos que están modificando cuestiones importantes de la vida institucional y académica del centro. Se parte de una situación de fuerte déficit, con graves problemas académicos, de disciplina, de organización y de convivencia. La concepción de disruptivo (Christensen, Horn y Johnson, 2011), en este caso, viene de la mano de la necesidad. Esto es, el funcionamiento convencional de un centro de secundaria no estaba siendo adecuado para la población de este centro. Tanto para el alumnado como para el profesorado. Los años previos a la entrada del nuevo equipo directivo significaron un fuerte descenso en la matriculación del alumnado, así como una "huida" del profesorado en cuanto tenían oportunidad. Esto significa, como ya hemos comentado, una gran movilidad, y casi podríamos decir provisionalidad, del profesorado.

El proyecto, por tanto, pretende revertir esta situación generando un nuevo escenario que resultara atractivo para unos y para otros, al tiempo que posibilitase un mayor éxito académico del alumnado. Lo disruptivo, por tanto, tiene que ver con un cambio importante en diferentes dimensiones de la vida escolar. Cambios que pueden plantearse desde una mentalidad trasgresora, o bien como una mejora de procesos educativos, sin que necesariamente impliquen una

transformación de los mismos. En tanto que trasgresor, lo disruptivo se plantea como un cambio de la estructura curricular y/o organizativa del centro, generando nuevas acciones y modelos de actuación. En tanto que mejora, se propone adaptar a las características del alumnado los procesos en marcha, de cara a hacerlos más adecuados para este alumnado y conseguir su implicación.

En el proyecto Esmeralda, en buena parte se ha optado por ser trasgresor en algunas cuestiones y reformista en otras. Por un lado, se ha propuesto una organización distinta del currículum escolar, rompiendo con la lógica disciplinar y centrándose en actividades diversas en las que pudiera implicarse profesorado diferente. Por otro lado, se han propuesto algunos cambios en relación a la disciplina, que sin romper del todo con la lógica instituida, cambien la forma de plantearla y el modo como afecta al alumnado. Fundamentalmente esta mirada incide en la dimensión organizativa y a la de la convivencia.

En ambos casos se precisa un cambio de mentalidad importante de la comunidad educativa en varios aspectos:

- En primer lugar se plantea la necesidad de visibilizar las posibilidades. Se produce un cambio desde el fatalismo previo (no terminarán sus estudios) a la posibilidad.
- En segundo lugar, es importante mirar el conocimiento desde otro lado, no tanto como un conjunto de saberes a asimilar, sino como una forma de comprender el mundo, a partir del cual se puede ser un agente activo en el mismo.
- En tercer lugar, pensar la relación entre profesorado y alumnado desde la confianza y el respeto, rompiendo la perspectiva jerarquizada y autoritaria establecida.
- En cuarto lugar, reconsiderar el rol profesional del docente y su responsabilidad con el aprendizaje del estudiantado así como su compromiso.

De acuerdo con este planteamiento podemos caracterizar el carácter disruptivo de esta experiencia en cinco dimensiones:

Dimensión curricular

El currículum se plantea como un conjunto de experiencias que más allá de la adquisición de unos contenidos concretos, se orienta a la implicación del alumnado con el conocimiento desde su participación en actividades relevantes y

de interés. Esto supone una apuesta radical de ruptura con las asignaturas y de reorganizar el conocimiento desde la acción y no desde lo académico. Si bien, este es un proceso complejo y lento que precisa ir dando pasos seguros de cara a ir consolidando las nuevas opciones que representan. El cambio de mentalidad a la que antes nos referíamos es un requisito para avanzar en este sentido. Lo disruptivo no es solo un cambio estratégico sino paradigmático. Por tanto necesita poner en juego lógicas distintas en lo epistemológico, lo político, lo cultural, lo moral, y los sistemas psicológicos relacionados con el aprendizaje, el sistema afectivo y la motivación.

Dimensión formativa

Lo disruptivo implica un cambio relevante en el modo de pensar la formación de los sujetos implicados y las necesidades que se generan. En nuestro caso también lo relacionamos directamente con el alumnado universitario comprometido como voluntario. La formación se plantea como una implicación en la actividad escolar, un compromiso con la acción, así como la conjunción de ambos sistemas, el escolar y el universitario. Escuela y universidad son considerados como un mismo sistema.

Dimensión profesional

El profesorado reconsidera su función profesional y el modo de afrontar su trabajo, desplazándose desde la centralidad en el currículum al interés por el sujeto. Ser docente no significa transmitir un conocimiento sino generar una relación con el estudiantado capaz de provocar dinámicas de comprensión y de intervención.

Dimensión cotidiana

Lo disruptivo modifica la cotidianidad de la escuela cambiando rutinas y dinámicas preestablecidas. Las rutinas representan modos de pensar la escuela y la actividad en la misma; muestran sentidos de lo educativo, las expectativas del alumnado y las familias, etc. Esto afecta a la convivencia en el centro, por un lado,

como representación de los malestares con los que llegan, pero también de la ausencia de respuestas desde la educación. Por otro lado, ponen de relieve la autoridad escolar (en tanto autoritas) y sus implicaciones en la generación de relaciones entre los sujetos.

Dimensión política

Lo disruptivo debería propiciar un cambio en el modelo de gestión y de gobierno de los centros, desde una profundización en los valores democráticos y la participación de la colectividad. Este es uno de los focos importantes de la propuesta del Esmeralda, pero también una de sus mayores dificultades, en tanto que implica un movimiento en dos sentidos: el interés democratizador del equipo directivo, pero también el deseo de participación de resto de implicados. Esto significa romper con las jerarquías establecidas y entender que la responsabilidad es compartida y no solo se produce desde la verticalidad de los modos de gestión vigentes.

Como podemos observar, esta experiencia que presentamos se caracteriza por una forma de construir la teoría educativa a partir precisamente de la acción, de ponerse a trabajar a partir de inquietudes y muchas incertidumbres. Es una teoría que se construye desde la acción y la reflexión; esto es, partiendo de muchas otras tradiciones, perspectivas, discusiones... que cada sujeto trae consigo y aporta al proyecto. Las chispas y nuevas aperturas se conciben como posibilidades de seguir aprendiendo y construyendo una red de significados que se vuelvan relevantes para los sujetos que conforman el Esmeralda.

5. Conclusiones

Si ampliamos un poco las miras y observamos los distintos sistemas educativos y ecologías del aprendizaje, hoy en día, la institución escolar experimenta un cierto declive, que se caracteriza por la incertidumbre de los tiempos y por el profundo desafecto con el que los jóvenes viven su paso por la misma (Corea y Lewkowicz, 2004). Una desafección que parece incapaz de generar pedagogías y prácticas de aprendizaje que resulten atractivas,

estimulantes, desafiantes, provocadoras y/o creativas (Acaso, Manzanera y Piscitelli, 2015; Alliaud y Antelo, 2009).

Como resultado obtenido en el proyecto, esta es una cuestión que hemos evidenciado en esta investigación. Hace tres años era un centro con un perfil de alumnado poco motivado, con tasas altas de abandono y fracaso escolar y una bajada de la demanda a pesar de encontrarse en una zona superpoblada. Ante un cambio de equipo directivo y planteamientos disruptivos de las prácticas escolares, esta situación está cambiando del modo cómo lo presentan diferentes estudios sobre la innovación disruptiva (Christensen, Horn, y Johnson, 2011). Observamos que existe la necesidad de repensar y modificar todas aquellas restricciones en clave conectivista que entiende el conocimiento como algo distribuido en red e interdependiente (Siemens, 2005), y que utiliza nuevos formatos y soportes.

Se ha visto cómo la implicación del alumnado se promociona a medida que se hace una apuesta cooperativa por entender el aprendizaje de otra forma, una democratización de las prácticas escolares y una adecuación curricular a la realidad e intereses que viven. Esto último, supone una transformación tanto en las metodologías como en la organización escolar, dando cabida a formas multi-sensoriales y digitales de relación dentro del aula.

Al respecto, como afirma Martín Barbero (2012), nuestra sociedad es una sociedad de saberes compartidos que ha cambiado los modos de circulación del saber en torno a tres ejes: (1) un movimiento de descentramiento de los libros y la escuela; (2) un movimiento de des-localización/des-temporalización (Burbules, 2014) que transforma los lugares y tiempos donde residen los saberes (UNESCO, 2012); y (3) un movimiento de conexión del conocimiento científico y escolar con la experiencia social y la experimentación (Downes, 2017).

En esta nueva sociedad 3.0 las condiciones de aprendizaje son cambiantes, fragmentadas y confusas (Díaz y Freire, 2012; Fernández Enguita, 2013; Race y Makri, 2016). Esto hace que se demanden una serie de nuevas habilidades y competencias para una nueva ciudadanía del siglo XXI. Al mismo tiempo emergen una serie de nuevas tendencias dentro de esta «sociedad knowmádica» (Cobo, 2013), tales como el uso de métodos de aprendizaje de tipo informal y flexible

ligados a la educación permanente que cambian (a) el qué y el cómo aprendemos, (b) el papel que juegan las TICS y las nuevas alfabetizaciones, y (c) el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico.

Dentro de las instituciones formales, creemos que es donde se abren espacios de oportunidad para el diseño de propuestas de aprendizaje que se apoyen en un posicionamiento epistemológico de tipo experiencial y aplicado (Piscitelli, 2009, 2010). En el Esmeralda se aprende *haciendo* educación, dialogando, participando, mostrando los miedos y fortalezas, el cansancio y las ganas de trabajar. Este haciendo está cargado de profundidad y mucha reflexión, pero al mismo tiempo no se queda paralizado por el propio ritmo de cualquier organización educativa, en la que la multitud de realidades, situaciones, actividades... que se viven conforman una efervescencia que obliga a actuar a veces sin detenimiento.

Si de algo estamos seguros, es que, al menos, este proyecto da la posibilidad de construir un relato con sosiego y que permite a la comunidad del Esmeralda un impasse para pararse, replantearse y, por qué no, de valorar lo que están haciendo en cada momento. Es una forma de mirarse a un espejo, probablemente imperfecto, pero que ofrece un reflejo momentáneo de lo que somos y de otra posibilidad de relatarse, construirse y revisar la historia.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., Manzanera, P. y Piscitelli, A. (2015). *Esto no es una clase: investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona: Ariel.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación s. XXI*, 10, 61-82.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Education Policy Analysis Archives*, 4(4), 1-7. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>

- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (Coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio biográfico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultura y jurídica*. Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A. (2016). Education and social change in Spain: from crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa, vol. IV* (pp. 58-112). Buenos Aires: Gedisa.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., y Johnson, C. W. (2011). *Disrupting class how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Díaz, R. y Freire, J. (Eds.). (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98 - Gestión Creativo Cultural. Disponible en <https://bit.ly/2qOnqQp>
- Downes, S. (2017). New Models of Open and Distributed Learning. En M. Jemni, Kinshuk y M. K. Khribi (Eds.), *Open Education: from OERs to MOOCs* (pp. 1-22). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Argentina: Siglo XXI Editores / CLACSO.
- Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Martín-Barbero, J. (2012). De la Comunicación a la Cultura: perder el «objeto» para ganar el proceso. *Signo y pensamiento*, 30(60), 76-84.
- Martínez, J.B. y Fernández, E. (Coords.) (2018). *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.

- Paraskeva, J. y LaValle, Th. (2015). *Transformative Researchers and Educators for Democracy. Dartmouth Dialogues*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IIICE*, 41, 35-46.
- Race, T. M. y Makri, S. (Eds.) (2016). *Accidental information discovery: cultivating serendipity in the digital age*. Cambridge, MA: Elsevier.
- Rivas, J. I., Leite, A. y Cortés-González, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 228-242.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Slavin, R. E. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Paris: Ediciones Unesco.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Valencia: Trotta.

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2019



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)