



ID: 111603

Recibido: 2020-05-30

Revisado: 2020-06-05

Aceptado: 2020-07-03

Preprint: 2020-11-15

Publicación Final: 2021-01-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>

Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades

Educational practices to transform and connect schools and communities



Dr. Ola Erstad

Catedrático, Departamento de Educación, Universidad de Oslo (Noruega)



Dra. Raquel Miño

Profesora Lectora, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona (España)



Dr. Pablo Rivera-Vargas

Profesor Visitante, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello (Chile) y Universidad de Barcelona (España)

Resumen

Los desafíos sociales y educativos que enfrentamos en la actualidad nos obligan a repensar cuál es el rol de las instituciones educativas y de las tecnologías digitales en el siglo XXI, lo cual requiere una comprensión más profunda de las actividades de aprendizaje de las escuelas. En este artículo analizamos iniciativas para la transformación educativa implementadas en centros de secundaria públicos de Noruega, Chile y España que involucraron a 230 alumnos y 14 profesores. Se llevaron a cabo tres estudios de caso etnográficos a partir de entrevistas, grupos de discusión, observaciones participantes y análisis documental en seis centros. El objetivo principal fue comprender en profundidad cómo estas iniciativas contribuyen a generar prácticas conectadas y a involucrar al profesorado, el estudiantado y las comunidades en la discusión sobre el tipo de sociedad en la que quieren vivir en un futuro. Los resultados del análisis indican que el fomento de una agencia transformadora en los centros de secundaria tiene el potencial de involucrar al alumnado en el estudio de problemáticas sociales contemporáneas y que la conectividad digital puede contribuir a conectar las escuelas con las trayectorias de vida y las comunidades de los jóvenes. Este primer estudio sobre agencia transformadora y conectividad digital desvela una línea de transformación educativa que puede interesar a todos aquellos individuos que, de una forma u otra, están involucrados en los sistemas educativos de todo el mundo.

Abstract

The current social and educational challenges force us to rethink the role of educational institutions and digital technologies in the 21st century, which requires a deeper understanding of learning activities in schools. In this article we analyze bottom-up initiatives for educational transformation implemented in public lower secondary schools from Norway, Chile and Spain that involved 230 students and 14 teachers. Three ethnographic case studies were carried out, using individual interviews, focus groups, participant observations and document analysis in six schools. The main goal was to deeply understand how bottom-up school initiatives, with a comprehensive use of digital technologies, are contributing to generate connected practices and to involve teachers, learners and communities in the discussion about what kind of society they want in their future. The results of the analysis indicate that fostering a transformative agency in secondary schools has the potential of engaging students in the exploration of contemporary social issues and that digital connectedness can contribute to connect schools with youth life trajectories and communities. This study on transformative agency and digital connectedness reveals a new path for educational transformation that may interest everybody who, in one way or another, are involved in education systems all around the world.

Palabras clave / Keywords

Transformación, agencia, escuela, comunidad, tecnologías digitales, aprendizaje.

Transformation, agency, school, community, digital technologies, learning.

1. Introducción

Durante las dos primeras décadas del siglo XXI, dos aspectos han sido sustantivamente relevantes a la hora de enfrentar los retos educativos del futuro: la provisión de educación escolar y el rol que las escuelas desempeñan en nuestras sociedades. Las escuelas son instituciones de suma importancia para propiciar la construcción de conocimiento entre las generaciones más jóvenes y una herramienta esencial para la formación de una ciudadanía participativa. Sin embargo, desde hace unas décadas, la investigación educativa ha ido sugiriendo algunas preguntas esenciales sobre su futuro y sentido (Biesta, 2006; Claxton, 2008; Eynon, 2018; Giroux, 2020), entre ellas: ¿Hacia dónde va la escuela y cómo llegamos hasta allí?

Recientes investigaciones, políticas educativas e iniciativas con una perspectiva «top-down» (descendiente), han situado los desarrollos tecnológicos como palanca de cambio en las escuelas (Selwyn, 2016; Sancho-Gil et al., 2020). Sin embargo, estas mismas experiencias nos han mostrado lo difícil e ingenuo que puede resultar pretender cambiar las prácticas educativas únicamente a través del uso de determinadas tecnologías. Por esta razón, nuestro acercamiento para comprender cómo podría ser la educación del futuro, plantea más bien la interrogante de cómo las escuelas, a través de prácticas conectadas entre el estudiantado y el profesorado, pueden transformarse en espacios abiertos. Espacios donde, además, las tecnologías digitales desempeñen un rol activo a la hora de generar esta conectividad entre los distintos aprendices implicados (Ito et al., 2013). En base a esto, los dos aspectos más relevantes del presente artículo son: la visibilización de estrategias e iniciativas educativas «bottom-up» (ascendentes) y la agencia transformadora generada en los aprendices. Los datos empíricos que se presentan son parte de tres proyectos de investigación con centros de secundaria de tres países diferentes. Si bien se han encontrado similitudes y diferencias entre estos casos, una característica común es que se han empleado estrategias «bottom-up» para la creación de nuevos marcos de comprensión sobre las actividades de aprendizaje que se realizan. En la línea de lo que plantea Buckingham (2006), estas iniciativas favorecen la implicación de los jóvenes en la generación de conocimiento de interés propio y del de su colectivo cercano.

Nuestras preguntas de investigación abordan tres aspectos: a) ¿Cuáles son las principales características de las iniciativas «bottom-up» que favorecen la implicación del estudiantado en la construcción de conocimiento?; b) ¿Cómo se define la agencia transformadora en los proyectos que conectan las escuelas con las comunidades?; c) ¿Qué implicaciones tiene la conectividad digital en estos proyectos?

1.1. Agencia transformadora y conectividad digital

El concepto «agencia transformadora» ha sido desarrollado en diversos campos del conocimiento durante las últimas décadas. En educación, se ha utilizado en distintos niveles de análisis que van desde perspectivas individuales hasta perspectivas colectivas. Ahora bien, consideramos que es necesario generar una mejor comprensión conceptual y empíricamente sobre los procesos de transformación, tanto dentro como fuera de las escuelas. De esta manera, podríamos entender mejor cómo el estudiantado, el profesorado, las familias y otros actores educativos pueden ser considerados a la hora de ampliar los horizontes educativos en la sociedad contemporánea.

La agencia del estudiantado, que ha sido descrita en algunos casos como «agentive selves» (yo agente) (Hull & Katz, 2006), hace referencia a la «apropiación» del estudiantado de su propio proceso de aprendizaje y a su implicación en la construcción de su identidad de aprendiz. En este sentido, agencia se refiere a la capacidad de iniciar acciones de manera autónoma e involucrándose en la toma de decisiones (Biesta & Tedder, 2007; Holland et al., 1998). En lugar de entender la agencia como una habilidad individual para actuar en su entorno, Edwards y Mackenzie (2006) han apostado por utilizar el término «relational agency» (agencia relacional). Estos autores ponen el énfasis en cómo el estudiantado conecta con otros actores relevantes a través de diversos contextos, como parte de sus trayectorias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el éxito de una actividad depende de la contribución de todo el grupo involucrado, generando así «agencia relacional» (Bender & Pepler, 2019).

El término «agencia transformadora» ha sido destacado desde la teoría de la actividad histórico-cultural (CHAT). Al utilizar metodologías como la «investigación del desarrollo del trabajo» y el «laboratorio de cambio», Engeström (2016) se ha focalizado en mecanismos de transformación en sistemas y en posibles formas de involucrar a los individuos en diversos contextos. Tal como plantea Virkkunen (2006), consideramos que el acercamiento tradicional a la transformación en las organizaciones resulta problemático, dado que no involucra con profundidad a los actores educativos de maneras auténticas. Es por ello que nuestra aproximación está más orientada a comprender las prácticas complejas que involucran a diversos actores

educativos. En línea con nuestra argumentación, Stetsenko (2019) propone la noción de «agencia transformadora radical», situándola en el marco de las tensiones y los retos sociales contemporáneos. En su propuesta se posiciona en contra de los acercamientos contemporáneos dominantes sobre agencia relacional, dando un giro hacia consideraciones explícitamente políticas y activistas. Su argumento se basa en que existe un residuo de pasividad en todas las concepciones principales de desarrollo humano y agencia y que, para superarlo, necesitamos reconstruir las premisas básicas del desarrollo. «Es fundamental considerar cómo no estamos meramente «en» el mundo, sino que nosotros somos «el» mundo, pues estamos directamente implicados en sus dinámicas como co-creadores» (Stetsenko, 2019: 2).

En la misma línea, Lipman (2011) sostiene que, si queremos imaginar nuevas formas para vivir en común, como un nuevo imaginario, necesitamos crear espacios en las escuelas donde el estudiantado «aprenda a integrar sus realidades sociales y a examinar las causas profundas de las múltiples crisis que están enfrentando sus comunidades. Explorando soluciones, creando solidaridades y desarrollando perspectivas globales» (Lipman, 2011: 167).

Por otro lado, con la llegada de los dispositivos digitales y las redes sociales, el aprendizaje ha adquirido un carácter distribuido, basado en la ubicación y auto-dirigido. Estas nuevas tendencias que conciben el aprendizaje como un proceso dinámico a través del tiempo y el espacio se ven reflejadas en los medios digitales (Erstad et al., 2013), ofreciendo «nuevas movilidades» y una nueva conectividad digital (Chayko, 2014). En este contexto, las comunidades con una manifiesta diversidad cultural y tecnológica encuentran diferentes oportunidades y barreras para co-construir la identidad, los intereses y el conocimiento común. Esta diversidad influye en cómo las comunidades dan cuerpo y voz a sus puntos de vista, lo cual se refleja en sus acciones y reflexiones (Stornaiuolo et al., 2017; Rajala et al., 2012).

Otro concepto sustantivo para el desarrollo de este artículo es el «authentic learning» (aprendizaje auténtico), identificado como un aspecto clave en la generación de iniciativas motivadoras para el aprendizaje del estudiantado (Herrington et al., 2014). Ahora bien, los contextos por los cuales transitan los jóvenes dentro y fuera de la escuela les ofrecen diferentes oportunidades y limitaciones para el aprendizaje y la agencia (Thomas & Brown, 2011). La mayoría de estudios que abordan el aprendizaje auténtico enfatizan cuatro criterios (Rule, 2006): 1) El estudiantado investiga problemas de la vida real; 2) Que tienen un final abierto; 3) Al motivarlos les lleva a «buscar soluciones que cambien las acciones, creencias o actitudes de las personas» (Rule, 2006: 2); 4) Desempeñando un rol de investigador y con el profesorado como mentor.

A partir de estas exploraciones conceptuales y teóricas, a continuación, presentamos las principales características de la propuesta metodológica llevada a cabo en este estudio.

2. Material y métodos

Este artículo se basa en la ejecución de tres estudios de caso realizados en centros públicos de educación secundaria de Oslo (Noruega), Santiago de Chile (Chile) y Barcelona (España), en el marco de tres proyectos nacionales diferentes. Un objetivo común de los tres proyectos fue analizar iniciativas «bottom-up» de las escuelas que promovieran el «aprendizaje auténtico», fortaleciendo la conexión con sus comunidades y abordando problemáticas sociales contemporáneas (Herrington et al., 2014). El análisis de estas iniciativas se llevó a cabo en 9 escuelas, involucrando a 14 profesores y 230 estudiantes entre los tres países. De cara a favorecer la profundidad del análisis, para este artículo se ha seleccionado un proyecto por país, lo cual significa que la muestra definitiva se compone de 6 escuelas, 6 profesores y 81 estudiantes. Considerando los resultados de los proyectos nacionales y la perspectiva de expertos y expertas en transformación educativa de cada territorio, el criterio para seleccionar los casos fue la relevancia e idoneidad de estos a la hora de poder identificar y analizar procesos «bottom-up» que hayan fomentado la agencia transformadora.

El enfoque metodológico común fue la etnografía (Green et al., 2005; Yin, 2014) y para los tres casos se utilizaron estrategias de investigación similares (Tabla 1). En total, se realizaron 32 entrevistas activas (Holstein & Gubrium, 2016) y 16 grupos focales (Barbour, 2013) con equipos de dirección escolar, profesorado y estudiantado. Con la finalidad de validar los instrumentos, las pautas de las entrevistas fueron revisadas por pares expertos en el tema. Los autores realizaron observaciones (Shah, 2017) en cada centro y analizaron documentos relevantes para los casos. Cada entrevista fue grabada y transcrita, y se tomaron notas durante las observaciones participantes. Para mantener la confidencialidad, los nombres de los centros y de los participantes que fueron incluidos en el artículo son ficticios.

Tabla 1. Recogida de datos				
País	Centro	Recogida de datos		
		Entrevistas	Grupos de discusión	Notas de campo y fotografías de las observaciones
Noruega	Oeste	6	4	✓
	Este	6	4	✓
Chile	Norte	4	2	✓
	Sur	4	2	✓
España	Urbana	6	2	✓
	Semi-rural	6	2	✓

En relación al análisis, el corpus total de las transcripciones y las notas de campo fueron codificados de acuerdo con las áreas temáticas propuestas inicialmente en la pauta y con las categorías que emergieron en el propio trabajo empírico. De esta forma se generaron patrones de unidades de significado que pudiesen responder a los objetivos de la investigación. El análisis se realizó leyendo sistemáticamente los códigos, patrones y temas, buscando contrastes, paradojas e irregularidades (Denzin, 2003). Posteriormente, los códigos se agruparon y reagruparon hasta que tuvieron sentido, generando la estructura narrativa de cada estudio de caso.

En el siguiente apartado se presentan los resultados de cada estudio de caso, en base a cuatro dimensiones: 1) Planificación de estrategias «bottom-up»; 2) Prácticas transformadoras; 3) Tecnologías digitales integradas en la cultura del centro; 4) Resultados de la negociación.

3. Resultados

En esta sección presentamos los principales resultados de la ejecución de los tres estudios de caso llevados a cabo en Noruega, Chile y España. Estos tres países fueron seleccionados porque cuentan con sistemas sociales, económicos y educativos que, si bien presentan algunas similitudes, son sustantivamente diferentes. Esta diversidad nos ha permitido observar cómo determinadas dimensiones socioeducativas pueden incidir en el resultado de la implementación de iniciativas de transformación en las escuelas. Antes de conocer el relato de cada caso, comenzamos este apartado analizando brevemente algunas de las principales similitudes y diferencias entre los tres sistemas educativos.

En casi todos los países del mundo, el modelo de desarrollo económico, la política educativa y el tejido social son dimensiones que tienden a modular los contextos y las prácticas educativas (Ávalos & Bellei, 2019). Esto se hace especialmente evidente en el caso de estos tres países. Si observamos, por ejemplo, la situación del acceso a educación pública, vemos que en Noruega prácticamente no hay escuelas privadas, mientras en Chile, contrariamente, solo el 37% de los estudiantes de educación primaria y secundaria asisten a centros públicos. En relación a la escuela concertada, en España y especialmente en Chile, esta juega un papel importante, mientras que no es así en Noruega. Otra diferencia relevante es el grado de autonomía que proporcionan los sistemas educativos a los centros escolares para la gestión administrativa y el diseño de sus proyectos educativos. En Noruega se otorga un alto grado de autonomía al profesorado para que diseñen e implementen sus propias prácticas educativas (Imsen & Volckmar, 2013). En España se brinda un alto grado de autonomía a los centros, pero a la vez existen diversos mecanismos de rendición de cuentas (Bolívar-Botía & Bolívar-Ruano, 2011) y en Chile las escuelas prácticamente no tienen ningún tipo autonomía en relación a la gestión administrativa y educativa (Ávalos & Bellei, 2019). Señalar las diferencias entre los tres sistemas es esencial para comprender y enmarcar las posibilidades y los desafíos que enfrentan las escuelas de cada país a la hora de intentar promover la transformación educativa. Por esta razón, en el apartado de resultados se presenta el desarrollo de los estudios de caso de forma separada por país y en el apartado discusión se establecen relaciones entre cada contexto y con los antecedentes previos.

3.1. Caso 1: Oslo

El proyecto de Noruega involucró a dos centros de secundaria. Uno en la zona Este y el otro en las afueras de la zona Oeste de Oslo. Ambos centros contaban con una amplia experiencia educativa realizando proyectos como principal actividad del año escolar (Rasmussen, 2005). El proyecto que presentamos se basó en una iniciativa que involucró a estudiantes de ambos centros por un periodo de quince días al inicio de curso (20 estudiantes en una escuela y 40 en la otra). El centro situado en las afueras, al Oeste de Oslo, estaba compuesto por estudiantado que provenía de familias con un alto nivel socioeconómico. En cambio, en la escuela de la zona Oeste de Oslo, los estudiantes provenían de familias con diversos orígenes culturales y aproximadamente el 65% hablaban lenguas minoritarias.

El proyecto se inició a partir de una iniciativa del profesorado de la escuela del Oeste. Durante los primeros días de clase, los docentes trajeron algunos titulares de periódicos nacionales y locales que mostraban grandes diferencias entre la esperanza de vida de la población que vivía en el Este y en el Oeste de la ciudad. Este hecho sensibilizó al estudiantado, llevándolo a desarrollar un proyecto más amplio sobre el tema que incluyera la participación de otra escuela situada en un contexto socioeconómico totalmente diferente al suyo. El profesorado contactó con un centro situado en el Este de Oslo y se le invitó a colaborar en un proyecto sobre los prejuicios y las diferencias entre las condiciones de vida de ambas zonas de la ciudad. Una vez iniciado el proyecto, crearon colectivamente un sitio web que alojara dos periódicos digitales (uno para cada centro), donde el estudiantado pudiese publicar los aspectos más significativos del proyecto.

Los estudiantes recolectaron información de diversas fuentes públicas sobre las condiciones de vida en las comunidades e hicieron representaciones visuales para mostrar las diferencias identificadas. Por ejemplo, compararon dos fotos (Figura 1) tomadas en ambas comunidades para mostrar cómo vivía la población en el Este y el Oeste de Oslo.

Figura 1. Ilustración del periódico en línea de la escuela del Oeste, que muestra una villa en el Oeste frente a un edificio de apartamentos en el Este. Encontrado en línea

Villa Vs Blokk



Las acciones que más implicaron al estudiantado de manera transformadora fueron las entrevistas con representantes relevantes de cada una de las comunidades y la visita a la otra escuela. Ninguno de los estudiantes había cruzado la línea del centro de Oslo que separa el Este del Oeste. Cada grupo documentó su viaje por la ciudad con una cámara de video. Junto a las entrevistas, tomaron fotos y escribieron algunas impresiones personales. En sus descripciones, reconocieron algunas similitudes y diferencias significativas sobre las características de ambas comunidades y escuelas (vestimenta, forma de hablar...).

Los estudiantes utilizaron diversas herramientas digitales para colaborar y crear el periódico en línea. Trabajaron con la plataforma colaborativa en línea «Classfrontier», que les permitió crear y compartir algunos diálogos. Esta acción fue complementada con el uso activo de redes sociales. Buscaron información en la web, utilizando sus ordenadores portátiles o teléfonos inteligentes. La producción audiovisual también se hizo con estos dispositivos. Para editar y producir información para los periódicos en línea, utilizaron diferentes herramientas de software y efectos visuales.

Uno de los eventos más interesantes ocurrió cuando un grupo de estudiantes de la escuela del Oeste, todas chicas, viajó por la ciudad para reunirse y entrevistar a estudiantes en la escuela del Este. Algunos niños de la escuela del Este mintieron a las niñas del Oeste sobre cuáles eran los mecanismos de acceso a las drogas en la escuela y sobre la violencia en el vecindario. Las niñas de la escuela del Oeste aceptaron lo que se les dijo como cierto. El profesorado tomó esta situación para promover una discusión entre los dos grupos de estudiantes, como un ejemplo interesante para abordar los prejuicios que tenían entre ambas comunidades. En términos generales, las actividades en las que participó el estudiantado se vivenciaron como un aprendizaje auténtico. Esto les permitió profundizar sobre el origen de los prejuicios existentes entre cada zona. Sin embargo, más allá de esta experiencia significativa, las tensiones sobre las diferencias todavía estaban allí cuando terminó el proyecto. Al respecto, los estudiantes de la escuela en el Este expresaron lo siguiente en las entrevistas:

Estudiante 1: «Creo que no se puede hacer nada sobre los prejuicios realmente. Están allí de todos modos. No ayudan. Independiente de que todo el mundo sabe que no todos son reales. Al mismo tiempo, hay una razón por la cual los tenemos. No creo que puedas pararlos ni nada. Probablemente porque pensamos diferente, pero es que la gente de aquí también piensa diferente entre sí misma. Yo (por ejemplo), no pienso lo mismo que él» (chico, escuela Este).

«¿Por qué las artes marciales son tan populares en (la escuela en el Este)? Tal vez sea solo una necesidad para ellos, ya que hay muchas pandillas allí, y (es necesario) para poder pelear. Tal vez (hace que) te respeten (más)».

«50cent, 2pac y Snoop Dog. Estos son solo algunos de los artistas que son mucho más populares en el Este que en el Oeste. ¿Tal vez escucharlo hace que sientan que viven en el «barrio pobre» de Oslo? ¿Sienten que el ambiente de rap se adapta a su vida cotidiana?» (extractos del periódico en línea de la escuela Oeste).

Los estudiantes se involucraron en el proyecto a nivel personal, partiendo de experiencias que habían vivido previamente fuera de la escuela y reelaborando estas experiencias dentro del contexto escolar. Al negociar el significado de las diferencias y las similitudes entre ambas comunidades en Oslo, reflexionaron sobre sus vidas, sobre cómo se mostraban a los demás y sobre cómo sus propias condiciones materiales podían determinar sus oportunidades. Incluir las historias de vida personal y compararlas con el material recopilado facilitó el proceso de «ubicar» al yo dentro de narrativas más amplias, permitiendo así que todos los involucrados contrastaran el aprendizaje escolar con otros tipos de aprendizaje basados en experiencias en la comunidad.

3.2. Caso 2: Santiago de Chile

El proyecto de Chile se llevó a cabo en el marco de una iniciativa desarrollada en dos centros públicos de educación secundaria ubicados en una de las zonas más pobres y marginales de la ciudad de Santiago. En la iniciativa participaron estudiantes de ambas escuelas (35 escuela Norte y 37 escuela Sur) en un periodo de cinco meses (de mayo a octubre). En total se crearon 7 grupos de trabajo compuestos por 10-12 estudiantes de ambas escuelas, con un número similar de estudiantes extranjeros y locales. La iniciativa fue promovida por dos profesoras de Historia, una de cada escuela, que desempeñaron un papel de tutorización durante todo el proceso. El propósito de la iniciativa fue desarrollar la asignatura, a través de la implicación del estudiantado con los problemas de las comunidades y barrios donde habitaban, y proponiendo iniciativas para abordarlos.

El proyecto específico presentado en este artículo contó con la participación de doce estudiantes, además de las dos profesoras promotoras. En él se abordó la necesidad de mejorar las relaciones entre el estudiantado local y extranjero producto de los recientes problemas de convivencia que ambos grupos habían tenido. En relación a las prácticas transformadoras, este proyecto se centró en cómo la situación de pobreza e inclusión social de los barrios de ambas escuelas conectaba la vida del estudiantado, más allá de sus orígenes.

En las sesiones iniciales del proyecto, los estudiantes discutieron qué aspectos diferenciadores y comunes existían entre ellos. Al respecto, el primer tema sugerido por los participantes fue el racismo y la xenofobia en la escuela. Los estudiantes extranjeros (en su mayoría haitianos) expresaron su incomodidad por haber recibido constantemente comentarios ofensivos y xenófobos durante su estancia en la escuela. Tal como expresó un profesor: «Los estudiantes extranjeros nos hicieron ver que iban a participar en un proyecto con los mismos compañeros de clase que los ofenden o no les hablaban ni miraban durante todo el año» (profesora chilena, escuela Norte). En el diálogo entre docentes y estudiantes locales y extranjeros, se debatió si estos comentarios estaban justificados y si eran una reproducción de prejuicios sociales más amplios. Esta

discusión planteó un desafío: la coexistencia intercultural entre los estudiantes tuvo que resolverse antes de comenzar el proyecto con las comunidades.

El segundo tema abordado fue la pobreza y la inclusión social entre la población que vive en las áreas circundantes de las escuelas. Este tema era relevante porque era un fenómeno común que los conectaba más allá de su país de origen. Los estudiantes comenzaron a debatir e identificar problemas y características que podrían ayudarlos a comprender las razones que hay detrás de la pobreza y los problemas sociales en esta zona, como, por ejemplo, el acceso a la vivienda y la búsqueda de pensiones dignas (Figura 2).

Figura 2. Estudiantes trabajando en una de las escuelas y en un parque cercano. Las fotografías fueron tomadas por los participantes



Con respecto al uso de las tecnologías digitales durante el proyecto, un número significativo de estudiantes de ambas escuelas carecía de un dispositivo digital para su uso personal. Y, además, por lo general, aquellos que tenían un móvil, solo podían acceder a Internet con una conexión Wi-Fi abierta. A pesar de esta realidad, las tecnologías digitales desempeñaron un papel importante en el desarrollo del proyecto, ya que permitieron a los participantes, organizarse entre ellos y coordinar reuniones y entrevistas con la comunidad. «Los estudiantes utilizaron dispositivos móviles principalmente para registrar visual y digitalmente una gran parte de las prácticas y acciones llevadas a cabo en el proyecto» (profesora chilena, escuela Sur).

Los estudiantes produjeron un informe digital con imágenes y videos de las experiencias más significativas del proyecto. Este documento abordó dos dimensiones principales: una perspectiva histórica del vecindario, describiendo sus principales problemas actuales y, un conjunto de propuestas para mejorar la calidad de vida en el vecindario.

Estudiantes y profesores participaron activamente en la negociación y gestión del proyecto desde el principio. Las principales necesidades y prioridades a desarrollar se decidieron colectivamente. Por ejemplo, en primer lugar, las definiciones de xenofobia y racismo fueron expuestas, lo que generó un debate que condujo a una definición común de ambos términos. En segundo lugar, concluyeron que los prejuicios no tenían conexión con la realidad, valorando las contribuciones hechas por la población migrante al desarrollo económico y cultural de Chile. El desarrollo del proyecto brindó al estudiantado la oportunidad de mejorar sus relaciones entre sí. En conjunto y colaborativamente, llegaron a la conclusión de que compartían una serie de desafíos y problemas sociales comunes relacionados con su propio desarrollo personal y la situación social de sus comunidades, más allá de sus diferencias de origen.

Tanto el profesorado como los representantes de ambas escuelas quedaron satisfechos tanto con el desarrollo del proyecto, como con la forma en la que lideraron su propio proceso de aprendizaje, conectando sus vidas personales y sus preocupaciones para pensar en la mejora de su propia calidad de vida y de la población. Sin embargo, los docentes expresaron dudas sobre la sostenibilidad de los vínculos generados por los estudiantes fuera del proyecto.

«Los prejuicios sobre la población migrante se generan y refuerzan en las familias y amigos de los estudiantes. Además, la población extranjera tiende a relacionarse consigo misma. Entonces, si no existe una actitud general inclusiva en la sociedad, todas estas iniciativas probablemente se quedarán en nada» (docente chileno, escuela B).

A pesar de esta dificultad, el equipo directivo de ambas escuelas propuso continuar con la iniciativa en los próximos años, ampliándola a otros cursos y niveles educativos.

3.3. Caso 3: Barcelona

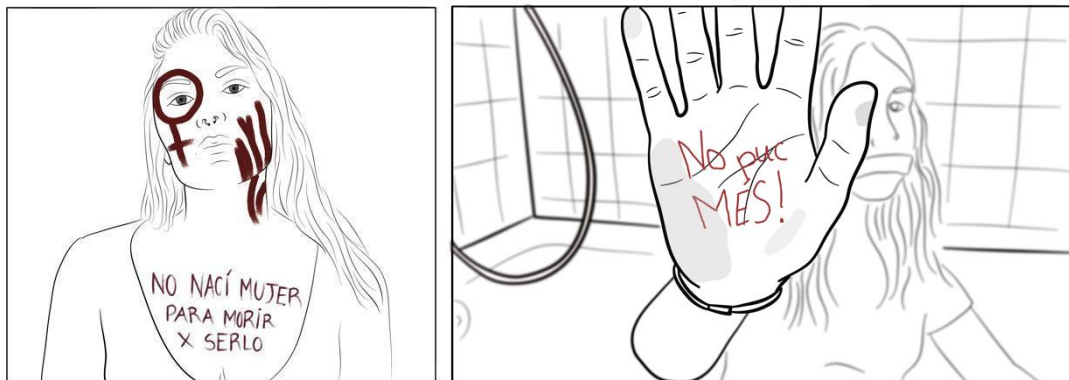
Este estudio de caso se realizó en el marco de una iniciativa desarrollada en común entre cinco centros de educación secundaria y la Universidad de Barcelona, con el objetivo de involucrar a 10 profesores y 97 estudiantes en la implementación de proyectos que conectaran con las vidas de los jóvenes. El proyecto específico presentado en este artículo se implementó durante ocho meses (de octubre a mayo) y contó con la participación de dos docentes y nueve estudiantes de dos centros, uno ubicado en la ciudad y otro en una zona semi-rural de Barcelona. Ambos institutos tenían experiencia promoviendo aprendizaje basado en proyectos y voluntad para conectar el currículo escolar con las vidas de los estudiantes.

El proyecto comenzó cuando cinco estudiantes del centro urbano propusieron como tema de interés «prevenir la violencia de género». Crearon un póster digital para encontrar estudiantes de otras escuelas de la red con el mismo interés, con el mensaje: «La violencia de género es un flagelo en nuestra sociedad que desafortunadamente está muy presente y no siempre se ve. Si quieres ser parte del grupo, hacer visible la realidad de la violencia de género y proponer medidas para prevenir estos patrones de comportamiento, contamos contigo» (estudiantes, centro urbano). Cuatro estudiantes y una profesora del centro semi-rural se involucraron en el proyecto y se encontraron en una reunión presencial en la Universidad de Barcelona, donde acordaron publicar juntas una revista en línea para prevenir la violencia de género.

En términos de prácticas transformadoras, las estudiantes decidieron qué querían estudiar y a través de qué procesos y generaron un espacio donde dialogar entorno a un problema social contemporáneo como es la violencia de género. Las participantes ya estaban interesadas en cuestiones de género y habían contribuido a diversas acciones activistas fuera del centro, así que su objetivo fue crear conciencia sobre la violencia de género y medidas para prevenirla.

Se reunieron en el centro urbano el Día Internacional de la Mujer para participar en las actividades organizadas por el alumnado. Allí comenzaron la revista y realizaron entrevistas a estudiantes, profesores y expertas en género de una organización llamada «Red Activa de la Juventud para la Igualdad» que estaba colaborando con ambos centros. También hicieron un reportaje audiovisual de las actividades organizadas durante el día. Este proyecto promovió la agencia entre las aprendices a través de prácticas orientadas a cumplir un objetivo común que requería una gran cantidad de autonomía, implicación y compromiso con la comunidad, conectando con sus experiencias y conocimientos previos sobre violencia de género. Por ejemplo, crearon un diccionario feminista con conceptos que algunas de ellas ya conocían, como «construcción social», «privilegio masculino» o «roles de género», analizaron escenas discriminatorias de películas de Disney y organizaron un concurso de fotografía entre el alumnado para representar la violencia de género desde las perspectivas de las jóvenes (Figura 3).

Figura 3. Fotografías ganadoras del concurso. Se han creado dibujos para garantizar el anonimato



Nota. Imagen 2: «No puedo más».

Las estudiantes estuvieron en el centro del proceso educativo, pero el papel de mentoría del profesorado fue fundamental. Al mismo tiempo, encontraron tensiones porque algunas estudiantes estaban más comprometidas que otras. Los profesores no sabían cómo conseguir que se involucraran sin usar la lógica de

obtener buenas calificaciones, porque este tipo de proyectos requieren motivación, no para obtener una buena calificación, sino para aprender con otras personas, explorar problemas de la vida real y proponer soluciones basadas en procesos compartidos de investigación.

Las tecnologías digitales fueron centrales en cada etapa del proyecto, favoreciendo la comunicación entre las participantes de ambos centros, la realización de entrevistas, la organización de un concurso de fotografía y la publicación de la revista. Sin embargo, estas tecnologías se integraron en las actividades sin mayor dificultad porque en ambas escuelas ya se utilizaban para conectar con otras instituciones y contribuir al activismo mediante la creación de producciones digitales como videos o revistas. Por tanto, los usos creativos y transformadores de las tecnologías digitales ya formaban parte de la cultura educativa de los centros.

El resultado más significativo del proyecto fue que se favoreció que las prácticas de aprendizaje se conectaran con problemáticas sociales contemporáneas que preocupan a las jóvenes. Esto se expresó en una entrevista con el profesor del centro urbano, cuando habló sobre la importancia de abordar la violencia y la desigualdad de género de manera transversal en las escuelas y no solo un día al año o mediante un solo proyecto. Se refirió a una estudiante que denunció un caso de violencia simbólica en el centro, después de haberse involucrado en actividades escolares y no escolares donde aprendió a identificarla. «Si la estudiante no hubiera recibido el mensaje de su escuela y familia de que tiene que informar sobre esto, nunca lo habría hecho» (profesor, escuela urbana).

En esta entrevista, el profesor señaló una de las claves de la agencia transformadora: los problemas sociales como la violencia de género van mucho más allá de la escuela, pero abordarlos es de gran importancia si queremos construir una sociedad más igualitaria. Una estudiante hizo una reflexión similar en una entrevista al final del proyecto: «Creo que hacer este tipo de proyectos es importante porque la gente no ha integrado lo que es violencia de género. No saben qué es el feminismo. Hacer estos proyectos permite que colaboren con este problema, que se muevan de una perspectiva a otra y lleguen a comprender por qué las mujeres luchan por esto. He visto personas muy estrechas de miras en nuestro centro, pero también chicos que se han cambiado y se han vuelto feministas. Creo que esta es una buena contribución para conseguir que la gente abra los ojos, porque estás transformando un poco lo que será el resultado cuando crezcamos» (estudiante, escuela urbana).

Las voces del profesorado y del alumnado señalan el potencial de estas prácticas educativas para generar conciencia y empoderamiento, y para pensar qué tipo de sociedad quieren en su futuro.

4. Discusión y conclusión

Analizar proyectos educativos que fomentan la transformación entre los centros públicos de educación secundaria en diferentes países resulta muy oportuno, dada la discusión sobre qué sistemas educativos requieren las sociedades contemporáneas y globales.

El presente artículo ha dejado en evidencia cómo las iniciativas locales para generar compromiso y desarrollar conocimiento entre escuelas y comunidades dependen en gran medida de cómo los participantes definen los proyectos en el inicio, desde su enfoque temático hasta sus actividades. El punto de partida en los tres casos fue la intención de algunos profesores de alentar al estudiantado para conectar el currículo escolar con sus vidas y con los problemas sociales contemporáneos. Las iniciativas promovieron que se tomaran decisiones colectivamente, activando procesos de aprendizaje que abrieron espacios para crear nuevos marcos de interpretación y creación de significado (Lipman, 2011; Mezirow, 2012).

En términos de agencia transformadora, el elemento principal que involucró a estudiantes, profesores y comunidades de una manera transformadora fue que los proyectos comenzaran a partir de preocupaciones compartidas sobre los problemas sociales que les afectaban (Stetsenko, 2019). Esto los llevó a analizar colectivamente lo que estaba detrás de estos problemas, escribiendo sus propias historias, entrevistando a miembros de sus comunidades y visitando escuelas y distritos donde nunca habían estado. El potencial de estas iniciativas transformadoras es que brindan oportunidades para el aprendizaje auténtico, el estudio de situaciones del mundo real y la exploración de preguntas como: ¿de qué maneras estamos reproduciendo los prejuicios sociales?, ¿cómo se reproduce la discriminación de género a través de los medios de comunicación? o ¿qué causa la pobreza y la xenofobia? Estos tres proyectos representan diferentes orientaciones comunitarias hacia los procesos de aprendizaje que involucran distintos actores educativos con el fin de comprender mejor las situaciones que viven.

Otra característica de los proyectos es que favorecieron que se generaran conexiones entre las trayectorias de vida de los jóvenes y los problemas sociales más amplios. Los estudiantes reflexionaron sobre cómo pueden ser actores activos en la consolidación de la sociedad de la que forman parte, reproduciendo o

oponiéndose a los estereotipos, la discriminación o la violencia. Sin embargo, generar esta agencia relacional transformadora (Edwards & Mackenzie, 2006) requirió mucha participación y contribución de los actores involucrados. Debido a este requisito, es complejo pensar en la posibilidad de expandir estas iniciativas a toda la escuela o a un sistema educativo. Además, como se muestra en los tres casos presentados y en otros estudios sobre la agencia transformadora en países como Zambia (Bajaj, 2009) o Finlandia (Kajamaa & Kumpulainen, 2019), proyectos como estos crean tensiones en diferentes niveles y entre diferentes actores. Esto representa una complejidad, pero al mismo tiempo expande las prácticas de aprendizaje que generalmente se realizan en las escuelas.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, las tecnologías digitales desempeñaron un papel crucial en términos de conectividad. Los estudiantes utilizaron tecnologías para comunicarse y colaborar con otros estudiantes y partes interesadas, compartir preguntas, buscar información, documentar sus procesos de investigación, realizar entrevistas y editar un periódico y una revista. Los teléfonos móviles facilitaron algunos de estos procesos, aunque en el caso de Chile, la falta de acceso a dispositivos digitales y conexión a Internet por parte del estudiantado limitó sus posibilidades. Las maneras en que se facilitó la conectividad digital en los proyectos estaban relacionadas con la forma en que las tecnologías digitales ya estaban integradas en cada cultura escolar. Es decir, cuando profesorado y estudiantado están acostumbrados a integrar las tecnologías digitales en sus proyectos para contactar con otras instituciones, crear contenido digital y compartirlo en línea, resulta más oportuno y viable pensar en las posibilidades de ir más allá del contexto del aula (Kajamma & Kumpulainen, 2019).

En el caso de Oslo, fue especialmente interesante el hecho de que publicar sus resultados en línea generara una discusión relacionada con la era digital, la ética y la conciencia respecto a las consecuencias que puede tener divulgar cierta información. En los tres casos, producir contenido digital y compartirlo en línea tuvo un potencial activista y transformador para sus comunidades (Miño-Puigcercós et al., 2019).

Al mismo tiempo, una limitación compartida entre los proyectos fue que las desigualdades sociales, la violencia de género y la xenofobia son fenómenos estructurales que van mucho más allá de las escuelas. Por lo tanto, crear espacios para la transformación en los centros escolares no puede ser solo una tarea puntual. Si no existe una actitud más inclusiva en una sociedad en su conjunto, estas iniciativas pueden ser solo eventos aislados. Al mismo tiempo, estos proyectos podrían ser espacios significativos donde el estudiantado tiene la oportunidad de pensar qué tipo de sociedad desean crear para el futuro.

Referencias

- Bajaj, M. (2009). 'I have big things planned for my future': the limits and possibilities of transformative agency in Zambian schools. *Compare*, 39(4), 551-568. <https://doi.org/10.1080/03057920701844503>
- Barbour, R.S. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bender, S., & Pepler, K. (2019). Connected learning ecologies as an emerging opportunity through Cosplay. [Los entornos de aprendizaje conectado como oportunidad emergente mediante el Cosplay]. *Comunicar*, 58, 31-40. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-03>
- Biesta, G.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>
- Biesta, G., & 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>
- Bolívar-Botía, A., & Bolívar-Ruano, R. (2011). School principals in Spain: From manager to leader. *International Journal of Education*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.5296/ije.v3i1.463>
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35. <https://bit.ly/2XdqXq>
- Chayko, M. (2014). Techno-social life: The Internet, digital technology, and social connectedness. *Sociology Compass*, 8(7), 976-991. <https://doi.org/10.1111/soc4.12190>
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. OneWorld.
- Denzin, N.K. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985390>
- Edwards, A., & Mackenzie, L. (2006). Steps towards participation: The social support of learning trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287-302. <https://doi.org/10.1080/02601370500169178>
- 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, O., & Arnseth, H.C. (2013). Learning lives connected: Digital youth across school and community space. [Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios]. *Comunicar*, 40, 89-98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Eynon, R. (2018). Into the mainstream: Where next for Critical Ed Tech research? *Learning, Media and Technology*, 43(3), 217-218. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1506976>

- Green, J.L., Dixon, C.N., & Zaharlick, A. (2005). Ethnography as a logic of inquiry. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, & J. Jensen (Eds.), *Methods of research on teaching the English language arts* (pp. 155-204). Routledge. <https://bit.ly/2ZEw826>
- Giroux, H.A. (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350145016>
- Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2014). Authentic learning environments. In J.M. Spector, M.D. Merrill., J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 401-412). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press. <https://bit.ly/2WxcKIQ>
- Holstein, J.A., & Gubrium, J.F. (2016). *Narrative practice and the active interview*. Sage.
- Hull, G.A., & Katz, M.L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1), 43-81. <https://bit.ly/2B8vP5W>
- Imsen G., & Volckmar N. (2013). The Norwegian school for all: Historical Emergence and Neoliberal Confrontation. In U. Blossing, G. Imsen, & L. Moos (Eds.), *The Nordic Education Model. 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy* (pp. 35-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3_3
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Shor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S.C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub. <https://bit.ly/2XFZATt>
- 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>
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203821800>
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformative learning theory. In E. Taylor, & P. Cranton (Eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73-96). John Wiley & Sons. <https://bit.ly/3he1WBa>
- Miño-Puigcercós, R., Rivera-Vargas, P., & Cobo, C. (2019). Virtual Communities as Safe Spaces Created by Young Feminists: Identity, Mobility and Sense of Belonging. In S. Habib, & M. Ward (Eds.), *Identities, youth and belonging* (pp. 123-140). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96113-2_8
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2012). Expanding the chronotopes of schooling for the promotion of students' agency. In O. Erstad, & J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, community, and learning lives in the digital age* (pp. 107-125). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239.009>
- Rasmussen, I. (2005). *Project work and ICT. Studying learning as participation trajectories*. [Doctoral dissertation, University of Oslo]. <https://bit.ly/2ODRJBP>
- Rule, A.C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10. <https://bit.ly/3dgXDDn>
- Sancho-Gil, J.M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives, *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75 <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* John Wiley & Sons. <https://bit.ly/2ZDab3z>
- Shah, A. (2017). Ethnography? Participant observation, a potentially revolutionary praxis. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 45-59. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.008>
- 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/educ.2019.00148>
- Stornaiuolo, A., Smith, A., & Phillips, N.C. (2017). Developing a transliteracies framework for a connected world. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 68-91. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683419>
- Thomas, D., & Brown, J.S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace. <https://bit.ly/30rjQcP>
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: sign and methods*. Sage.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 43-66. <https://doi.org/10.4000/activites.1850>