



ESCUELAS TRANSFORMADORAS. CAMINO HACIA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y LA AGENDA 2030

Teresa Coma-Roselló 

Universidad de Zaragoza
tcoma@unizar.es

Ana Cristina Blasco-Serrano* 

Universidad de Zaragoza
anablas@unizar.es

Belén Dieste Gracia 

Universidad de Zaragoza
bdieste@unizar.es

Natalia Sobradiel Sierra 

Universidad de Zaragoza
nasobradi@unizar.es

RESUMEN: En el contexto social actual, la necesidad de reflexionar e investigar desde la propia acción como comunidad educativa se hace imprescindible para caminar hacia una escuela basada en la Educación para la Ciudadanía Global, en relación con la Agenda 2030. Este estudio cualitativo de investigación evaluativa basada en la teoría tiene como finalidad conocer las dinámicas y procesos de cambio percibidos por el profesorado de cinco escuelas rurales en la construcción de una cultura pedagógica para la transformación social en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se han realizado doce entrevistas, apoyadas en cartografías, al profesorado y equipo de dirección. Además de un grupo de discusión y la devolución final de los resultados. Los resultados muestran 9 fases que reflejan dinámicas de cambio para llegar a ser una “Escuela Transformadora”. El reto de las escuelas transformadoras es que la reflexión pedagógica sea un proceso continuo, flexible y sistémico, que genere una cultura de transformación social y cambio acorde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Todo ello en el marco de una cultura participativa en el que la comunidad educativa sea una red que se mantiene activa y que está en desarrollo continuo.

PALABRAS CLAVE: Educación para la Ciudadanía Global, Educación transformadora, ODS, Agenda 2030, Participación comunitaria.

TRANSFORMATIVE SCHOOLS. A PATH TO GLOBAL CITIZENSHIP AND AGENDA 2030

ABSTRACT: In the current social context, the need to reflect and investigate as an educational community is essential to dissolve limitations that keep us away from a school based on Education for Global Citizenship, according to Agenda 2030. This qualitative study of evaluative research based on the theory aims to know the dynamics and processes of change perceived by the teachers of five rural schools in the construction of a pedagogical culture for social transformation. Twelve interviews, supported by cartographies, have been carried out with the teaching staff and management team. In addition, a discussion group was organized, and the final return of the results to the schools. The results show 9 phases that reflect dynamics of change to become “Transformative Schools”. The challenge of transforming schools is that pedagogical reflection is a continuous, flexible and systemic process that generates a culture of social transformation and change according to the Sustainable Development Goals. All this within the framework of a participatory culture in which the educational community is a network that remains active and is in continuous development.

KEYWORDS: Global Citizenship Education, Transformative education, SDGs, Agenda 2030, Community participation.

Recibido: 30/04/2022

Aceptado: 10/08/2022

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, nos encontramos en un contexto internacional en el que la economía sigue jugando un papel relevante, ya que influye en gran parte de las directrices sociales, tanto a nivel local como a nivel global. Estos procesos globalizados generan nuevas oportunidades, pero a la vez desarrollan nuevos tipos de desigualdades y brechas sociales (Robles y Molina, 2007). Se desarrolla una relación político-económica de marcado carácter neoliberal, que está incrementando las desigualdades entre diferentes sectores de la población y de la sociedad (Beach y Vigo, 2020; Desjardins, 2015), y que en muchos casos son aceptadas de manera natural, lo que imposibilita un real y oportuno cuestionamiento del orden establecido (López, 2012).

Desde el ámbito educativo, la escuela, como institución, debe replantear y reorientar su papel como un organismo social público (Bernal y Lorenzo, 2012) que ha de promover acciones que contribuyan a minar las brechas sociales y culturales, en este contexto globalizado. La Agenda 2030 propuesta por las Naciones Unidas (2015) establece la educación como un derecho y una necesidad para disfrutar de una vida fructífera y para el desarrollo de personas con un papel activo como ciudadanas tanto en el entorno local como en el ámbito nacional e internacional. Las escuelas pueden actuar como foco de resistencia al aumento de estas desigualdades, y por ello, se debe reflexionar sobre sus prácticas y su posición respecto a los ideales propuestos desde el poder. Es desde esta perspectiva de resistencia (Giroux, 2004), desde donde se ha de orientar la Educación, evitando caer en la tiranía de centrarse solo en las exigencias del mercado (Ruiz y Celorio, 2012).

En este escenario, la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos en la Agenda 2030, puede dar una respuesta crítica a las demandas y necesidades de las sociedades actuales. Así, la ECG favorece la consecución de la Agenda 2030, desde una dimensión global, que permita capacitar a las personas para desenvolverse en un medio político y social complejo e interrelacionado; debe enfocarse hacia la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas sociales, y reafirmar el valor de la educación como una herramienta de transformación (Celorio, 2013; Luis et al., 2020). En este sentido, en la ECG están implícitos los ODS, ya que favorecen la generación de alternativas (Mesa, 2019) para evitar la reproducción exclusiva de los valores de las culturas dominantes (Freire, 1993) y contribuir a un desarrollo más equitativo y sostenible. No obstante, para que las acciones de ECG adquieran un carácter global se considera imprescindible articularlas en proyectos de centro en los que participe toda la comunidad educativa (Belda-Miquel y Boni, 2017; Coma-Roselló et al., 2020). A través de estas acciones, las escuelas pueden desarrollar compromiso por el cambio y cultura de colaboración y de trabajo conjunto para un fin común, en el que los ODS y los valores de pensamiento crítico y justicia social articulen el quehacer educativo (Blasco-Serrano et al., 2019).

1.1. La escuela un espacio de participación y reflexión

Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización se constituyen como ejes sobre los que se estructura la propuesta de una escuela incluida y vinculada a su territorio como agente activo de cambio social (Álvarez et al., 2020; Sales et al., 2019). Poner el foco de estudio en estos conceptos permitirá repensar los espacios escolares desde un enfoque comunitario y holístico (Morin, 2016).

En este marco, la escuela se estudia desde una dimensión transformadora (Álvarez, 2015), y se entiende como una institución comprometida con los ODS,

como un espacio de participación. Esta redefinición del espacio escolar como arena política, espacio de aprendizaje compartido e indagación colaborativa (López, 2012), forma parte de un proceso de democratización que conlleva una continua resignificación (Freire, 1993; Sleeter, 2018). Esta reconstrucción del sentido de la educación implica un diálogo igualitario entre todas las personas que conforman la comunidad escolar, y requiere generar acciones que permitan alcanzar retos comunes, luchando contra la exclusión educativa y social de estudiantes, familias, centros educativos y contextos (Andrés y Giró, 2016; Traver et al., 2018).

Distintas investigaciones (Dieste et al., 2019; Traver, et al., 2018) afirman que la organización y cultura escolar y, las redes de apoyo naturales, se ponen al servicio de proyectos participativos de cambio. Señalan que transformar la escuela desde un proyecto participativo basado en la ECG y los ODS permite a toda la comunidad educativa repensar su propio territorio y entender que construir una sociedad más inclusiva pasa por transformar el contexto inmediato y los espacios de convivencia y aprendizaje. La escuela debe asumir posturas reflexivas y críticas en relación con los ODS, a través de procesos que contribuyan paulatinamente al desarraigo de ideas, mitos y costumbres practicadas y afianzadas cotidianamente (López, 2012).

En este escenario, la investigación tiene un papel importante para revelar los vínculos y redes que se establecen en las escuelas. Además, se configura como un instrumento que propicia la acción crítica individual y colectiva, lo que permite examinar los intereses, valores y principios educativos (Sales et al., 2019; Desjardins, 2015; Vigo-Arazola et al., 2019) en relación con una sociedad más justa y solidaria, de acuerdo a la Agenda 2030.

Este estudio ha permitido hacer un perfil del itinerario que cinco escuelas rurales han emprendido para desarrollar un proceso de transformación, bajo los pilares de la ECG y los ODS. El estudio se enmarca en el proyecto “Escuelas Transformadoras”. Durante 3 cursos escolares, investigadoras y miembros de ONGDs han trabajado con el profesorado de estas escuelas para apoyarles en su proceso de transformación.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación de corte cualitativo, ya que se indaga, desde las voces del profesorado, en el conocimiento sobre las relaciones y dinámicas que se establecen entre diferentes agentes y elementos de los contextos (Denzin y Lincoln, 2011). Se lleva a cabo un enfoque de investigación evaluativa basada en la teoría (Buendía et al., 2012; Escudero, 2016), dado que se evalúa un proceso de cambio y mejora en las escuelas, tomando como modelo la ECG y los ODS (Belda-Miquel y Boni, 2017; Knowles, 2018). Se analizan los procesos emergentes en su recorrido hacia una Escuela Transformadora, identificando los elementos relevantes.

El proceso de investigación ha generado momentos y espacios de reflexión crítica de los y las participantes, ofreciendo la oportunidad a los equipos docentes de evaluar, analizar, deconstruir y reconstruir su práctica educativa, en un proceso colaborativo de investigación y de reflexión conjunta entre profesorado e investigadoras (Vigo-Arrazola et al., 2019).

2.1. Objetivos

- Conocer las dinámicas y procesos de cambio percibidos por el profesorado de los centros educativos del proyecto Escuelas Transformadoras durante el proceso de construcción de una cultura pedagógica para la transformación social, con el foco en la Agenda 2030.
- Identificar el proceso de construcción de una Escuela Transformadora, así como las limitaciones y potencialidades que surgen durante el proceso, con el fin de facilitar orientaciones futuras para la mejora.

2.2. Participantes

En el estudio participaron 12 docentes de las 5 escuelas que conforman el proyecto Escuelas Transformadoras, 3 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 2 Centros Rurales Agrupados (CRA) (tabla 1).

Tabla 1. *Escuelas participantes*

Centro	Nº alumnado	Características
CEIP1	500	Situada en la zona industrial periférica de la capital de provincia
CEIP2	500	Situada a 60 km. de la capital de provincia
CEIP3	25	Situada en la zona industrial periférica de la capital de provincia
CRA1	200	Formada por 8 aulas, situadas a 75-90 km. de la capital de provincia
CRA2	215	Formado por 5 aulas, situadas a 25-40 km. de la capital de provincia

El profesorado participante se seleccionó por su conocimiento e implicación en el proyecto de Escuelas Transformadoras (Patton, 2014). Para ello, se han tenido en cuenta como criterios de inclusión la experiencia profesional de 5 años o más y la antigüedad en el centro de al menos 3 años. Además, se consideró pertinente entrevistar al menos a un miembro del equipo directivo de cada una de las escuelas.

Así, 11 maestras y 1 maestro, pertenecientes a las 5 escuelas que conforman el proyecto, fueron entrevistados, a la vez que expresaban sus percepciones mediante cartografías visuales (tabla 2).

Tabla 2. *Participantes en las entrevistas y cartografías visuales*

Centro	Participantes	Acrónimos	
		Entrevista	Cartografía
CEIP1	Director	E.CE1.P1	CV.CE1.P1
CEIP2	Directora	E.CE2.P1	CV.CE2.P1
CEIP3	Directora	E.CE3.P1	CV.CE3.P1
	Maestra de conversación en inglés	E.CE3.P2	CV.CE3.P2
	Maestra de Educación Física y miembro del equipo directivo	E.CE3.P3	CV.CE3.P3
	Maestra de Educación Infantil	E.CE3.P4	CV.CE3.P4
	Maestra de Educación Primaria	E.CE3.P5	CV.CE3.P5
CRA1	Directora	E.CE4.P1	CV.CE4.P1
	Maestra de Educación Física y miembro del equipo directivo	E.CE4.P2	CV.CE4.P2
	Maestra de Educación Primaria	E.CE4.P3	CV.CE4.P3
CRA2	Directora	E.CE5.P1	CV.CE5.P1
	Maestra de Educación Primaria	E.CE5.P2	CV.CE5.P2

Además, 5 maestras participaron en un grupo de discusión junto con un profesor y asesor experto en ECG externo a los centros participantes, así como una experta universitaria en investigación en ECG (tabla 3).

Tabla 3. *Participantes del grupo de discusión*

Participantes	Acrónimo
Directora	GD.P1
Directora	GD.P2
Maestra Educación Primaria	GD.P3
Directora	GD.P4
Maestra Educación Primaria	GD.P5
Asesor externo experto en ECG y ODS	GD.P6
Experta universitaria en ECG y ODS	GD.P7

Todos y todas las docentes participaron voluntariamente y fueron informados de la investigación, dando su consentimiento explícito (Flick, 2014).

2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de información

Con el fin de estudiar en profundidad las relaciones que se producen entre agentes y elementos implicados en las actuaciones acordes con la Agenda 2030, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas (Kvale y Brinkmann, 2009), con 18 preguntas agrupadas en 7 bloques de contenido relativos al proceso hacia una Escuela Transformadora: (1) fases e hitos, (2) necesidades, (3) cambios, (4) dificultades, (5) facilitadores, (6) retos, y (7) aprendizajes.

El profesorado, además, acompañó toda la narrativa oral con narrativa gráfica a través de la elaboración de cartografías, facilitando una mayor comprensión holística de los procesos de cambio experimentados en interacción con los acontecimientos, las afecciones y motivaciones personales (Romero et al., 2021; Sancho-Gil et al., 2020). Durante las entrevistas y cartografías, las personas investigadas e investigadoras intercambiaron impresiones sobre las trayectorias y procesos de cambio vividos. Se dio la oportunidad al profesorado de participar activamente en el proceso de evaluación e investigación, rompiendo así la dialéctica entre investigadoras e investigados (Sancho-Gil et al., 2020). El profesorado participó con voz propia, compartiendo los avances y permitiendo una interpretación global de los datos. Por otra parte, en el grupo discusión (Barbour, 2013), los y las participantes debatieron los primeros datos analizados, indagando así en la complejidad del proceso.

2.4. Análisis de datos

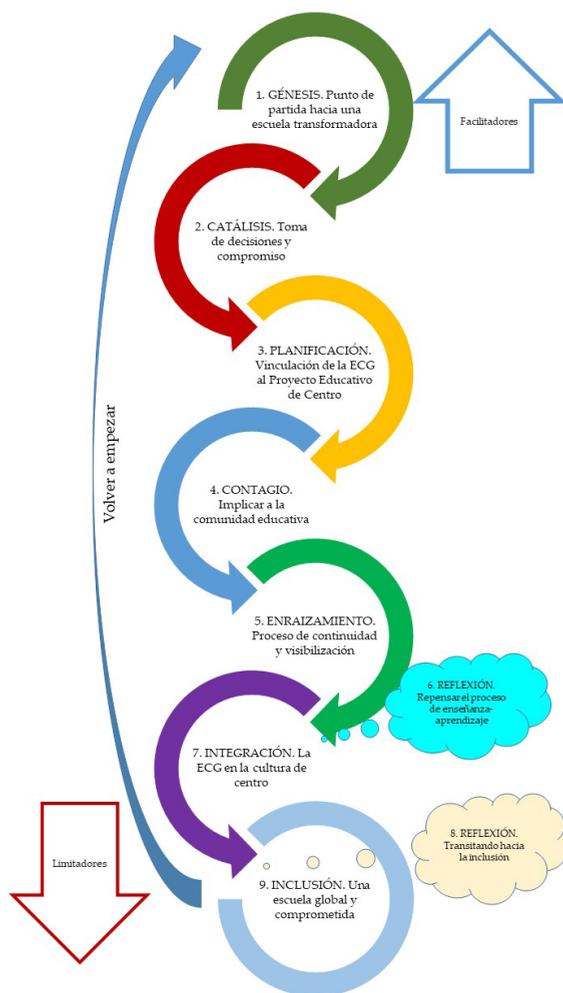
Las entrevistas y la narrativa de la cartografía fueron grabadas y las cartografías fotografiadas, para ser analizadas con detalle. La información recogida fue analizada utilizando la Teoría Fundamentada (Glaser, 2002). El proceso de análisis de los datos se realizó de manera sistemática, construyendo y reconstruyendo las categorías que se iban creando con la nueva información que se iba recopilando, con el apoyo del software NVivo-Pro. Así, tras una codificación inicial, se realizó un grupo de discusión con el fin de contrastar los primeros resultados. Esto permitió profundizar en las relaciones percibidas en torno a los intereses, motivaciones y procesos implicados en el desarrollo de un proyecto educativo basado en los ODS.

Los datos obtenidos en el grupo de discusión ofrecieron matices a la categorización inicial, deconstruyendo y reconstruyendo las categorías iniciales con los nuevos datos, favoreciendo una comprensión más profunda de los fenómenos educativos. Finalmente, se ofreció una devolución de los resultados a la comunidad educativa.

3. RESULTADOS

De la categorización de los datos se vislumbra un proceso continuo, flexible y sistémico, conformado por 9 hitos que marcan las fases por las que han transitado los centros educativos para llegar a ser Escuelas Transformadoras desde la perspectiva de la Agenda 2030, y de Ciudadanía Global (figura 1). Estas fases se caracterizan por ser recursivas, con interacción y retroalimentación entre ellas. Asimismo, presentan claves que inciden especialmente en la construcción de una Escuela Transformadora.

Figura 1. Fases de desarrollo de una Escuela Transformadora

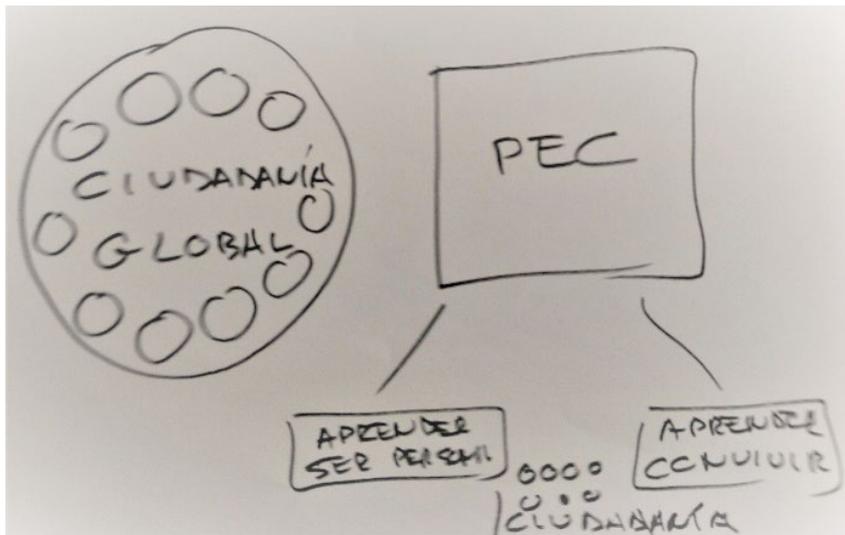


3.1. Génesis. Punto de partida hacia una escuela transformadora

Esta categoría recoge el punto de partida en que las escuelas inician el proceso para llegar a ser una escuela transformadora. Aparecen tres claves para este inicio: interés por un cambio de enfoque educativo, importancia de la existencia de un elemento motor, y compromiso y dinamismo por parte del profesorado.

Las entrevistadas señalan que el cambio de enfoque educativo se asienta en la sensibilidad del profesorado hacia una educación transformadora, en la reconsideración de la escuela como comunidad educativa “al principio el término comunidad educativa lo teníamos como familias más que comunidad educativa”, (E.CE3.P2). Este cambio se asienta, también, en la percepción del rol del alumnado: “no sirve lo que hacemos porque no les llega, los contenidos que enseñamos deberían servir para algo” (E.CE3.P5). Además, existe interés en que la ECG se incluya en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) con definición en la vida de la escuela. Se demanda cambiar las acciones puntuales por proyectos que den coherencia y continuidad a la propuesta: “Se han hecho muchísimas cosas a lo largo de estos años, pero de forma aislada” (E.CE1.P1).

Figura 2. ECG como actuaciones aisladas, sin conexión con el PEC. Fuente: CV.CE1.P1



Las escuelas determinan que “el proceso del cambio siempre tiene que empezar con algún motor” (E.CE3.P3). Definen la participación en formaciones y proyectos, o la existencia de situaciones de conflicto como elementos determinantes del origen del cambio hacia una escuela transformadora. “Todo empieza en un curso sobre

ECG.” (E.CE1.P1); “cuando empezaron a surgir los conflictos decidimos participar en el proyecto, ahí nos planteamos cómo podíamos empezar” (E.CE4.P2).

Por último, resaltan que este impulso requiere de un equipo directivo o parte del profesorado que esté comprometido y sea agente promotor de cambio, para impulsar la reflexión y el entusiasmo al resto de profesorado: “el proceso del cambio siempre tiene que empezar con algún motor. La directora ha sido el motor de cambio y la que nos ha inculcado mucho” (E.CE3.P3).

Ya en esta fase, la relación con la comunidad se percibe como un potencial para comenzar el camino hacia una escuela transformadora: “Otra cosa positiva es la cercanía a la familia, a la sociedad y a las asociaciones” (E.CE5.P2).

3.2. Catálisis. Toma de decisiones y compromiso

En esta fase, se da un impulso a la inclusión de los ODS y la ECG en el centro educativo. Surgen seis subcategorías, en las que la comunicación juega un papel relevante.

Figura 3. *Formación y alianzas como elementos catalizadores.* Fuente: CV.CE3.P3



Se muestra la importancia de una toma de decisiones colaborativa: “Es una idea de Claustro. Nos metemos todos, tanto para bien como para mal” (E1.CE1.P1). Además, la coordinación del equipo motor con el resto del profesorado resulta clave para el proceso de transformación y facilita la búsqueda de alternativas. Una docente que ha llevado la iniciativa en el cambio de enfoque educativo en su escuela explica

la importancia de “transmitir al resto del profesorado qué es lo que se estaba haciendo y la importancia de su apoyo para desarrollar el proyecto” (E.CE3.P3).

La formación contextualizada, práctica y continua vuelve a emerger como elemento vertebrador del proceso de cambio: “Cuando llegó la especialista e investigadora y empezó a dar formación en el centro, nos ayudó a saltar la piedra, fue un punto de inflexión.” (E.CE4.P1). Gran parte de esta formación y asesoramiento contextualizado procede del establecimiento de alianzas con otros agentes de la comunidad, generando oportunidades de intercambio y participación: “poder trabajar primero en una red de centros, y en conexión con la Universidad está resultando muy enriquecedor.” (E5.CE5.P1).

La reflexión, individual o a través del diálogo, debe articular todo el proceso de cambio, pero especialmente en este momento de toma de decisiones: “Cuando quieres comenzar con algo, es importante la reflexión a nivel global” (E.CE3.P3).

En este momento, parte del personal docente da un giro a los roles que otorgan a la comunidad educativa, especialmente al alumnado y familias: “Las familias nos ayudaron muchísimo. Incluso para hacer sus pequeñas críticas constructivas, de todo tenemos que aprender” (E.CE5.P2).

3.3. Planificación. Vinculación de la ECG y los ODS al Proyecto Educativo de Centro

A partir del impulso creado en el momento de catálisis, se necesita una fase de planificación a medio y largo plazo, vinculada a la inclusión de la ECG y los ODS en el PEC, en el que se reflexione sobre la metodología, la co-organización de los agentes implicados y la comunicación con la comunidad educativa.

El profesorado considera que es necesario incluir la ECG y la Agenda 2030 en el PEC, con el fin de que el modelo educativo se trabaje de manera continua y sistemática:

Ya lo tenemos en los documentos de centro, pero que esos documentos de centro sean activos, renovados cada año, que sirvan para que cualquier persona que venga a nuestro centro sepa que somos un centro basado en la Ciudadanía Global. (E.CE5.P2)

En este proceso de planificación a largo plazo, la metodología didáctica es uno de los aspectos a tener en cuenta: “Un proceso durante varios años. Vamos a hacer una progresión, para trabajar a nivel de centro actividades y tareas competenciales” (E.CE2.P1).

Para realizar este proceso de planificación, los y las docentes proponen la organización de grupos o comisiones que trabajen, de manera voluntaria, cómo

En este proceso, es importante que las familias se sientan partícipes, propiciando un cambio de mirada a través de actuaciones y metodologías más centradas en el alumnado.

Hemos incluido las familias en reuniones de tarde, vienen y participan como uno más. Esto lo hacemos desde el colegio, en horario de tarde, pero luego también en casa. Hay familias que no pueden acudir al centro, pero colaboran desde casa. (E.CE3.P1)

Figura 5. *Procesos de planificación y contagio.* Fuente: CV.CE5.P1



En este cambio de mirada, se considera importante desarrollar metodologías participativas, que dan voz al alumnado: "(...) hay que escuchar al alumnado, que no lo escuchamos. Hay que contar con todos. La idea es transmitir que somos comunidad. Y dentro de la ciudadanía global, este es el sentido" (E.CE1.P1). Así, estas metodologías facilitan escenarios propicios para la participación y el compromiso del alumnado:

Incluir a los niños y niñas dentro de los proyectos y actividades, incluirlos como protagonistas ha hecho que en todas las aulas haya surgido un pequeño germen de trabajo. Ellos han llevado a las maestras a decir: tenemos que hacer... (E.CE3.P1)

3.5. Enraizamiento. Proceso de continuidad y visibilización

Después de un proceso de contagio a la comunidad educativa, los centros educativos entran en un proceso de enraizamiento. Así, el profesorado toma mayor

conciencia sobre la totalidad del trabajo en red que se está realizando en la escuela en ese momento. Esto permite al equipo docente construir, sentirse más apoyado y afianzar la práctica educativa.

La recogida de frutos fue recibir el premio Vicente Ferrer de la mano de todos (...) y de toda la comunidad educativa más cercana a nosotros. Allí ya lo hicimos como un grupo, ya éramos ciudadanos globales, donde todos nos apoyamos y sabíamos que nos teníamos unos a otros. (E.CE5.P5)

La ECG como un proceso continuo, frente a las acciones puntuales, empieza a ser una realidad en la práctica educativa. La directora de uno de los centros explica su importancia:

Es un proceso de continuidad y es un trabajo de todos los cursos (...). Una vez que nos metimos en la formación, ya no nos hemos salido, estamos intentando introducir contenidos relacionados con Global School o con ODS. En este caso, nos metimos como centro y empezamos el proceso. (E.CE2.P1)

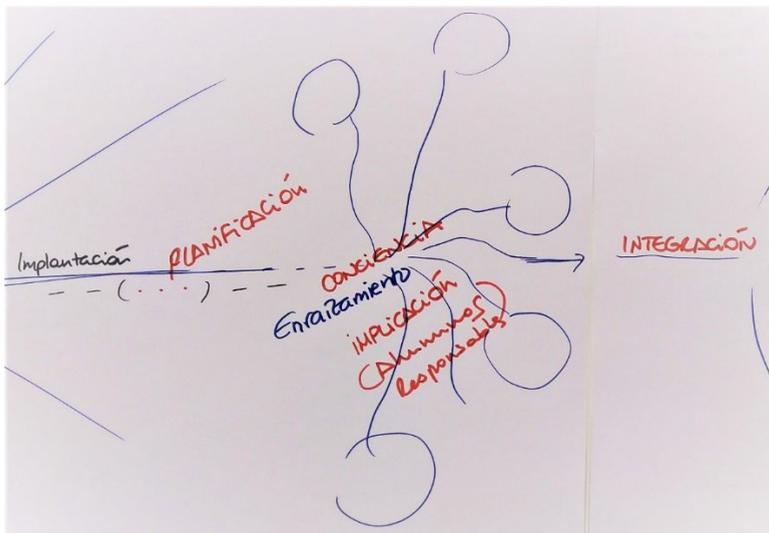
El profesorado considera clave el desarrollo de valores, aunque todavía les sigue resultando difícil:

Sí, son esos conocimientos cívicos, sobre todo cómo hacer llegar los ODS a todos los niños y cómo enseñarlos. Eso es lo que a veces cuesta más, el cómo hacerlo. Sabes enseñarles los contenidos propios de un área, pero de esta gran área nos cuesta, hay que investigar. (E.CE3.P4)

En este sentido, el profesorado destaca la falta de flexibilidad que ofrece el currículo: "Una de las cuestiones que se puso encima de la mesa fue incluir la ECG dentro del currículo." (E.CE1.P1). Esta limitación, se relaciona también con la dificultad para organizar los horarios: "Me quiero organizar, pero me limita que tengo que cambiar de clase, tengo un horario y hay que estructurarse. Tendría que haber un cambio organizativo" (E.CE3.P5).

En este momento, también es relevante la visibilización de las actuaciones y proyectos en relación con los ODS para que las familias y el entorno lo conozcan y a su vez genere más conciencia colectiva del proceso realizado: "Hacer del Cole al Grado, donde dimos visibilidad a nuestro centro. Esa visibilidad salió en muchos medios de comunicación, todas las familias lo vieron" (E.CE5.P2).

Figura 6. Proceso de enraizamiento. Fuente: CV.CE3.P5



3.6. Reflexión. Repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La reflexión acompaña todo el proceso de inclusión de la Agenda 2030 y la ECG, pero tras el momento de enraizamiento, el profesorado siente la necesidad de tener un espacio para la reflexión individual y colectiva sobre lo que se está haciendo. Una maestra señala cómo en el Claustro fueron tomando conciencia de que habían dado el paso fundamental para ser una Escuela Transformadora haciendo suyo el proyecto: “A partir de ahí se hace todo más consciente y le pones un nombre, se convierte en un objetivo más consciente para nosotras como Claustro” (E.CE3.P3).

De la misma manera, toman conciencia del sentido y significado que la ECG ha ido adquiriendo en el centro: “Ahora estamos en un punto intermedio. Tenemos muy claro los pilares en los que se tiene que basar la ciudadanía global, buscamos educar un ciudadano global, crítico, solidario, social e involucrado” (E.CE5.P2).

En este proceso, el análisis y cuestionamiento sobre el proceso de cambio resulta indispensable, tal y como explica una maestra: “Hay que pensar para qué sirve todo lo que estamos haciendo, en cuanto a trasladarlo a ese tema o a cualquier contenido que queramos trabajar” (E.CE3.P4).

En este punto, algunas docentes comienzan a ser conscientes de que pueden enseñar de otra manera:

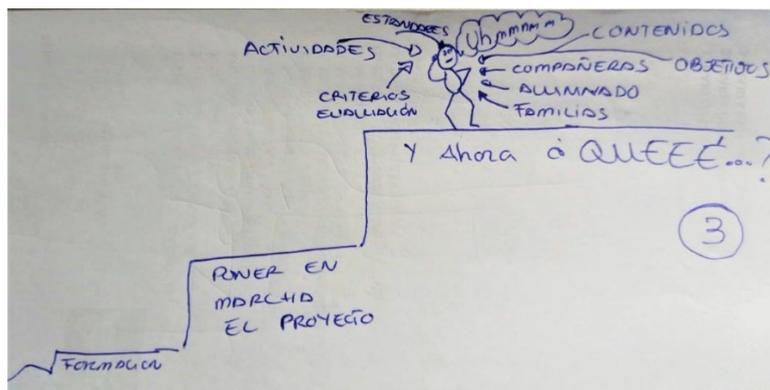
Otros maestros han descubierto que no pasa nada porque en el aula se hable, se muevan, venían con miedo a perder el control. Si pasa alguien por mí aula y ven que mis chicos se están moviendo, hablando, van a decir que

soy desorganizada, que no controlo al grupo. Son creencias heredadas, es lo que nosotros hemos vivido cuando estudiábamos. Pero cuando les das confianza al decir: no, es que tienen que hablar, moverse. Este año algunas se están dando cuenta. (E.CE3.P1)

Pese a la importancia de la reflexión crítica, fundamental en el proceso de cambio y desarrollo profesional, se plantea que falta tiempo para ello: “es necesaria la reflexión, pero vamos tan atropellados con todo el tema de papeleos, de organización que muchas veces no tenemos tiempo” (E.CE3.P3).

La colaboración y el contacto con otros agentes facilitadores de la comunidad, como otros centros educativos, Universidad, la AECID, así como la formación en el propio Claustro, ofrecieron espacios para la reflexión conjunta y visibilización de los proyectos: “En esta etapa, vino muy bien que vinieran desde la Universidad. Así, la gente se hace más consciente. En la evaluación que se hizo en el Claustro, hubo muchas conclusiones y aportaciones de maestras sobre el trabajo realizado” (E.CE3.P3).

Figura 7. Fase de reflexión. Fuente: CV.CE2.P1



3.7. Integración. La ECG en la cultura de centro

Tras el enraizamiento y la reflexión que le acompaña, en la fase de integración se da una constatación del proceso de cambio, así como la visualización de los retos de futuro, de manera que la Agenda 2030 pase a formar parte de la filosofía del centro. Esta fase se caracteriza por un proceso de involucración de la comunidad, de desarrollo de valores de Ciudadanía Global, protagonismo de la acción tutorial como eje de participación, compromiso con la comunidad y, cambios metodológicos para integrar los ODS en el currículo. En este sentido, algunas

docentes manifiestan su satisfacción por el proceso de involucración vivido por el Claustro:

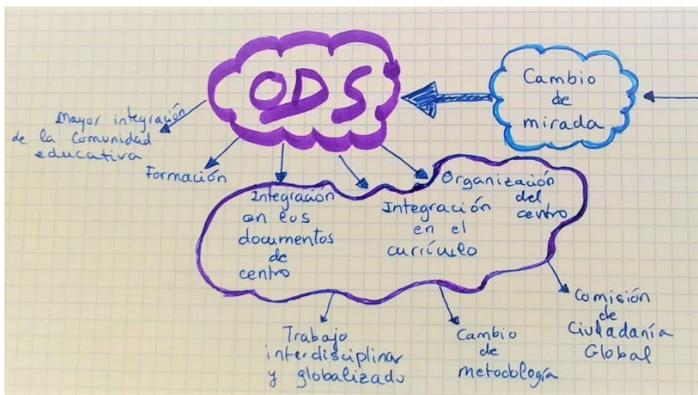
No me imaginaba cuando empezamos que llegásemos a tener un proyecto en el que participan todos los maestros y niños, aún no hemos empezado a ponerlo en marcha del todo, pero en un colegio en el que hay 40 docentes, que todos se sumaran al carro no lo veía. Y verlo ahora, me alegra mucho. (E.CE3.P1)

Además, esta implicación, tal y como explica una de las maestras, se basa en el respeto a uno mismo y a toda la comunidad, clave para comprender la importancia de la Ciudadanía Global: “Formar parte de un grupo, y como tal, el respeto que uno se debe a sí mismo y al resto de la comunidad” (E.CE2.P1).

En esta fase, la acción tutorial articula la participación del alumnado, creando espacios para el debate y la reflexión sobre propuestas de desarrollo sostenible, justo y equitativo “Ahora, en las tutorías, están en el proceso de debatir y pensar qué es lo que quieren hacer ellos, si se quieren subir al carro de algo que ya está en marcha o proponer algo nuevo” (E.CE3.P3).

La integración curricular necesita, de nuevo, cambios metodológicos en las prácticas del aula: “En muchas ocasiones, en nuestras clases internivelares se planteaban muchas dificultades para poder atender a todo el alumnado de forma adecuada. Vimos la solución en el trabajo por proyectos.” (E.CE5.P1); Trabajar de manera global e interdisciplinar, con los ODS como eje transversal, emerge como una necesidad, pero también como facilitador “Estamos quitando libros para hacer todo más interdisciplinar” (E.CE5.P2). “Debería trabajarse en clase, en horario escolar (...) estará integrado cuando forme parte del horario escolar... Las compañeras lo están encajando” (E.CE3.P5).

Figura 8. Fases de integración, reflexión e inclusión. Fuente: CV.CE5.P1



3.8. Reflexión. Transitando hacia la inclusión

De nuevo, la reflexión emerge como un factor necesario para avanzar hacia una inclusión global de la Agenda 2030 en los centros educativos, para analizar las dificultades y potencialidades abordadas a lo largo del proceso, pero que todavía siguen presentes.

En este tránsito de la integración a la inclusión de la ECG en el centro, de nuevo, la creación de espacios de reflexión se convierte en un elemento clave. Es momento de analizar y revisar lo que se ha hecho y hacia dónde se quiere ir. En este sentido, una directora explica que “Lo que más he echado en falta, ha sido poder sentarme y pensar”. (E.CE2.P1). Así, la falta de tiempo para la reflexión es una dificultad que pesa entre el profesorado: “Nos hemos acostumbrado, por esta propia falta de tiempo, a dejar la reflexión de nuestra práctica docente muchas veces, a un lado.” (E.CE3.P3). Y en este punto, así como en los anteriores, el trabajo del equipo directivo es percibido como una piedra angular: “El equipo directivo sigue tirando de nosotras y de los niños, y dando muchas directrices para que todo siga y vaya a mejor” (E.CE3.P4).

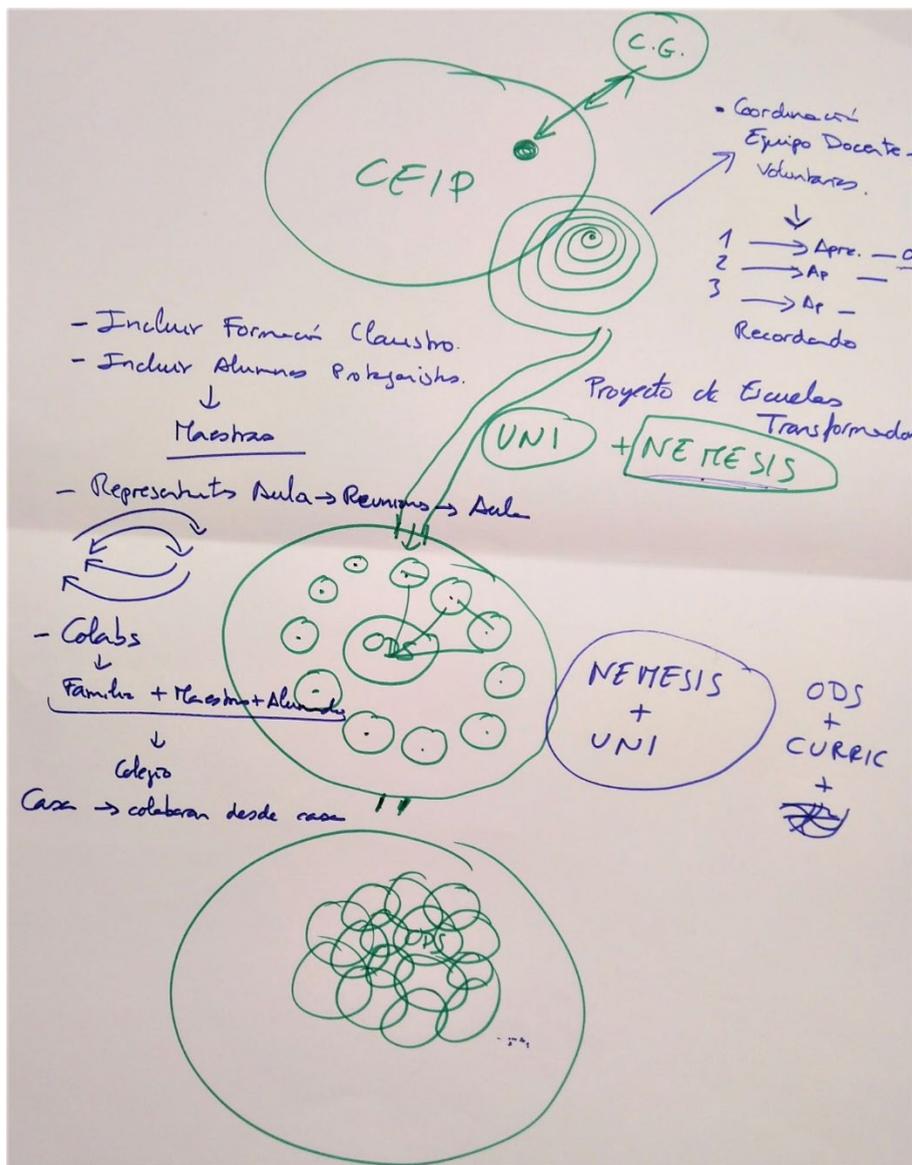
3.9. Inclusión. Una escuela global y comprometida

Esta fase se caracteriza por una inclusión global de toda la comunidad en el proyecto, de manera que todos los agentes implicados pueden participar y aportar activamente en el proyecto: “... que todos contemos por igual, todas las opiniones valgan por igual y todos planifiquemos por igual, que participe mucha más gente, y todo el mundo nos involucremos de verdad, para hacer ese camino juntos” (E.CE3.P1).

En este momento, emergen diferentes elementos que resultan claves en el sistema generado para llegar a ser Escuelas Transformadoras: existencia de redes comunitarias y de participación, inclusión de las familias como parte del sistema, basadas en proyectos interdisciplinares, apuesta por una educación integral, que sea un proceso de aprendizaje abierto y continuo, así como trabajar conjuntamente en la misma dirección para llegar a ser ciudadanos y ciudadanas globales y comprometidos.

La estabilidad del profesorado es considerada como una limitación importante hasta llegar a conseguir una inclusión real de la ECG en las escuelas: “Hay mucha movilidad del profesorado... cada año nos toca retroalimentar al equipo docente que tiene que dar vida a este proyecto, y eso genera fatiga” (E.CE5.P5).

Figura 9. Conjunto de todo el proceso. Fuente: CV.CE3.P1



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio muestra cómo el proceso de construcción de una Escuela Transformadora puede configurarse como un camino con diferentes fases por las que la comunidad educativa avanza a diferentes ritmos, con pasos hacia adelante y hacia atrás, encontrándose distintos desafíos que pueden dificultar el avance, si bien

pueden ser afrontados desde la reflexión, la participación y la cohesión (Álvarez et al., 2020; Ruiz y Celorio, 2012). La colaboración, la creación de redes, las metodologías participativas, la reflexión y la investigación se presentan en este estudio como aspectos clave para potenciar la creación de una escuela transformadora. En este proceso, el equipo directivo se revela como un elemento impulsor y coordinador de los procesos de innovación. Asimismo, el profesorado considera la coordinación y la cohesión como requisitos para desarrollar procesos de cambio y transformación en la escuela (Álvarez, 2015; Krichesky y Murillo, 2018). El establecimiento de redes de colaboración en las escuelas y entre las escuelas se muestra como uno de los factores potenciadores que favorecen el enriquecimiento y el desarrollo de proyectos, y permite aprender unos de otros de sus prácticas y conocimientos pedagógicos (Dieste et al., 2019; Traver, et al., 2018).

El profesorado considera como facilitador el desarrollo de una dinámica de centro y una metodología activa y participativa en el aula centrada en las necesidades del alumnado, confiando en su potencialidad, responsabilidad y capacidad de compromiso, para que sean protagonistas de la mejora social en los ámbitos en los que participan (Coma-Roselló et al., 2020; Garet et al., 2001). Esta praxis es la base para que la inclusión de la Agenda 2030 y la ECG sea una realidad en las aulas (Blasco-Serrano et al., 2019).

Igualmente, la interacción con las familias (Belda-Miquel y Aristizábal, 2017; González, et al., 2021) y con otros agentes externos como ONGDs, asociaciones e instituciones públicas emerge como otro de los potenciadores. La generación de comunidades educativas estructuradas en red, se revela como un aspecto imprescindible en la construcción de una escuela transformadora (Coma-Roselló et al., 2020; Garreta, 2017). Sin embargo, la relación con la comunidad y con las familias puede resultar un impedimento cuando no hay una comunicación fluida y positiva. Así, entender la escuela como parte de la comunidad y favorecer los cauces de comunicación permitirá trabajar de lo local a lo global (Mesa, 2019; Ruiz y Celorio, 2012), puesto que son diferentes situaciones de una misma realidad común.

El intercambio dialógico entre colegas y con otros agentes de la comunidad permite procesos de cuestionamiento de las prácticas educativas (Garreta, 2017; Murillo, y Hernández-Castilla, 2014; Vigo-Arrazola et al., 2019). Además, los cambios han de ser sostenidos en el tiempo y en el contexto para ser asimilados y consolidados (Opfer y Pedder, 2011).

En este sentido, la investigación constituye un medio para mejorar el desarrollo docente, potenciar actuaciones hacia el cambio y afrontar nuevos desafíos (Escudero, 2016; Vigo-Arrazola et al., 2019).

A lo largo del estudio, el profesorado ha señalado las limitaciones que encuentran en el camino hacia una escuela transformadora en relación con los aspectos

organizativo-didácticos, los propios agentes educativos y la administración educativa.

Respecto a los aspectos organizativo-didácticos, el profesorado señala, como una dificultad, la aplicación rígida y memorística del currículo, así como la escasa presencia de la ECG en el mismo (Dieste et al., 2019). Igualmente, la falta de flexibilidad en los horarios y de planificación limita las posibilidades para trabajar de manera global competencias y valores democráticos para combatir las desigualdades e injusticias de la sociedad actual (Pérez-Rodríguez y Alba-Fernández, 2021; Blasco-Serrano et al. 2019). Asimismo, la falta de tiempo provoca dificultades al profesorado para coordinarse, reflexionar y reorientar su práctica docente (Carrica-Ochoa y Bernal-Martínez-de-Soria, 2019; Dieste et al., 2020), requisitos importantes para la reconstrucción de las prácticas educativas en relación con la complejidad de la sociedad actual (Vigo-Arazola et al., 2019).

En relación con los agentes educativos, por un lado, la resistencia al cambio destaca como un factor que suele acompañar a los procesos de transformación y dificultan la implementación exitosa de los cambios (Córica, 2020; Giroux, 2004), siendo, por tanto, un desafío para los equipos docentes que se involucran en procesos de transformación. Por otro lado, la falta de implicación del profesorado puede suponer otra barrera añadida.

En el plano administrativo, los resultados muestran la inestabilidad del profesorado y la excesiva burocracia como elementos limitadores en la sostenibilidad de los procesos (Coma-Roselló et al., 2020). La formación del profesorado emerge, además, como un elemento necesario para una transformación profunda, para enfrentarse a las políticas neoliberales centradas en una perspectiva económica y en la oferta y la demanda empresarial (Vázquez et al., 2021).

A pesar de las limitaciones señaladas, el profesorado ha cuestionado su cultura pedagógica, dando un paso necesario para activar la toma de conciencia y una pedagogía de resistencia que apoye un desarrollo sostenible y que combata prácticas educativas favorecedoras de desigualdad e injusticia social (Ruiz y Celorio, 2012; Vázquez et al., 2021).

Como líneas de futuro, sería interesante ampliar la investigación a otras escuelas para abrir un camino de reflexión, que sirva de base para orientar nuevas formas de comprometerse socialmente.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se enmarca en la investigación “C011-2/2020_5. Claves para el cambio educativo hacia una pedagogía transformadora” financiada por la

Diputación de Zaragoza y ejecutado desde la Cátedra de Cooperación para el Desarrollo de la Universidad de Zaragoza.

Las investigadoras forman parte de los grupos de investigación del Gobierno de Aragón EDI-S49_20R y AffectiveLab-T60-20R.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, C. (2015). De la innovación educativa a la transformación social: teoría y práctica. *Intangible Capital*, 11(3), 285-292. <http://doi.org/10.3926/ic.663>
- Álvarez Álvarez, C., García-Prieto, F. J. y Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.4564>
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *REPPP. Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, 28-47, <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J. y Martínez Scot, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 19, 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Beach, D. y Vigo, M. B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.05.007>
- Belda-Miquel, S. y Boni, A. (2017). (Re)Politizando la Solidariedad Internacional: Pensando la Cooperación como Educación para una Ciudadanía Global Radical. *Sinergias diálogos educativos para a transformação social*, 5, 9-28. <http://hdl.handle.net/10251/110907>
- Bernal, J. L. y Lorenzo, J. (2012). La privatización de la educación pública. Una tendencia en España. Un camino encubierto hacia la desigualdad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16, 1-29.
- Blasco-Serrano, A. C., Coma, T. y Dieste, B. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 79-98. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>
- Buendía Eisman, L., Expósito López, J. y Sánchez Martín, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de formación profesional para el empleo en el ámbito

- local. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 161-179. <https://doi.org/10.6018/rie.30.1.115971>
- Carrica-Ochoa, S. y Bernal-Martínez-de-Soria, A. (2019). The current framework of Development Education in Spain: achievements and challenges. *Iberoamerican journal of development studies*, 8(1), 164-185.
- Celorio, J. J. (2013). Educación para el desarrollo: Educar en y para la cooperación y la solidaridad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 17-44.
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Dieste Gracia, B. (2020). Sentido y significado de la Educación para la Ciudadanía Global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican journal of development studies*, 9(2), 6-28.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244. <https://doi.org/10.1111/ejed.12140>
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de Educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. <http://www.jstor.org/stable/3202507>
- Garreta, J. (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 23-38. <https://doi.org/10.1177/160940690200100203>
- González, A., Bernad Caveró, O., López Teulón, M. P., Llevot Calvet, N. y Marín Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (15), 135-160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory y Research in Social Education*, 46(1), 68-109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de caso. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- López Chegne, N. (2012). Influencia de la escuela en la formación de los factores psicosociales de la desigualdad y los procesos de transformación social. *Educación*, 21(41), 7-20.
- Luis Rico, M. I., Torre Cruz, T. D. L., Escolar Llamazares, M. C., Ruiz Palomo, M. E., Garbayo Maeztu, O. y Jiménez Palmero, D. (2021). Competencia global "Changemaker" y autonomía de centro. Un desafío político. *Contextos educativos. Revista de educación*, 26, 137-153. <http://doi.org/10.18172/con.4449>
- Mesa, M. (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Paidós.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.
- Opfer, V. D. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research y evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

- Pérez-Rodríguez, N. y Alba-Fernández, N. (2021). Los contenidos de educación para la ciudadanía. Itinerarios de cambio en la formación docente universitaria. *Formación universitaria*, 14(3), 149-162. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300149>
- Robles, J. M. y Molina, O. (2007). La Brecha digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? Un análisis de caso para Andalucía. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 13, 81-99. <https://doi.org/10.5944/empiria.13.2007.1160>
- Romero Rodríguez, S., Moreno-Morilla, C. y García Jiménez, E. (2021). La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa. *Revista de investigación Educativa*, 39(2), 483-501. <https://doi.org/10.6018/rie.441411>
- Ruiz Varona, J. M. y Celorio, G. (2012). Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(2), 79-88.
- Sales, A., Moliner, O. y Traver, J. A. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Sancho-Gil, J. M., Correa Gorospe, J. M., Ochoa-Aizpurua Aguirre, B. y Domingo-Coscollola, M. (2020). Cómo aprendemos el profesorado de universidad. Implicaciones para la formación docente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 144-166. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.9050>
- Sleeter, C. E. (2018). Multicultural education past, present, and future: Struggles for dialog and power-sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>
- Traver, J., Segarra, T., Lozano M. y Trilles, E. (eds.) (2018). *Pedagogías nómadas en acción. Participación y desarrollo comunitario*. UOC.
- Vázquez Recio, R., Picazo Gutiérrez, M. y López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en la Escuela*, 105, 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>
- Vigo-Arazola, B., Dieste-Gracia, B. y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 88-107. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>