

Núria Simó-Gil
Laura Domingo-Peñafiel
Jordi Feu Gelis
(coords.)

Tras las huellas de la renovación pedagógica

Experiencias y retos en
centros de educación infantil,
primaria y secundaria

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Tras las huellas de la renovación pedagógica. Experiencias y retos en centros de educación infantil, primaria y secundaria*

Esta publicación forma parte del proyecto PID2019-108138RB-C21/C22, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER. Una manera de hacer Europa.



Primera edición: octubre de 2025

© Núria Simó-Gil, Laura Domingo-Peñafiel y Jordi Feu Gelis (coords.)

© De esta edición:

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

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

ISBN: 978-84-1079-184-8

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

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Las comunidades de aprendizaje: una experiencia de renovación pedagógica en Sevilla

OLGA BUZÓN-GARCÍA
LUISA VEGA-CARO
Universidad de Sevilla

CARMEN ROMERO-GARCÍA
Universidad Internacional de la Rioja

FRANCISCO JAVIER PERICACHO GÓMEZ
Universidad Autónoma de Madrid

Datos de contacto del centro
Nombre: CEIP Adriano del Valle
Dirección: Calle Azorín s/n. 41006, Sevilla
Teléfono: 955 62 35 67
Correo electrónico: 41007308.edu@juntadeandalucia.es
Web: <https://ceipadrianodelvalle.es/>

1. Contexto y breve descripción del centro

El CEIP Adriano del Valle fue creado en el año 1977 y se encuentra situado al sureste de la ciudad de Sevilla. Se trata de un barrio socioeconómicamente desfavorecido, con un índice bastante alto de economía sumergida, altas tasas de desempleo y con familias en grave riesgo de exclusión social. La mayoría de las familias no tienen estudios y valoran escasamente la escuela, circunstancia que repercute directamente a los estudiantes del centro, ya que difícilmente pueden recibir apoyo escolar por parte de sus familias. Además, se trata de una zona donde en una mis-

ma vivienda conviven varias generaciones de la misma familia, lo que en algunas ocasiones comporta problemas de convivencia. Esta particularidad incide directamente en el rendimiento escolar de los escolares, dado que en muchas ocasiones carecen de espacio para poder estudiar o realizar las tareas del colegio.

En los últimos años, la barriada ha acogido a familias migrantes de origen heterogéneo. Esto ha hecho que lleguen al centro alumnado con otras culturas, lenguas y costumbres que, unido a los estudiantes de etnia gitana y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, hace que el centro se enfrente al reto de conseguir unos resultados óptimos en rendimiento escolar y de convivencia en armonía con toda la comunidad educativa.

En el curso 1988-1989, la Junta de Andalucía consideró al colegio como un centro de actuación educativa preferente, dado el contexto descrito anteriormente. En el año 2006, la comunidad educativa decidió convertirse en comunidad de aprendizaje (Elboj et al., 2002), con la idea de realizar una transformación social y cultural del centro y del entorno. Esta transformación ha dado lugar a una mejora notable de los resultados de los estudiantes que cursan sus estudios en el centro y de la convivencia entre ellos, ya que han conseguido implicar de forma directa e indirecta a toda la comunidad educativa (profesorado, padres y madres y estudiantes) y también al entorno (entidades locales, asociaciones, personas voluntarias, etc.).

El centro ha apostado siempre por una educación de calidad, al servicio del barrio y de sus gentes, con un objetivo final, el de transformar social y culturalmente tanto la escuela como el entorno que la rodea. Esto ha sido posible gracias a un grupo de docentes que se ha mantenido en el centro desde el curso 2006-2007, en el que se inició el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje y que ha hecho posible que el proyecto continúe hasta hoy.

El centro, aunque se trata de un edificio antiguo construido en la década de 1970, está bien conservado. Consta de dos plantas. En la planta baja, se encuentran las aulas y aseos del primer y segundo ciclo, así como la biblioteca, el aula de logopedia (ambas comunicadas) y un gran salón de actos. Además, encontramos un aula denominada «mejor lo hablamos» dedicada al AMPA, para que puedan reunirse y trabajar en los diferentes proyectos del centro. También hay un gran pasillo que conduce a

los diferentes despachos del equipo directivo y una sala de profesores. En la primera planta, encontramos las aulas y aseos de tercer ciclo, dos aulas de música y una sala de radio, donde el alumnado, junto al profesorado, hace diferentes programas semanales.

En el exterior del centro encontramos varias zonas. A la izquierda se encuentra el huerto escolar, y a la derecha, una gran zona de tierra que quieren reformar para darle uso por parte del alumnado. En la zona central encontramos un área bastante amplia con suelo hormigonado, donde se encuentran las pistas de fútbol y baloncesto.

En la parte más próxima al centro se encuentran las fuentes de agua, donde el alumnado puede beber. Existen pocas zonas de árboles que den sombra al patio; en su defecto, tienen una estructura que cubre una parte del suelo hormigonado donde el alumnado juega los días de lluvia.

Cabe destacar que cada rincón del centro está decorado por multitud de producciones de los estudiantes (fotos, carteles, manualidades, textos, etc.), con diferentes temáticas (la amistad, el amor, el compañerismo, el respeto...), que promueven la imaginación y la creatividad. Estos detalles hacen que el espacio sea significativamente cálido, de una gran belleza por su decoración, y que transmite un profundo bienestar, potenciando la indagación y la experimentación.

2. Prácticas educativas singulares

En esta comunidad de aprendizaje se llevan a cabo numerosas actividades educativas de éxito. En este sentido, hemos querido destacar algunas de las prácticas más singulares del centro que han demostrado efectos positivos en la mejora de los aprendizajes del alumnado, la integración e implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas y, sobre todo, la mejora de la convivencia en el centro y el barrio.

2.1. Grupos interactivos

La puesta en marcha de los grupos interactivos se plantea como una estrategia didáctica activa de atención a la diversidad dentro

de las líneas establecidas en el plan de actuación pedagógica del centro.

2.1.1. ¿Cuándo surgieron y por qué?

Su implantación en el centro surge a raíz de la transformación de este en comunidad de aprendizaje, dado que concentra sus ideas fundamentales: acelerar los aprendizajes, fomentar una escuela inclusiva, establecer un aprendizaje dialógico, aumentar las interacciones, desarrollar múltiples competencias y transformar el aula y el centro, entre otras.

Estos grupos interactivos son una práctica igualitaria que fomenta la inclusión y la cooperación entre los estudiantes utilizando el diálogo como base del aprendizaje, lo que permite tanto la superación del fracaso escolar como la mejora de los problemas de convivencia.

2.1.2. Objetivos que persigue la práctica

Los objetivos fundamentales que se pretenden alcanzar con la realización de estos grupos interactivos son fundamentalmente:

- Optimizar el aprendizaje instrumental en áreas fundamentales.
- Fomentar el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes.
- Adquirir tanto los conocimientos conceptuales y procedimientos prácticos, como las actitudes requeridas para la realización de tareas específicas.
- Fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, como la memoria, la atención y el razonamiento, para la consecución de las competencias metacognitivas de autorregulación, tales como la planificación, la supervisión y la revisión, fundamentales para alcanzar un ajuste personal y social adecuado.
- Elaborar y utilizar mecanismos y estrategias de pensamiento para la resolución de problemas escolares y extraescolares.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

2.1.3. Agentes implicados y desarrollo

Para la puesta en marcha de los grupos interactivos en el aula, el alumnado se distribuye en tres o cuatro grupos compuestos por entre cinco y seis estudiantes lo más heterogéneos posibles en

cuanto a nivel de conocimientos, destrezas o competencia curricular, origen étnico, social y/o cultural, género e incluso con y sin diversidad funcional. No se trata de separar a los estudiantes en función de sus dificultades, sino de potenciar sus aprendizajes en el aula.

Una vez configurados los grupos, a cada uno se le asigna una tarea y/o actividad corta diferente, de unos 15 o 20 minutos de duración, que los estudiantes deben realizar. Las tareas no tienen un orden secuencial de ejecución, ya que todos los grupos empiezan a la vez las actividades. Al comienzo de la clase el docente sitúa las actividades en un mismo marco temático, y al final aporta conclusiones comunes a todas las actividades realizadas.

Los grupos interactivos trabajan bajo la supervisión de un adulto que puede ser el tutor/a del grupo, el docente de apoyo a la integración, el de apoyo a compensatoria y/o el de refuerzo educativo, familiares –con la única condición de que no sea en las clases de sus hijos o hijas– y voluntarios, cuya única condición es que sean personas que confíen en las capacidades que los niños y las niñas tienen para aprender y lograr el éxito académico y social. El papel fundamental de este adulto en los grupos es el de dinamizar, guiar, orientar y acompañar en la tarea a realizar para que los estudiantes vayan descubriendo e indagando.

Las dudas se expresan con libertad y normalidad por parte del alumnado que participa, de manera que se crea un espacio de trabajo cooperativo y comunicativo que permite la aceleración del aprendizaje y el seguimiento individual de cada estudiante.

Cada grupo realiza la primera tarea junto con la persona adulta y una vez realizada, van rotando a la siguiente tarea. La idea es que, en los 60 minutos que dura la clase, cada grupo llegue a realizar las tres o cuatro tareas y/o actividades planteadas.

En el caso de que un estudiante con necesidades educativas especiales precise ayuda de un docente de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, será dicho especialista el que entre en el aula y participe en las actividades acompañando al estudiante en las tareas.

Una vez al mes, el coordinador/a de ciclo recoge los modelos de las tareas y/o actividades que se realizan en los diferentes grupos interactivos y los archiva en una carpeta ubicada en la biblioteca, creándose así un banco de actividades al servicio del profesorado del centro.

En el centro se trabajan los grupos interactivos en todos los niveles educativos. En educación infantil se realiza una sesión semanal, ampliable a dos si existe disponibilidad de voluntarios. En primaria, de 1.º a 4.º, se realizan dos horas semanales, una para lengua y otra para matemáticas y, si se cuenta con personas voluntarias, se realiza una tercera sesión dedicada a conocimiento del medio. En 5.º y 6.º de primaria, se realizan tres horas semanales dedicadas a lengua, matemáticas e inglés, ampliable a cuatro en el caso de contar con voluntariado. Esta cuarta hora se dedicaría a conocimiento del medio.

En todos los grupos se dedicará una vez al trimestre una sesión de 90 minutos al desarrollo de actividades de experimentación científica.

2.2. Proyecto musical: taller de violines

Este proyecto educativo, que se inició el curso 2016-17, se fundamenta en la idea de que la música es un factor estimulante de la personalidad y creatividad, así como una fuente de refuerzo memorístico.

2.2.1. Origen del proyecto

El proyecto se ha ido fraguando curso a curso, dada la importancia de la música en el ámbito educativo para fomentar el desarrollo de numerosas funciones cognitivas y habilidades sociales, así como la gestión de algunos trastornos o dificultades influyentes en el aprendizaje. En este contexto, cabe destacar que la música permite que el alumnado tenga otras vías de motivación para acudir a la escuela y mejorar el rendimiento académico, la conducta y la convivencia escolar.

Este proyecto surgió de la mano de una maestra del centro que toca el violín, y que actualmente forma parte del equipo directivo. Ella se dio cuenta de que al alumnado le llamaba mucho la atención el uso de este tipo de instrumento, ya que no estaban acostumbrados a oírlo, y lo propuso como alternativa para captar la atención tanto de los estudiantes como de las familias. En un principio, la propuesta englobaba principalmente al alumnado con altas capacidades, como una ventana nueva abierta a desarrollar su creatividad durante la jornada escolar. La actividad era totalmente voluntaria para los estudiantes, debía contar con

el visto bueno de las tutoras, el compromiso de la familia en mantener la continuidad en el trabajo, la fidelidad en la asistencia y el cuidado del instrumento.

Poco a poco fueron apareciendo por el centro pequeños violines donados por particulares, así como familias muy interesadas en que sus hijos e hijas aprendieran a tocar el instrumento. A partir de estos hechos, se abrió la oferta a todos aquellos que demostraban interés, y empezó un goteo continuo de peticiones a las que se daba respuesta como se podía; faltaban instrumentos y tiempo, pero poco a poco todo fue cambiando. Tanto el alumnado como las familias se han implicado mucho en los talleres de violines, y esto, a su vez, ha incidido positivamente en reducir el absentismo del alumnado que participa en el programa. Por estas razones, este taller forma parte de la amplia oferta de los proyectos de aprendizaje-servicio que ofrece el centro.

El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos interactivos entre los miembros de la comunidad en la que los participantes aprenden mientras abordan necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Para ello, se utilizan una gran variedad de metodologías proactivas y técnicas cooperativas (lluvia de ideas, folio giratorio, lápices al centro, rutinas y estrategias de pensamiento...), de compañerismo y cooperación entre iguales, que producen una mayor reducción de la conflictividad en el aula y un aumento de las habilidades sociales, autoestima y crecimiento personal del alumnado.

Gracias a este proyecto, el alumnado se ha convertido en modelo de hábito de ocio saludable. Cada año, hay más niños y niñas que se interesan por el violín y, actualmente, cuenta con más de 40 participantes. Al aumentar el número de alumnado, también hacían falta recursos que proporcionan las donaciones de particulares, así como los programas IMPULSA y PROA +.

Al finalizar el curso, se organiza un concierto de exhibición de los progresos conseguidos para toda la comunidad educativa que, hasta ahora, ha tenido un éxito de asistencia y respeto realmente admirable.

2.2.2. Objetivos del proyecto

Las principales metas que se pretenden alcanzar con la realización de este taller de violín se centran en:

- Disminuir el absentismo a través de la enseñanza del violín, como premio a la asistencia al colegio de forma normalizada y con nula participación en los conflictos del centro educativo.
- Propiciar una educación integral que ofrezca nuevas oportunidades de ocio y creación alejadas de la cotidianidad de un entorno empobrecido culturalmente.
- Generar un entorno afectivo en el que se potencie la singularidad del alumnado y su autoestima.
- Desarrollar un trabajo en red con las asociaciones e instituciones del barrio, y de la ciudad de Sevilla en general.
- Prestar un servicio a la comunidad a través de la música.

2.2.3. Agentes implicados y desarrollo

Como hemos mencionado anteriormente, se trata de una de las actividades que más participación tiene por parte del alumnado, lo que conlleva una mayor implicación de las familias. Los niños y niñas de primaria que participan tienen un gran interés en mejorar sus destrezas musicales, y a esto se une la fidelidad de las familias a su compromiso, que ha incidido directamente en el descenso del absentismo del alumnado que participa en el programa.

Para llevar a cabo este tipo de proyecto, aplican metodologías muy innovadoras dentro del contexto musical, como las técnicas de los pedagogos musicales Paul Rolland, Zoltán Kodály y Shinichi Suzuki, y el trabajo desarrollado en Sevilla durante muchos años por el violinista Ramón San Millán. Sin embargo, lo que lo convierte en renovador es la introducción de una dinámica habitual en el centro escolar, pero no generalizada en el ámbito del estudio instrumental de la música, el aprendizaje entre iguales. Un reflejo de este entusiasmo por los violines es que su práctica se realiza en los recreos, donde el alumnado dispone de espacios a los que acuden libremente para practicar, ayudarse, mostrar lo que saben y dar consejos. Se trata de un espacio para enseñar a otros o aprender de otros sobre la posición, interpretación o repertorio. A lo largo del curso, ofrecen recitales en el centro de día de mayores, en encuentros públicos en la calle, en el colegio, etc. Entre ellos, cabe destacar *La banda de Rock*, donde en Navidad realizan diversas adaptaciones de canciones para presentarlas a las familias y al barrio, en diferentes espacios.

El profesor de música lidera esta actividad y el alumnado de primaria sale por las calles para llenarlas de canciones con letras reivindicativas, acompañadas de flautas, violines y piano.

Este intercambio entre iguales les hace mejorar convirtiéndose en un pilar del propio aprendizaje. Por otro lado, las familias expresan que han mejorado las expectativas sobre lo que son capaces de hacer y conseguir. Sienten que el colegio amplía sus horizontes.

2.3. Taller de cine

Estos talleres, titulados Mejor en el Cine, se incluyen en los proyectos de aprendizaje-servicio que ofrece el centro.

2.3.1. Origen del taller

Estos talleres se iniciaron durante el curso 2021-2022. En ese sentido, el cine y la creación de documentales es una pieza clave dentro de este proyecto. Este tipo de prácticas, basado en actividades motivadoras, aspira a disminuir el absentismo escolar, al sentirse el alumnado atraído por la implicación personal en un proyecto original, en el que los contenidos académicos no son un fin en sí mismos, sino un medio para alcanzar un objetivo más allá del currículum.

Los talleres de cine están liderados por dos maestras. Surgen como una manera de trabajar la igualdad desde diferentes ámbitos de una manera original, donde el alumnado del último curso del segundo y tercer ciclo ha estado muy implicado, así como sus respectivas familias y profesorado del centro. Su misión es promover la igualdad más allá de las barreras físicas, alcanzando los corazones y los estilos de vida tanto del barrio como de Sevilla en su conjunto. Este esfuerzo busca combatir la desigualdad de género y la invisibilidad que durante mucho tiempo ha rodeado el papel de la mujer en la evolución de nuestra sociedad, una problemática aún vigente en nuestro entorno. Como parte de sus acciones, han producido una película que recorre la historia y han organizado un estreno cinematográfico dirigido a las familias y residentes del vecindario. Además, han fortalecido sus habilidades sociales y comunicativas, cultivando un espíritu crítico frente a injusticias del pasado y del presente que han sido objeto de su narrativa. El proyecto Mejor en el Cine es uno de los servicios que el centro ofrece al barrio para resolver la situación

de escasa oferta cultural. En dicho proyecto han creado, realizado y producido una trilogía denominada *Nuestras huellas*.

2.3.2. Objetivos del taller

Esta buena práctica basada en la visibilización del papel de la mujer a través de la historia llevada al cine tiene como objetivos los siguientes:

- Reducir de forma significativa el absentismo del alumnado.
- Propiciar una educación equitativa e inclusiva que ofrezca nuevas oportunidades de ocio y creación alejadas de la cotidianidad de un entorno empobrecido culturalmente.
- Generar un entorno afectivo potenciando las habilidades artísticas del alumnado y su autoestima.
- Fomentar la importancia de la igualdad de género y de la coeducación a través del cine.
- Desarrollar los hábitos de trabajo individual y de grupo, de esfuerzo y de responsabilidad en el alumnado.

2.3.3. Agentes implicados y desarrollo

Se trata de un taller que por su metodología tiene como finalidad hacer partícipe al alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria, así como al claustro y familias, a través del ejercicio proactivo de la ciudadanía en la construcción de una sociedad futura más cohesionada entre generaciones.

Este taller cinematográfico se dividió en tres fases:

- *Primera fase.* En esta primera etapa, se realizaron varias observaciones y asambleas en el centro con el alumnado para detectar posibles necesidades de las cuales poder partir para realizar la actividad. Se llegó a la conclusión de que el alumnado, debido al contexto sociocultural donde se encuentra, tiene poco acceso a medios audiovisuales como cine teatro, etc., y donde las familias cuentan con escasa cultura escolar, lo que hacía que el absentismo aumentara. Además, el rol de la mujer estaba muy poco representado, no tenía visibilidad y se limitaba al ámbito doméstico. En esta fase, comenzaron el trabajo con la realización de los guiones, tarea realizada entre todos y todas. Cada grupo se dividió para trabajar en los diferentes períodos de la historia, redactando un relato en forma

de prosa, a la que luego dieron la forma de diálogo. Esto permitió relacionar el contenido directamente con el currículum escolar, y fue motivo para interesarse por los diferentes tipos de textos literarios, ya que tendían a hacer minihistorias sin estructura acudiendo directamente a resolver las situaciones que se les plantean, sin contextualizar y sin utilizar estrategias necesarias para situar al espectador en el hilo de la historia.

- *Segunda fase.* Se comenzó con los diferentes pasos del rodaje, y para ello se utilizaban los recreos, la clase de educación física para la expresión corporal y la clase de conocimiento del medio para conocer la historia y el papel de la mujer en las diferentes etapas. En esta fase, se trabajó la dramatización y el teatro y, por ello, necesitaban un amplio repertorio de trajes. Cada uno fue aportando, de forma voluntaria, disfraces propios y de sus familias para que se pudieran hacer los rodajes. En definitiva, el vestuario fue una aportación más de la comunidad de aprendizaje.

Una vez que el vestuario estuvo listo, tenían que pedir permiso en diferentes zonas de Sevilla para hacer las recreaciones de las diferentes etapas, y todo fue acogido con gran entusiasmo al tratarse de un proyecto tan original y que fomenta la igualdad de género. Seguidamente se comenzó con los diversos ensayos y el rodaje final.

- *Tercera fase.* En esta fase se produjo el gran estreno. Citaron a las familias, a todo el barrio y, por supuesto, al alumnado, y se hizo la magia porque todo el trabajo y esfuerzo vieron su fruto, hablando de feminismo en mayúsculas, visibilizando la desigualdad y reclamando el lugar que las mujeres han adquirido por derecho propio.

Tras el estreno del cortometraje, se ha presentado y ha ganado en varios concursos y diferentes festivales de cine escolar, llegando a crear su propio paseo de la fama para conmemorar sus logros a tantas horas de dedicación y esfuerzo.

3. Lo aprendido en el centro

Partiendo de diferentes idearios pedagógicos, circunstancias y coyunturas históricas, siempre han existido iniciativas y expe-

riencias educativas que han concebido la educación de manera distinta al discurso y las prácticas convencionales-hegemónicas (Díez, et al., 2023), mostrando una perspectiva teórica y un que-hacer educativo diferente. Así, el análisis histórico-pedagógico en España, desde finales del siglo XIX, revela un amplio y plural abanico de experiencias educativas, especialmente significativas, de renovación pedagógica que llegan a la actualidad (Pericacho, 2016). Se trata de experiencias promovidas, principalmente, por parte de sectores fuertemente movilizados de la comunidad educativa e íntimamente ligados a enfoques críticos con la realidad política, social y cultural. Estas realidades constituyen ambiciosos proyectos de transformación con repercusión en el ideario educativo y en todos los elementos didácticos y organizativos del centro escolar, alejándose sustancialmente de lo que Frabboni (1998) caracterizó como modelo escolar tradicional: pasivo, acrítico, verbalista, aislado frente al exterior y reproductor de las desigualdades sociales.

Ciertamente, las comunidades de aprendizaje, a través de su trayectoria, ideario pedagógico y cotidianidad educativa, representan, a nuestro juicio, un elocuente y significativo ejemplo actual de renovación pedagógica. Nuestra afirmación no es baladí, la investigación desarrollada nos ha permitido constatar, con nitidez, otra cultura escolar, una forma diferente de entender y desarrollar el currículo que enlaza con el legado y la historia de la renovación pedagógica española. En efecto, desde sus particularidades y circunstancias, las comunidades de aprendizaje no solo ponen en valor la búsqueda de una escuela emancipadora, crítica, reflexiva e integral en sus propósitos, también evidencian una reflexión colectiva de gran valor sobre la colaboración y participación del entorno en el centro escolar. En otras palabras, constatan una interesante y sólida experimentación crítica, organizada y colectiva de procesos democráticos y participativos.

El concepto de innovación educativa efímero y poco ambicioso (Feu, Besalú y Palaudárias, 2021), propio de la posmodernidad y de una concepción líquida de la pedagogía (Laudó, 2014), es un significado restringido que poco sirve para definir esta experiencia educativa. Es decir, la comunidad de aprendizaje de la escuela Adriano del Valle es mucho más que un proyecto innovador. Es un proyecto crítico, estable y con repercusión en todas las dimensiones de la realidad educativa. Esta comunidad de

aprendizaje ejemplifica otra gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995), una manera diferente de abordar los procesos educativos y entender la institución escolar, con repercusión, con mayor o menor grado e intensidad, según los cursos, en todo el ideario educativo, la dinámica cotidiana y el quehacer docente.

Como cualquier proyecto, la sostenibilidad de una comunidad de aprendizaje es un aspecto que preocupa, dada la cantidad de trabajo y esfuerzo que conlleva a toda la comunidad. En el caso que aquí presentamos, destacamos la importancia del compromiso de la comunidad educativa como pilar clave para su sostenibilidad, así como el entusiasmo e implicación del equipo docente, que cree en el proyecto y quiere que continúe. Prueba de ello son las prácticas educativas presentadas como iniciativas exitosas que fomentan el entusiasmo y el compromiso de esta comunidad educativa. Por otro lado, la forma en la que enfrentaron el desafío impuesto por la pandemia es otra muestra de su capacidad de adaptación al cambio buscando respuestas transformadoras. Aunque supuso un retroceso en algunos de los proyectos, se desarrollaron actividades en línea a pesar de la carencia de habilidades tecnológicas por parte de las familias, buscando soluciones creativas, como el uso de los móviles para acceder a las actividades educativas. Se evidencia, de esta forma, la resiliencia y el compromiso de la comunidad para minimizar la brecha digital. Otro factor clave que fortalece este proyecto, y contribuye a su sostenibilidad, es la existencia de una red de centros a nivel regional, que son comunidades de aprendizaje, entre los que se produce un intercambio de experiencias y soluciones a problemas comunes. Todo esto contribuye a que esta comunidad se enfoque al futuro desde la mejora continua y el profundo deseo de consolidar lo construido hasta el momento.

En cuanto a la contribución de la Administración a la sostenibilidad del proyecto, se destacan aspectos positivos y también algunos desafíos. Por un lado, cabe destacar el papel de la Administración impulsando algunas medidas que pueden contribuir a favorecer este proyecto educativo, como permitir que el profesorado provisional pueda permanecer en el centro si así lo desea, previo informe favorable del equipo directivo. Sin embargo, el profesorado interino no puede permanecer en el centro debido a regulaciones que priorizan a los docentes con mayor antigüedad, lo que dificulta mantener la estabilidad en la plantilla y no fo-

menta la continuidad pedagógica. Por otro lado, se percibe un exceso de burocracia que requiere generar procedimientos y documentación. Esto resta tiempo a los profesionales de la educación para trabajar con un alumnado con necesidades y sentimientos únicos, y contribuir a un bienestar real del estudiantado y a un aprendizaje motivador, significativo y conectado con su realidad. Se genera así un contraste entre un enfoque administrativo excesivamente burocrático y el apoyo institucional necesario para la sostenibilidad de proyectos innovadores como el presentado en este trabajo.

4. Referencias bibliográficas

- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Feu, J., Besalú, X. y Palaudárias, J. M. (2021). *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Frabboni, F. (1998). *El libro de la pedagogía y la didáctica: II.- Lugares y tiempos de la educación*. Popular.
- Laudo, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 19-33.
- Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Popular.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.