

Landi, L., Jornet, A., Bertolini, C. & Esteban-Guitart, M. (2025). “Scuola Diffusa” y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión. Un estudio cualitativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 77-92.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.639611>

“Scuola Diffusa” y educación ampliada como práctica socio-educativa para la inclusión. Un estudio cualitativo

Laura Landi ⁽¹⁾, Alfredo Jornet ⁽²⁾, Chiara Bertolini ⁽¹⁾, Moisès Esteban-Guitart ⁽²⁾

¹Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; ²Universitat de Girona

Resumen

En Reggio Emilia se ha consolidado un modelo educativo, «Scuola Diffusa», impulsado por la Oficina Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Municipal de Reggio Emilia, que emergió como respuesta a las limitaciones derivadas del confinamiento producido por una emergencia sanitaria, y que ha modificado el ecosistema educativo de la ciudad ofreciendo amplias oportunidades educativas para la inclusión. Se basa en alianzas profundas entre diferentes actores sociales, educativos y comunitarios que codiseñan proyectos curriculares conectando múltiples contextos dentro de una comunidad, y que toman como punto de partida los intereses y necesidades de la vida cotidiana de los y las estudiantes. En este estudio, y utilizando métodos cualitativos para documentar la implementación del modelo en la ciudad de Reggio Emilia, abordamos la siguiente pregunta: ¿qué características del modelo “Scuola Diffusa” facilitan las prácticas inclusivas? Se identifican tres condiciones clave en el modelo educativo que parecen facilitar prácticas y experiencias inclusivas, a saber: el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje a partir de intereses y situaciones reales, así como el apoyo social en pequeños grupos con diferentes profesionales involucrados. Ello requiere de procesos de formación para abordar estrategias y prácticas que permitan compartir distintas unidades y objetivos curriculares conjuntamente con agentes sociales y comunitarios del territorio.

Palabras clave

Inclusión; Educación Fuera del Aula; Resiliencia Socio-Educativa; Codiseño.

Contacto: Laura Landi, Dipartimento di Educazione e Scienze Humane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italy. Email: laura.land@unimore.it

This paper is developed under the ERASMUS+, Cooperation partnerships in school education (KA220SCH), program entitled “Widespread School: Innovating Teaching Approaches Outside the Classroom” funded by the European Union. Reference of the project: KA220-SCH-E7BDB190.

“Scuola Diffusa” and Widespread Education as a Socio-Educational Resilience Practice for Inclusion. A qualitative study.

Abstract

In Reggio Emilia, thanks to the “Officina Educativa”, the educational department of the Reggio Emilia municipal government, “Scuola Diffusa”, a specific model of Widespread Education, emerged as a response to the constraints resulting from the lockdown due to a health emergency situation. It shaped the educational ecosystem of the town, offering extensive educational opportunities for inclusion. It is based on deep alliances between different social, educational and community actors who co-design curricular projects that connect multiple contexts within a community and take the learners’ everyday life interests and needs as a point of departure. In this study, and using qualitative methods to document the implementation of Widespread Education in the city of Reggio Emilia, we address the following question: What characteristics of Widespread Education facilitate inclusive practices? Three key conditions that seem to facilitate inclusive practices and experiences are identified in the educational model, namely: cooperative learning, learning from interests and real situations, as well as social support in small groups with the different professionals involved (teachers and educators). This requires training processes to address strategies and practices that allow different curricular units and objectives to be shared with areas of the territory.

Keywords

Inclusion; Education Outside the Classroom; Socio-Educational Resilience; Co-Design.

Introducción

Como respuesta al cierre de escuelas y a las medidas de distanciamiento durante una emergencia sanitaria, surgió la propuesta de «Scuola Diffusa» (SD) como un intento de aprovechar los recursos educativos distribuidos, más allá de la escuela, en la zona italiana de Reggio Emilia. En este planteamiento, aulas de alumnos de 6 a 14 años pasan una semana del curso escolar en lugares significativos fuera del recinto escolar (por ejemplo, una cooperativa agrícola, un teatro público, etc.). Antes, durante y después de estas visitas se lleva a cabo un proceso de codiseño para reforzar y conectar el plan de estudios con experiencias reales de aprendizaje en las comunidades locales.

El municipio de Reggio Emilia y los «Istituti Comprensivi» locales -que agrupan a centros de enseñanza preescolar, primaria y secundaria inferior- mantienen una relación duradera que va mucho más allá de la responsabilidad municipal sobre los edificios y el mobiliario escolares, codificada en la legislación italiana. Esta relación se fortaleció en 2010 con el establecimiento de la «Officina Educativa» (OE) que es un órgano municipal que ofrece servicios educativos para las escuelas y se formalizó en 2017 con un acuerdo para la educación codiseñado y ratificado por todas las partes involucradas (Municipio de Reggio Emilia y los Institutos Comprensivos de la ciudad) a través del «Pacto por la Educación y el Conocimiento» que consideró el territorio como «escuela», cruzando los límites entre lugares y experiencias de aprendizaje.

Esto permitió que el modelo SD se pusiera en marcha en el curso escolar 2020-21, buscando mejorar las oportunidades educativas para toda la población escolar durante un período de crisis sanitaria. Como el distanciamiento social se hizo necesario durante la emergencia sanitaria que tuvo lugar en el año 2020, esta relación establecida abrió un amplio abanico de posibilidades para trasladar las actividades educativas fuera de los edificios escolares. Las aulas se trasladaron durante todo un curso escolar a instituciones no educativas (el edificio oficial del banco central, una parroquia, etc.), equipamientos culturales (museos, centros de exposiciones, etc.) y espacios de educación informal (granjas, centros “atelier”, etc.). Todos estos experimentos, conocidos colectivamente como SD, ofrecían nuevas oportunidades para que las escuelas y el aprendizaje se ampliara más allá de sus fronteras tradicionales. En el proyecto participaron 82 grupos de clase que atendieron a un total de 2000 alumnos durante los dos primeros años. Desde el año escolar 2022-23, el proyecto se ha convertido en una característica estructural permanente del paisaje educativo de Reggio Emilia, con la participación actual de 205 grupos de clase con 5100 estudiantes, 620 profesores y 3100 horas de codiseño durante los últimos 2 años. Dicho enfoque se está adoptando y explorando más allá de este contexto en lo que en inglés se traduce como “Widespread Education”, que podríamos considerar aquí como “Educación Ampliada”.

Por “Educación Ampliada” (EA) se entiende un enfoque pedagógico que implica a las escuelas primarias y secundarias en el desarrollo de objetivos curriculares en cooperación con otras organizaciones y agentes externos a la escuela a lo largo del tiempo sobre temas y cuestiones contextualizadas, reales y auténticas que importan a los estudiantes y a las comunidades. Los procesos de coinvestigación, codiseño y coenseñanza se implementan por parte de agentes formales, no formales y/o informales. Esto conecta no sólo las experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, sino también a los distintos actores sociales, educativos y comunitarios, considerados como oportunidades de aprendizaje. En la Tabla 1 se muestran algunas características de este enfoque.

Tabla 1.
Educación Ampliada

Características
La visita fuera del centro escolar no es puntual ni esporádica sino que se desarrolla a lo largo del tiempo (mínimo de 1 semana).
La colaboración entre agentes formales, no formales e informales se sostiene a lo largo del tiempo.
El territorio se considera un “fondo comunitario de conocimiento e identidad”, es decir, una “pizarra contextualizada” que permite extender, vincular, apoyar las prácticas escolares, así como facilitar la creación de identidades colectivas compartidas.
La planeación del ambiente de aprendizaje es una parte integral del codiseño instruccional.
Los objetivos de aprendizaje se eligen considerando tanto las necesidades curriculares, como las motivaciones, intereses y cuestiones de los aprendices, así como los recursos y oportunidades que el espacio y los agentes implicados pueden potencialmente aportar.
Múltiples actores codiseñan y están presentes durante los procesos de enseñanza para facilitar el aprendizaje activo.
El aprendizaje se articula a partir de procesos de indagación y co-investigación a propósito de cuestiones y problemáticas que afectan a las y los estudiantes, así como sus comunidades.
Se cuenta con algún tipo de apoyo e implicación por parte del gobierno local (por ejemplo, ayuntamiento).

En términos generales, la EA está en consonancia con otros enfoques que desafían los límites de la escuela conectándola con las comunidades locales para abordar retos y problemáticas locales, como el modelo de la “escolarización abierta” (Tasquier et al., 2022) o la perspectiva de los “fondos comunitarios de conocimiento e identidad” (Esteban-Guitart et al., 2023). En este contexto, es relevante el concepto de “resiliencia socioeducativa comunitaria” (Iglesias et al., 2022), que implica la participación activa y el compromiso de diferentes agentes educativos, sociales y comunitarios en el diseño, implementación y evaluación de prácticas educativas creativas y transformadoras que desafíen la adversidad y las circunstancias inciertas. La EA puede considerarse así una transformación pedagógica en la encrucijada de la educación formal, informal y no formal con una visión de los territorios como “ecosistemas educativos” llenos de recursos, relaciones y oportunidades de aprendizaje (Kutsyuruba, & Walker, 2015; Toh et al., 2014). La idea de “ecosistema educativo” se refiere aquí al establecimiento de relaciones dinámicas, colaborativas e interdependientes entre actores sociales y educativos (escuelas, familias, universidades, entidades y empresas) que codiseñan un proyecto educativo cultivando la corresponsabilidad y la confianza mutua (Boned et al., 2024; Díaz-Gibson et al., 2021; Esteban-Guitart et al., 2024).

La aplicación original de la SD ha inspirado diversas experiencias de EA en distintos contextos y realidades. Sin embargo, su relación y su potencial para la inclusión educativa aún no han sido objeto de investigación. Por inclusión entendemos aquí una práctica educativa participativa que permite incorporar las voces y agencias de todos los alumnos implicados, independientemente de sus capacidades, circunstancias socioculturales y características (Esteban-Guitart et al., 2024; Lalueza, & Crespo, 2012; Martínez-Lozano et al., 2023).

En este sentido, este artículo pretende ofrecer una reconsideración global de los datos recogidos a lo largo de los años de implantación de la SD específica y generalizada en Reggio Emilia con el objetivo de encontrar una respuesta preliminar a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características de la educación ampliada facilitan las prácticas inclusivas? Con esto nos referimos tanto a cuáles son las características de la EA que la convierten en una experiencia inclusiva, como a la forma en que estas experiencias de EA pueden repercutir en las metodologías de enseñanza haciéndolas más inclusivas para todos y todas.

Metodología

El “Centro di Ricerca su Insegnanti e Innovazione didattica (CERIID)” de la Universidad de Módena y Reggio Emilia (UNIMORE) inició la cooperación con las escuelas y el museo local desde el año escolar 2020-21, observando y analizando las semanas en el museo y otras experiencias bajo la SD y el marco general de la EA descrito anteriormente. Los datos recopilados se enumeran en la Tabla 2 e incluyen grupos focales y entrevistas realizadas para abordar preguntas de investigación particulares, como cuáles son las características de la experiencia educativa en el museo o cuáles son los beneficios para los estudiantes en términos de aprendizaje y comprensión.

Las observaciones realizadas durante el curso escolar 2020-21 en el museo ofrecieron datos cualitativos sobre el desarrollo de las experiencias educativas. Para rastrear estas pruebas, 4 investigadores diferentes observaron 120 horas de actividades en el museo llevadas a cabo por clases de primaria y secundaria. Estas observaciones se combinaron con el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) de 3 grupos focales (véase la Tabla 3 para la codificación) con el objetivo de explorar la calidad de la experiencia que tuvieron los profesores, centrándose en si habían adquirido una nueva comprensión de sus alumnos, y en posibles cambios en sus metodologías de enseñanza que pudieran transferirse del museo a sus aulas (Bertolini et al., 2023).

Tabla 2.
Síntesis de los instrumentos y preguntas de investigación

Año	Preguntas de investigación	Instrumentos	Dimensión observada
2020-21 (SD)	¿Cuáles son las características de la experiencia educativa en el museo?	Observación (732 – 5 minutos/unidades)	Las acciones principales de educadoras y población escolar; ambientes; agrupamiento de los/las estudiantes; cambios en la localización; Materiales utilizados.
	¿Cuáles son las ganancias para los y las estudiantes en términos de aprendizaje?	Cuestionarios (478)	La idea de museo; la experiencia más memorable; cambios en actitudes hacia la escuela.
	¿Cuáles son las ganancias para los y las docentes en términos de cambio de creencias y prácticas?	Grupos focales (Fg1, Fg2, Fg3_2020-21) con docentes	10 cuestiones y 2 mentimeter.
2021-22 (EA)	¿Cómo se pueden mejorar los beneficios tanto para profesores como para estudiantes mediante el diseño conjunto de toda la semana como una unidad de aprendizaje coherente?	Observación, cuestionario, grupo focal (Fg1_2021-22)	(ver abajo)
2022-23 (EA)	¿Cómo podemos apoyar a los equipos docentes en su aplicación de metodologías pedagógicas procedentes de contextos informales?	Grupos focales con docentes de la misma escuela. (Fg1, Fg2_2022-23)	Los y las docentes participaron durante una semana en el museo, así como en una reflexión posterior sobre la experiencia en relación al diseño didáctico.
2023-24 (SD)	¿Qué características del ecosistema de aprendizaje se requieren para apoyar las prácticas de educación ampliada?	2 grupos focales con docentes. (Fg1, Fg2_2023-24)	Características culturales, sociales y materiales para apoyar el liderazgo y ecosistema de aprendizaje.
	¿Qué cambios en la docencia, metodología, evaluación y relación se observan durante la SD? ¿Cómo pueden mantenerse las condiciones una vez se regresa en el aula?	2 grupos focales con docentes. (Fg3, Fg4_2023-24)	Cambios en las relaciones en la escuela observadas en la SD; observación de distintas metodologías, evaluaciones, didácticas.

Las observaciones realizadas durante el curso escolar 2020-21 en el museo ofrecieron datos cualitativos sobre el desarrollo de las experiencias educativas. Para rastrear estas pruebas, 4

investigadores diferentes observaron 120 horas de actividades en el museo llevadas a cabo por clases de primaria y secundaria. Estas observaciones se combinaron con el análisis temático (Braun & Clarke, 2006) de 3 grupos focales (véase la Tabla 3 para la codificación) con el objetivo de explorar la calidad de la experiencia que tuvieron los profesores, centrándose en si habían adquirido una nueva comprensión de sus alumnos, y en posibles cambios en sus metodologías de enseñanza que pudieran transferirse del museo a sus aulas (Bertolini et al., 2023).

Para el curso escolar 2021-22 se aplicaron las mismas herramientas de investigación a una muestra más reducida. Dos clases de primaria participaron en un proceso de codiseño más largo, junto con los y las educadores/as del museo. La semana se planificó en torno a un tema central, la transformación, que se investigó en diferentes entornos y campos disciplinarios (historia de la ciudad, visión, arte) con dispositivos para garantizar la continuidad y la interdisciplinariedad. Además, el alumnado, divididos en grupos, se encargó de documentar la semana. Cada día pasó a formar parte de una presentación común en PowerPoint, y uno de los grupos diseñó las partes comunes, como la introducción y las conclusiones (Landi, 2022).

Tabla 3.
Códigos de los grupos focales

Código	Descriptor	Ejemplo
General	Inclusión para todo el alumnado	<i>Nunca había tenido una experiencia como esta, todo el mundo se siente implicado (Fg2_2020_21)</i>
Competencias	Reconocimiento de nuevas habilidades, talentos.	<i>Emergieron disposiciones creativas de determinados estudiantes (Fg4_2023-24)</i>
Implicación	Los y las aprendices se incluyen en procesos de aprendizaje a través de una motivación favorable y deseo de aprender.	<i>Es como si las diferencias habituales que vemos en clase no existieran. Esta experiencia en el museo ha creado homogeneidad porque todos estaban igual de motivados. (Fg2_2020-21)</i>
Transversal	EA apoya la inclusión dentro y fuera de la escuela a través de habilidades vinculadas al aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.	<i>Fomenta una actitud en relación a la reflexión metacognitiva que puedes llevarla en el aula. (Fg1_2023-24)</i>
Real	Se incluyen personas de la vida real y cotidiana del lugar.	<i>Es pasar de la visita turística a la vida real: el museo experimentado como un lugar vivo y explorable. (Fg3_2023-24)</i>
Motivadores	Los y las docentes reconocen aspectos que facilitan la motivación e implicación como: entornos estéticamente agradables, aprendizaje activo, escenarios de la vida real.	<i>Ofrece a los alumnos [...] nuevas estrategias y herramientas, que en clase no tienen a su disposición y que les han ayudado en su trayectoria de aprendizaje, a la vez que les despierta el entusiasmo, las ganas de hacer, de arriesgarse, de aprender, de descubrir. (Fg1_2021-22)</i>

Logro	Los y las aprendices experimentan éxito en el aprendizaje (logro) dado que contribuyen activamente en todas las fases de desarrollo así como a través de una evaluación formativa.	<i>Cuando los estudiantes investigan, todos pueden contribuir libremente y, por tanto, experimentar más fácilmente el éxito. (Fg4_2023-24)</i>
Observación	A medida que los alumnos y las alumnas se vuelven más activos y activas, los y las docentes pueden permanecer al margen, observar y provocar-estimular nuevos razonamientos mediante la interacción pedagógica.	<i>Cambio de perspectiva por parte de los y las profesores/as. Durante esta semana nos vimos obligados a crear un nuevo papel para nosotros/as mismos/as, más como observadores/as y facilitadores/as. (Fg1_2021-22)</i>
Cooperación	El ecosistema de aprendizaje es cooperativo	<i>Los y las alumnos y alumnas han trabajado de forma autónoma, han creado juntos/as con el ordenador y han compartido y debatido juntos/as. Para mí ha sido una experiencia muy creativa y 3 palabras no bastan para describirla. (Fg1_2021-22)</i>
Métodos activos	Las técnicas, herramientas y entornos utilizados demuestran su eficacia para implicar a todos y a todas.	<i>En EA el tiempo se alarga. Se dispone de más tiempo para reformular y reconsiderar juntos lo que dice el alumnado, para replantear y elaborar preguntas abiertas sobre la opinión de alguien basándose en la argumentación de otro alumno o alumna. (Fg3_2023-24)</i>

En el año escolar 2022-23, la prioridad se reorientó al apoyo de los cambios necesarios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, a partir de las experiencias en el museo. El equipo de investigación sugirió un formato de diario y una tabla de observación que los profesores y las profesoras debían aplicar para fomentar su reflexión. Tras la semana en el museo, la mayoría de los y las docentes participaron en dos grupos de discusión y en una unidad de formación sobre diseño instructivo destinada a fomentar el desarrollo de las habilidades para la vida de los y las alumnos/as. A continuación, el equipo docente diseñó las actividades basándose en lo que habían aprendido a través del proyecto, que implicaba que cada grupo desarrollara una herramienta interactiva para visitar el museo con las familias.

Durante el año en curso (2023-24), a medida que han continuado las experiencias de SD, el equipo de investigación, junto con “Oficina Educativa”, han recopilado datos sobre el ecosistema de aprendizaje y los cambios en las metodologías de enseñanza y evaluación que se están empleando, así como sobre las relaciones en el marco de un proyecto Erasmus+ llamado «Widespread School». El análisis temático de los datos ha tenido por objeto profundizar en la comprensión de los elementos sistémicos de la resiliencia, por una parte, y de la posibilidad de llevar elementos de la educación informal a entornos formales, por otra. Con cada nuevo grupo de discusión o entrevista no se pretendía obtener representatividad de los temas, sino una comprensión más profunda a través de la saturación teórica (Small, 2009).

Además, se aplicaron cuestionarios, antes y después, al alumnado, como un primer intento parcial de analizar los aprendizajes derivados de la experiencia de EA en términos de

recuerdo, cambios en las ideas y/o estrategias de aprendizaje y comprensión más profunda del museo. En este trabajo, analizamos la pregunta «Si un amigo te preguntara ¿Qué es un museo y por qué es un lugar especial, qué responderías?» para visualizar si esta experiencia fue significativa para la mayoría de los y las estudiantes y así obtener un sentido de inclusión en los procesos de aprendizaje. Basamos el análisis en algunas categorías identificadas en la literatura (Zuccoli, 2014), a saber:

1. Sobre la función que la población escolar atribuye al museo, es decir, un «contenedor» de «cosas» para «ver» (función expositiva); un lugar de descubrimiento (función exploratoria); un lugar para aprender, conocer, comprender, un lugar que «cuenta» (función cognitiva);
2. Sobre el valor de los museos: dimensión emocional/estética (lugar para el disfrute, la belleza, el entusiasmo, la felicidad); dimensión conectora (lugar de conexiones inesperadas entre disciplinas, entre presente y pasado, con el exterior); dimensión cívica (lugar importante para la ciudad, para la protección y valorización del patrimonio).

En este artículo, para abordar nuestras preguntas de investigación, nos centramos en los resultados de la inclusión basados en las experiencias de SD y EA examinadas. A este respecto, dividimos los resultados en tres subsecciones: (a) ¿es la EA inclusiva? (b) las razones de su potencial carácter inclusivo, (c) así como el impacto que tiene en las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Resultados

¿Es la educación ampliada inclusiva?

Para dar una respuesta preliminar a la primera pregunta de investigación (¿Cuáles son las características de la EA que la convierten en una experiencia inclusiva?) hemos analizado los grupos de discusión realizados con profesores y profesoras a lo largo de los años. En primer lugar, buscamos la forma en que se caracteriza la inclusión en un entorno de EA. Descubrimos que el alumnado y profesorado se sienten, mayormente, incluidos tanto a nivel cognitivo como emocional.

Desde el principio, los y las profesores y profesoras se mostraron sorprendidos por la implicación de todo el alumnado en la experiencia educativa. «*Todo el alumnado participó, incluso aquél con mayores dificultades, no se excluía a nadie, durante las actividades todo el mundo participaba*» (Fg1_2020-21). Esta idea de participación general no ha cambiado a lo largo de los años. Los alumnos y las alumnas, incluso aquellas y aquellos que tienen dificultades en las actividades habituales de clase, no sólo participaron activamente, sino que muestran niveles de competencia que los equipos docentes nunca habían visto en ellos. «*Es EA una forma de identificar talentos y actitudes, predisposiciones que permanecen latentes en el entorno escolar ordinario*» (Fg2_2023-24).

Los y las docentes destacan cómo sus alumnos y alumnas -especialmente aquellos y aquellas que normalmente son más pasivos o pasivas- no sólo se emocionan y activan, sino que muestran atención, competencia y capacidad de respuesta ante tareas «escolares» como la construcción de textos. A través de su participación, han tenido la oportunidad de reunir pruebas sobre la persistencia de ciertos aprendizajes y han observado cómo una tarea desafiante puede ser realizada por todo el alumnado según sus propias capacidades, con evidentes enriquecimientos personales. En palabras de un docente: «*Especialmente durante la fase de documentación y la construcción de las presentaciones en PowerPoint, actividades gestionadas por el alumnado, me di cuenta de cómo muchos de ellos y ellas tenían habilidades*

de las que nunca me había percatado y que podían poner en práctica de forma autónoma» (Fg1_2021-22).

Aunque tengan más libertad para deambular y se les pida que trabajen de forma independiente, los alumnos y las alumnas se mantienen en sus tareas y muestran un aprendizaje de alta calidad: «La verdad es que han adoptado y puesto en práctica la capacidad de interconectar elementos a un nivel diferente del que muestran en la escuela: todo el grupo ha dado un gran paso adelante» (Fg2_2020-21). El alumnado con necesidades educativas especiales se mantiene en la tarea y muestra una participación funcional que, de otro modo, sería un reto para ellos. La implicación de estos alumnos y alumnas en las actividades educativas y su capacidad para mostrar sus habilidades de forma autónoma es un valor del programa según el profesorado participante.

De hecho, esta pasión para el aprendizaje no se limita a la población escolar, sino que se extiende y atribuye a todos los agentes y actores implicados:

“Para mí, el principal punto fuerte de la experiencia ha sido la inclusión, el hecho de proporcionar oportunidades a los niños y las niñas con dificultades, herramientas, nuevas estrategias que en un aula normal no están disponibles y que les facilitaron su camino de aprendizaje. Herramientas y estrategias que además desencadenaron un entusiasmo renovado, unas nuevas ganas de hacer, de retarse, de descubrir, de investigar tanto en alumnado como en docentes” (Fg1_2021-22).

Incluso los profesores se sienten más incluidos e implicados en el proceso de aprendizaje.

La participación de los y las aprendices se profundiza en distintos niveles: en el diseño y la construcción de productos, pero también en la participación activa en los debates con ideas y aportaciones personales. De modo que discuten más y a menudo eluden la mediación de los adultos para empezar a discutir los temas entre ellos. Esta interacción directa rara vez se ve en el aula (Pontecorvo et al. 2004).

«La clase que introduces al principio del proyecto cambia. El alumnado que lucha en la escuela detrás de un pupitre, aunque pueda tener dificultades durante la experiencia, tiene la oportunidad de mostrar sus talentos, sus competencias [...] a menudo más difíciles de poderlas mostrar en la escuela.» (Fg1_2023-24). Tanto el equipo docente como los y las compañeros/as cambian su opinión sobre los y las demás. El terreno de juego se nivela, ya que a veces al estudiantado más aventajado les cuesta más expresar sus ideas y mostrar su competencia en un entorno desestructurado. Sobre estas nuevas percepciones pueden forjarse nuevas relaciones. El profesorado participante también informa de mayores niveles de «juego limpio y respeto» (Fg4_2023-24) entre el alumnado con menores niveles de conflicto, y una mejor relación.

Las descripciones y resultado del alumnado se enriquece al participar en la experiencia: de 83 citas asociadas a códigos en una prueba anterior a 134 en una posterior. El tipo de codificación también cambia, con un aumento de los aspectos menos relacionados con una visión tradicional del museo. Las referencias a la «dimensión cívica» aumentan de 1 a 6 segmentos codificados, las relacionadas con la «dimensión de conexión», de 5 a 13, y las que expresan una «dimensión emocional/estética», de 5 a 29. Los segmentos codificados bajo la «función cognitiva» también aumentan de 13 a 28 y el código «exploratorio», de 6 a 15. En cambio, las referencias a la «función expositiva», que prevalecían antes de la semana, disminuyen de 34 a 29. El aumento de la complejidad de las narraciones y de la riqueza lingüística es un signo de aprendizaje, y una evidencia del cambio tras la participación en la experiencia.

Además, la presentación elaborada por los y las aprendices presenta todos los puntos clave que el personal docente transmitieron en los grupos de discusión, proporcionando así material de triangulación. En este sentido, los y las alumnos y alumnas reconocieron y presentaron las conexiones interdisciplinares y la coherencia en las actividades de la semana, y buscaron más material para profundizar en las lecciones aprendidas, por ejemplo comparando la exposición romana con instalaciones modernas para aclarar su función. En la introducción y la conclusión, reflexionaron sobre el aprendizaje común realizado, sobre los significados y los nuevos enfoques de aprendizaje que habían descubierto. En definitiva, el personal docente muestra satisfacción por la calidad de las presentaciones y el nivel de cooperación dentro de los grupos y entre ellos.

Las razones del carácter inclusivo de la experiencia educativa

En relación a los motivos asociados a la práctica educativa en tanto que experiencia inclusiva, aparecen dos macro áreas relevantes, a saber:

1. Elementos que mejoran la motivación intrínseca;
2. Recursos organizacionales que facilitan la cooperación y un óptimo ambiente de aprendizaje.

En primer lugar, analizaremos las características que favorecen la motivación intrínseca del alumnado. Independientemente de dónde tengan lugar las experiencias de EA, los equipos docentes afirman que «*la capacidad de inclusión de esta situación de aprendizaje es genial!*» (Fg1_2020-21). Dado que los espacios que acogen estas experiencias incluyen instituciones culturales o lugares de trabajo situados en contextos auténticos, suelen ser ideales para abordar y buscar soluciones a problemas de la vida real. Las experiencias en estos contextos suelen despertar el interés del alumnado debido a las conexiones con la vida real que no sólo hacen que las preguntas tengan sentido, sino que también ofrecen posibilidades para que todos los talentos y capacidades diferentes encuentren expresión. Se trata de un aprendizaje activo que, debido a la mayor flexibilidad de los límites institucionales, puede basarse más fácilmente en los intereses de los y las estudiantes. El papel de los educadores y las educadoras pasa a ser el de facilitar el proceso de exploración, apoyando la generación de hipótesis y el diseño de formas de ponerlas a prueba y encontrar alternativas y soluciones.

El alumnado participante también experimentó con los aspectos estéticos del aprendizaje, más de lo que es posible en las aulas ordinarias: «*Lugares bonitos, muy atractivos, con muchas posibilidades [...] entras en otro mundo, y esto es un primer paso para cambiar la mentalidad de los niños y las niñas*» (Fg3_2023-24). «*Es un tipo de aprendizaje que podríamos llamar activo, creativo, cooperativo [...] Lo bueno es que el estudiantado se siente totalmente protagonista y responsable de su aprendizaje*» (Fg4_2023-24). Dado que el entorno no ofrece indicaciones directas sobre cómo llevar a cabo las actividades, las y los aprendices deben mostrarse abiertos y dar cabida a múltiples soluciones posibles y formas de expresarlas. Esta apertura no sólo favorece la participación, sino que también permite la experimentación más fácilmente, así como conseguir el logro, ya que no hay respuestas correctas o incorrectas preconcebidas; las soluciones se descubren mediante investigaciones en grupo.

During WE experiences, participants are trying to understand and research together, and the evaluative elements become less central in the process. Students are interested in the experience and no one is posing questions that they (teachers, students) already know the answer to. This means that there is less fear of giving the wrong answers and students are braver about posing questions. As has been reported previously in similar open-ended experiences (Tasquier & Jornet, 2023), everybody shifts the traditional roles: students are in

control and teachers observe and co-experience. This implies that students do not feel the negative burden of assessment, they lose the fear of making mistakes and being judged. *“It is a great flywheel of motivation for them, the fact that they know they are being watched but with an eye that tries value and enhance their actions”* (Fg4_2023-24). Teachers are aware that in regular classrooms students pose fewer questions and engage less in discussion because they are afraid of making mistakes and being judged. They are also aware of how the change in the learning environment triggers a virtuous cycle that enhances intrinsic motivation and lowers fears of evaluation.

Durante las experiencias de EA, los y las participantes intentaron comprender e investigar juntos/as, de modo que los elementos evaluativos pierden protagonismo en el proceso. Los y las participantes se interesan por la experiencia y nadie planteó preguntas cuya respuesta ya conocieran de antemano. Esto significa que hay menos miedo a dar respuestas erróneas, facilitando la participación y el riesgo en las respuestas. Como se ha señalado anteriormente en experiencias similares (Tasquier & Jornet, 2023), los papeles tradicionales se transforman: el alumnado asume protagonismo, responsabilidad y control, mientras que los y las docentes observan y co-experimentan con ellos y ellas. Esto implica ahorrarse la carga negativa de la evaluación, pierden el miedo a equivocarse y a ser juzgados y/o juzgadas. *«Es un gran volante de motivación para todo el mundo, el hecho de saber que están siendo observados/as pero con una mirada que intenta valorar y potenciar sus acciones»* (Fg4_2023-24). De modo que los adultos participantes sostienen que en las aulas ordinarias se plantean menos preguntas y hay una menor participación en los debates porque existe un mayor miedo a equivocarse y al juicio negativo. También son conscientes de cómo el cambio en el entorno de aprendizaje desencadena un círculo virtuoso que aumenta la motivación intrínseca y disminuye el miedo asociado a la evaluación.

Los elementos organizativos que favorecen la inclusión son varios. El uso de tabletas para documentar la experiencia mejora el entorno de aprendizaje y proporciona apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. *«Las tabletas, las cámaras y las aplicaciones especiales son intrigantes, sobre todo para las personas con actitudes prácticas y tecnológicas más fuertes»* (Fg2_2023-24). *«Había un recién llegado en nuestra clase que sabía muy poco italiano, pero gracias a los sistemas de traducción automática de IA pudo interactuar y aprovechar al máximo la experiencia. Ahora utilizamos estas mismas herramientas en clase»* (Fg3_2023-24). Las tecnologías también permiten la aparición de habilidades que no suelen ser visibles en clase y, por tanto, desencadenan una mayor atención y participación. Hablando de un alumno en particular que mostraba un comportamiento problemático en clase y al que a menudo había que contener, sus profesoras tuvieron que admitir que durante la experiencia de EA nunca fue necesaria su intervención. *«Era nuestro reportero, grababa vídeos con el iPad, ese era su papel. Encajó muy fácilmente en esta propuesta educativa. Nunca tuvimos que contenerlo o reprenderlo o evitar una situación conflictiva, como hubiéramos hecho en clase»* (Fg3_2023-24).

Sin embargo, incluso las herramientas tradicionales se convirtieron en elementos de inclusión, porque se reinterpretan para permitir que surjan elementos personales. Un ejemplo de ello es el cuaderno personal («taccuino») que cada estudiante confecciona antes de la experiencia y que puede utilizar durante la semana para escribir notas e ideas personales, hacer dibujos o diagramas y llevar un registro de la reflexión del grupo. Todas las personas participantes lo utilizaron de forma muy personal y solicitaron continuar con esta documentación personal incluso después de la experiencia de EA.

Otro aspecto que favoreció la inclusión fueron las mayores posibilidades de cambio en las actividades y los entornos. *«El entorno marca la diferencia, la posibilidad de moverse por diferentes ambientes y cambiar de postura corporal: sentados solos y en grupo, en el suelo o*

alrededor de la mesa, de pie o caminando... todo ello ayuda a la concentración y a la activación personal» (Fg3_2020-21). A menudo se trabaja en pequeños grupos haciendo distintas actividades. El reducido tamaño de los grupos y la interacción directa con adultos que investigan y exploran los mismos temas ayudan al compromiso directo y a la inclusión de todas las personas. Al mismo tiempo, la necesidad de informar al grupo de los descubrimientos realizados es también un mecanismo de inclusión, ya que pone a todos y a todas de acuerdo.

El impacto sobre la enseñanza

Tras haber identificado las características de la inclusión en experiencias de EA, nos focalizamos ahora en la tercera pregunta de investigación que fue: ¿Cómo pueden las experiencias de EA tener un impacto en las metodologías docentes para que sean más inclusivas? Con dicho propósito, se presentan algunas ideas de los y las participantes a partir de las evidencias recogidas en los grupos focales, así como las notas de campo tomadas por parte de las investigadoras durante el curso escolar 2022-23.

Los y las docentes participantes han identificado y reconocido diferencias importantes entre los entornos de aprendizaje tradicionales de la escuela y los derivados de experiencias de EA. En este sentido, describen claramente las diferentes metodologías de enseñanza que ambos contextos fomentan. Los y las educadores y educadoras no docentes ven de forma más natural el aprendizaje como un proceso interconectado e interdisciplinar, que puede desplegarse utilizando múltiples lenguajes, en distintos espacios y tiempos. Durante el codiseño y la coenseñanza, las personas educadoras promueven esta visión y apoyan nuevas comprensiones en los equipos docentes. Esta colaboración entre profesionales y agentes del ámbito formal y no formal, uno de los pilares de la EA, es valorada positivamente. *«Hemos traído a nuestra profesión algunas de las modalidades y metodologías que hemos experimentado con las educadoras [...]. Si el profesor tiene una sensibilidad similar y es propenso a aceptar ciertas sugerencias, estos contactos pueden ayudarle a crecer profesionalmente, pueden darle más ideas» (Fg2_2023-24).*

El personal del ámbito formal reconoce que pueden aprender a utilizar varias lenguas y modalidades incluso en su trabajo diario: *«Es una formación también para nosotras» (Fg1_2023-24).* En este sentido, se muestra la necesidad de disponer de más oportunidades de trabajo conjunto entre profesionales. Sin embargo, mientras que las educadoras desearían reuniones reflexivas en las que todas los participantes reflexionaran e intercambiaran sobre las mismas cuestiones, las profesoras y los profesores preferirían una formación más tradicional en la que se pudieran compartir conocimientos sobre entornos de aprendizaje, documentación y otras áreas.

Sin embargo, la cuestión clave sigue siendo hasta qué punto los equipos docentes creen realmente ser capaces de transferir los aspectos clave de la EA a sus clases, más convencionales y tradicionales. Hay que tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, *«no todos los compañeros y compañeras pueden participar en experiencias de EA, porque no todas y todos tienen la flexibilidad en términos de diseño y organización, y la capacidad de imaginar la escuela de una manera diferente» (Fg1_2023-24).* Por otro lado, los/las profesores/as de secundaria entrevistados en los grupos focales consideran que la EA y el aprendizaje activo en general son inviables en las aulas ordinarias. *«Está bien aumentar este tipo de experiencias, sin embargo los otros tipos [...] el más transmisivo, no hay que darlo de baja, hay que integrar diferentes enfoques» (Fg4_2023-24).* Aunque se considera un cambio bienvenido en la rutina, algunas personas entrevistadas no lo perciben como un momento clave. *«Me gusta esta experiencia porque aporta variedad. Si pudiera elegir hacer la escolarización siempre así, diría*

que no porque es bueno que los niños experimenten diferentes formatos y comparen diferentes actividades. La EA es un tipo de aprendizaje activo, creativo y colaborativo, no es la única forma de aprendizaje que se deba experimentar y fomentar» (Fg4_2023-24).

Tras años de experiencia en el codiseño de actividades en el marco de la EA, se considera haber desarrollado un mayor sentido de cómo conectar el trabajo en clase con las experiencias fuera del aula. Esta continuidad mejora el aprendizaje de la población escolar, pero también ayuda a reflexionar y aplicar metodologías activas en el aula. «EA apoya a los alumnos y las alumnas a construir sus proyectos de vida [...] apoya el desarrollo de competencias transversales, [...] pero de vuelta a la escuela es difícil mantener el trabajo disciplinar transversal» (Fg1_2023-24). Un punto de diferencia podría ser la planificación de las experiencias implementadas fuera del aula como parte de un proyecto de un año de duración que muestre diferentes momentos clave.

En este sentido, el grupo de investigación del CERIID realizó un itinerario formativo con 10 clases de primaria del mismo centro. Tras pasar una semana en el museo, los profesores y las profesoras participantes respondieron a un cuestionario y participaron en dos grupos de discusión sobre la experiencia llevada a cabo en el museo en relación con el desarrollo de las competencias de sus alumnos y alumnas. Este proceso permitió establecer conexiones explícitas entre las metodologías de enseñanza experimentadas en el museo y las competencias desarrolladas. Las personas participantes tuvieron una sesión de formación de dos horas sobre metodologías de enseñanza para ayudar a estimular el desarrollo de competencias y dos horas más de codiseño de una unidad didáctica. El resultado de la unidad fue la construcción de una guía interactiva del museo diseñada para las familias. El alumnado completó la tarea y la guía ha sido utilizada por las familias que visitan el museo. Sin embargo, una conversación de seguimiento con las personas participantes mostró muy pocos cambios en su perspectiva: algunas actividades simplemente no son posibles en la escuela y los alumnos y alumnas no participan de la misma manera que cuando están en el museo. Para demostrar su punto de vista, una de las profesoras explicó que cuando se les pedía que investigaran en el colegio, todos los alumnos y alumnas habían elegido Internet y no los libros, mientras que en el museo sólo habían utilizado libros. Respondiendo a una pregunta concreta, admitió que no había proporcionado libros, aunque podría haberlo hecho, y que los chicos y chicas sólo tenían Internet a su disposición, mientras que en el museo tenían libros. No veía cómo la estructuración del entorno de aprendizaje sin libros podría haber cambiado las respuestas de los alumnos.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se abordaron dos cuestiones principales, a saber: las características de la EA que la convierten en una experiencia inclusiva, y cómo estas experiencias de EA pueden repercutir en las metodologías de enseñanza haciéndolas más apropiadas para toda la población escolar. En general, la pregunta de investigación abordada fue: ¿Qué características de la EA facilitan las prácticas inclusivas?

En cuanto a la primera cuestión, los resultados cualitativos muestran los beneficios del aprendizaje cooperativo, el apoyo social y la conexión del interés de los estudiantes y la vida real como una práctica significativa que permite incorporar las voces y agencias de los y las estudiantes. Según uno de los profesores participantes, fomenta una educación y un aprendizaje «activos, creativos y cooperativos». De hecho, la literatura ha identificado el “aprendizaje cooperativo” como una estrategia para fomentar la inclusión en entornos educativos (Traver et al., 2023). La educación de alumnado con necesidades educativas especiales (es decir, una persona que tiene una determinada dificultad de aprendizaje en

mayor medida que la mayoría de los niños y las niñas de su edad), requiere enfoques instructivos que promuevan la colaboración, la ayuda y la asistencia de los y las compañeros y compañeras, así como problemas reales concretos para abordar y conectar las unidades curriculares de aprendizaje de una manera más práctica, auténtica y significativa (Culque et al., 2024). Esto puede considerarse un elemento característico de la EA. Los entornos de EA promueven la aparición de competencias transversales en los estudiantes más allá de la competencia académica del alumnado. La autenticidad de los problemas y desafíos concretos-empíricos favorece el entendimiento común y el establecimiento de relaciones nuevas y positivas.

En cuanto a la segunda cuestión, el apoyo, la ayuda y la colaboración entre educadoras y expertas aparece como un elemento clave en el diseño e implementación de metodologías de enseñanza. Además, tanto educadoras como equipos docentes destacan la necesidad de una formación común sobre metodologías de enseñanza como lugar para establecer reflexiones compartidas. Sin embargo, esto requiere tiempo y estrategias para conectar el aprendizaje con las diferentes áreas curriculares. De modo que el modelo de EA mejora el aprendizaje de la población escolar, pero también permite la reflexión e incorporación de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje como el trabajo por proyectos, o el aprendizaje cooperativo.

Sin embargo, se identifican limitaciones en la formación tradicional, lo que nos sugiere la necesidad de considerar nuevos enfoques en la formación docente como el llamado “desarrollo profesional basado en la investigación” (Asquini, 2018; Bergmark, 2023). Una cuestión planteada por los y las docentes participantes, y que nos parece especialmente significativa aquí, es: «¿Cómo podemos hacer que los y las estudiantes se sientan responsables de su aprendizaje incluso fuera de las experiencias de EA?» (Fg4_2023-24). Otra posibilidad que surgió del grupo focal llevado a cabo fue la consideración de una mayor coordinación en el tiempo a partir de un aprendizaje basado en la proyectos o investigación a lo largo del curso escolar. En definitiva, estrategias como las sugeridas pueden contribuir a la respuesta frente a lo que nos parece el desafío central de la EA, a saber: ¿Cómo podemos ampliar la implicación, compromiso y corresponsabilidad educativa de los agentes escolares, sociales y comunitarios?

Referencias

- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bertolini, C., Landini, A., Scipione, L. y Vezzani, A. (2023). La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 391-407. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.736>
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210-224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Boned, P., Iglesias, E., Sierralta, E. y Esteban-Guitart, M. (2024). Building a socio-educational ecosystem from the community funds of knowledge and identity approach. An illustrative example in Catalonia, Spain. *Acta Psychologica*, 249, 104449. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104449>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Culque, C. A., Gonzabay, N. y Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Miller-Balslev, G. y Civís, M. (2021). The school weavers tool: Supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 429-446. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1770210>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L. y Sánchez, J. E. (2024). Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural. *Revista CS*, 44, 1-7. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.14>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M. y Subero, D. (2023). Community funds of knowledge and identity. A mesogenetic approach to education. *Anthropology & Education Quarterly*, 54(3), 307-317. <https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- Iglesias, E., Esteban-Guitart, M., Puyaltó, C. y Montserrat, C. (2022). Fostering community socio-educational resilience in pandemic times: Its concept, characteristics and prospects. *Frontiers in Education*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1039152>
- Kutsyuruba, B. y Walker, K. (2015). The lifecycle of trust in educational leadership: An ecological perspective. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.915061>
- Lalueza, J. y Crespo, I. (2012). Cultural diversity, psychological research and educational intervention. *Culture and Education*, 24(2), 131-135. <https://doi.org/10.1174/113564012804932056>
- Landi, L. (2022). Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. Dentro de A. La Marca y A. Marzano, A. (Eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD* (pp. 974-986). Pensa.
- Martínez-Lozano, V., Macías-Gómez-Estern, B. y Lalueza, J. L. (2023). Community resilience processes in schools with Roma students during COVID-19: Two case studies in Spain. *Sustainability*, 15(13), 10502. <https://doi.org/10.3390/su151310502>
- Pontecorvo C., Ajello A.M. y Zucchermaglio C. (1991/2004). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Nuova edizione, Carocci.
- Small, M. L. (2009). How many cases do I need? On science and the logic of case selection in field-based research. *Ethnography*, 10(1), 5-38. <https://doi.org/10.1177/1466138108099586>
- Tasquier, G., Knain, E. y Jornet, A. (2022). Scientific literacies for change making: equipping the young to tackle current societal challenges. *Frontiers in Education*, 7, 1-20. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.689329>
- Traver, S., Lago, J. R. y Moliner, O. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>

Toh, Y., Jamaludin, A., Loong, W. y Meng-Huat, P. (2014). Ecological leadership: Going beyond system leadership for diffusing school-based innovations in the crucible of change for 21st century learning. *Asia-Pacific Educational Research*, 23(4), 835-850. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0211-4>

Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo*. Junior.