

The background of the cover is a dense, abstract composition of numerous small, overlapping squares and rectangles in a wide variety of colors, including red, blue, green, yellow, orange, pink, and purple. These shapes are scattered across the entire page, creating a vibrant, mosaic-like effect.

Analía E. Leite-Méndez
Almudena Ocaña-Fernández

Redes colaborativas en educación

The logo for Editorial Síntesis, featuring a stylized, wavy, magenta-colored shape above the text.

**EDITORIAL
SÍNTESIS**

REDES COLABORATIVAS EN EDUCACIÓN



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

REDES COLABORATIVAS EN EDUCACIÓN

Analía E. Leite-Méndez
Almudena Ocaña-Fernández
(coordinadoras)



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



El libro fue financiado en el marco del proyecto Redes Colaborativas en Educación.
Docencia crítica para una sociedad inclusiva. ReDoC (PID2022-138882OB-100)

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Analía E. Leite-Méndez
Almudena Ocaña-Fernández

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 979-13-7055-003-5
Depósito Legal: M. 22.235-2026

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Introducción	13
Referencias bibliográficas	20
Prólogo	21
<i>Rosa María Vázquez Recio</i>	
Biografía de autores y autoras	27
1. Cartografiando la colaboración: más allá de los currícula prescritos	39
<i>José Ignacio Rivas Flores, Jesús Javier Moreno Parra, María Dolores Rambla Fortes</i>	
1.1. Cartografías y redes de colaboración. Investigar para visibilizar y transformar	39
1.2. Crónica de un proceso	40
1.3. Desplegando el mapa. Avances en el proceso de indagación cartográfica	42
1.4. Cerrando algunas conclusiones: el sentido de cartografiar redes de colaboración	47
1.5. Referencias bibliográficas	47

2. Vibraciones y silencios en las redes de colaboración	
<i>universidad-escuela en la formación docente</i>	49
<i>Virginia Martagón Vázquez, Ana López-Medialdea, Analía Leite-Méndez, Elia Fernández Díaz</i>	
2.1. Introducción	49
2.2. Contexto teórico.....	50
2.3. Contexto metodológico	52
2.4. Desplazamientos en el devenir de los escenarios de colaboración: vibraciones y silencios para continuar mutando.....	53
2.5. Conclusiones	55
2.6. Referencias bibliográficas	56
3. Redes de experiencias y sentimientos en el voluntariado	
<i>como espacio de formación compartida: una mirada narrativa</i>	59
<i>Pablo Fernández-Torres, María Nieto-Martínez, Yanat El Haouas El Hamzaoui</i>	
3.1. Introducción.....	59
3.2. El contexto: voluntariado, voces y manera de trabajar.....	60
3.2.1. <i>El voluntariado</i>	60
3.3. ¿Quiénes hablan?.....	62
3.4. ¿Cómo se ha trabajado?.....	62
3.5. Distintos inicios, mismas dudas e inquietudes.....	63
3.6. Parece que esto funciona... ..	65
3.7. Una red de formación y colaboración en constante evolución.....	65
3.8. Conclusiones expresadas a través de los sueños.....	68
3.9. Referencias bibliográficas	69
4. Desarrollo de competencias transversales en estudiantes	
<i>universitarios bajo la mediación musical: un estudio de caso</i>	
<i>de formación dual</i>	71
<i>José-Luis Parejo, Laura De-Andrés-Álvarez, María-O Cortón-Heras</i>	
4.1. Introducción	71
4.2. Metodología.....	73
4.2.1. <i>Contexto de formación y configuración de red y participantes</i> <i>de la investigación</i>	73
4.2.2. <i>Diseño de investigación y análisis de datos</i>	74
4.3. Resultados	74
4.3.1. <i>Empatía</i>	74
4.3.2. <i>Resiliencia</i>	76
4.3.3. <i>Conducta prosocial</i>	76

4.4.	Discusión y conclusiones	77
4.5.	Referencias bibliográficas	80
5.	<i>El laboratorio pedagógico PedaLAB: una red de colaboración tejida desde la investigación</i>	83
	<i>Almudena Ocaña-Fernández, Javier Olvera-Fernández</i>	
5.1.	Introducción	83
5.2.	¿Cómo se estructura la red y quiénes la conforman?	84
5.3.	Origen: ¿por qué y para qué se crea el laboratorio?	86
5.4.	Elementos que sustentan el funcionamiento y consolidación de la red....	88
5.5.	Dificultades y retos en el desarrollo de la red	89
5.6.	Conclusiones	90
5.7.	Referencias bibliográficas	91
6.	<i>El caso Gorgoritos: anatomía de una red colaborativa en educación</i>	93
	<i>Patricia González-Calle, Ramón Montes-Rodríguez, María Luisa Reyes-López</i>	
6.1.	Introducción	93
6.2.	El origen de la red: ¿por qué surge la colaboración?	94
	6.2.1. <i>La investigación como inicio del proyecto</i>	94
	6.2.2. <i>Expansión y transferencia a la sociedad</i>	96
6.3.	El propósito transformador: ¿para qué se crea la red?	97
6.4.	Las docentes de Gorgoritos como motor de la red	100
6.5.	Desafíos inherentes al modelo	102
6.6.	Conclusiones	103
6.7.	Referencias bibliográficas	104
7.	<i>Cuando el aula se desborda: arte y colaboración universidad-comunidad en la formación en educación social</i>	107
	<i>Belén Massó-Guijarro, Yasna Pradena-García</i>	
7.1.	Introducción	107
7.2.	Tejer colaboraciones: universidad, <i>artivismo</i> y docencia compartida	110
7.3.	<i>Visibilizando</i> : teatro, diálogo e investigación colaborativa	112
7.4.	Mediación pedagógica tras <i>Visibilizando</i>	113
7.5.	Voces del alumnado: experiencia vivida, desplazamientos y aprendizajes	114
7.6.	A modo de cierre	117
7.7.	Referencias bibliográficas	119

8. Teatro, educación transformadora y ciudadanía global: vínculos y sentidos de una red educativa en Segovia	121
<i>Suyapa Martínez Scott, Roberto Monjas Aguado, Jacob Hernando Llorente</i>	
8.1. Introducción	121
8.2. ¿En qué consiste la experiencia? Educación para el desarrollo, ciudadanía global y teatro	122
8.3. ¿Por qué surge la experiencia? Justificación y contexto	124
8.4. ¿Para qué se crea esta red educativa? Sentidos y finalidades compartidas	124
8.5. ¿Quiénes forman parte de la red? Perfiles y roles	125
8.6. ¿Qué elementos caracterizan esta red? Rasgos comunes.....	126
8.7. Conclusiones.....	127
8.8. Referencias bibliográficas.....	128
 9. It Gets Better España: infraestructura digital y redes humanas al servicio de la esperanza	131
<i>Tomás Loyola Barberis, Carlos Guirado Moya</i>	
9.1. Introducción	131
9.2. Mapeo de actores en la red colaborativa It Gets Better España.....	133
9.2.1. <i>Nodos de referencia: testimonio, identificación y legitimidad social</i>	134
9.2.2. <i>Nodos de apoyo: estructura profesional y sostén pedagógico</i>	134
9.2.3. <i>La audiencia como nodo activo: participación y resignificación</i>	135
9.3. Condicionantes estructurales y desafíos contemporáneos.....	135
9.4. Desarrollo de la red: de lo digital a lo institucional.....	136
9.5. El sentido de la participación: “Todo mejora”	137
9.5.1. <i>Participación e inscripción en una red de esperanza</i>	137
9.5.2. <i>Comunidad, sentido y futuro compartido</i>	138
9.6. Límites estructurales del ecosistema digital	138
9.6.1. <i>Entre lo digital y lo físico: expansión de la red</i>	139
9.7. Conclusiones.....	139
9.7.1. <i>Un contexto cambiante, un compromiso renovado</i>	140
9.7.2. <i>La elección de lo positivo como estrategia ética</i>	140
9.8. Referencias bibliográficas.....	141
 10. Red internacional EducoRural: un puente entre universidad y escuela para el fortalecimiento de la educación rural	143
<i>José Luis del Río Fernández, Claudia García Ruiz, Rocío Vallejo Melgar</i>	
10.1. Introducción	143
10.2. ¿Por qué y para qué surge esta red de trabajo colaborativo?	144

10.3. ¿Qué elementos propician el desarrollo de estos espacios colaborativos?	148
10.4. ¿Cuáles son los beneficios o fortalezas que aporta la participación en esta red?	149
10.5. ¿Cuáles son las dificultades o limitaciones que encuentran estas redes?.....	150
10.6. Conclusiones.....	152
10.7. Referencias bibliográficas.....	152
 11. <i>Red para contener el urbanocentrismo: la Universidad Rural Paulo Freire de la Serranía de Ronda (Málaga)</i>	 155
<i>Antonio J. Viñas Márquez y equipo Referencias URPFSSR</i>	
11.1. La red como un imprescindible biológico y evolutivo	155
11.2. La Universidad Rural Paulo Freire, de la Serranía de Ronda (URPFSSR) (2002-2025).....	156
11.3. La pequeña malla reactiva original: vínculos geográficos para una respuesta a la opresión urbanocéntrica.....	157
11.4. Proceso y realidades en la Serranía de Ronda.....	159
11.5. La Cátedra de Dinamización Rural.....	160
11.6. Al andar se conectan nuevas redes.....	161
11.7. Conclusiones de una red humana con rostro	163
11.8. Referencias bibliográficas.....	166
 12. <i>Anatomía del descontento: experiencias de ansiedad en el campus universitario</i>	 167
<i>Gustavo González-Calvo, Almudena F. Díaz-Carrasco, Alba Carrasco-Cruz, Analía E. Leite-Méndez</i>	
12.1. Introducción	167
12.2. Futuros, expectativas y jóvenes universitarios.....	168
12.3. Metodología	169
12.4. Resultados: anatomía del descontento	170
12.5. Conclusiones.....	171
12.6. Referencias bibliográficas.....	173
 13. <i>“Los cuidados sobre la mesa”: arte participativo, malestares y cultura institucional confrontada en una facultad de educación</i>	 175
<i>María Jesús Márquez García, Rocío Teixeira Jiménez, Paula Vázquez Jiménez, Ainhoa Ramírez Pérez</i>	
13.1. Introducción: universidad, cuidados y modos de habitar lo común.....	175
13.2. Comienzos entrelazados: imaginar los cuidados y comenzar a investigar	176

13.3. Cuando todo se pone patas arriba: lo que emerge cuando el cuidado se hace público	179
13.4. Entre la superficie de la mesa y la profundidad de las historias	182
13.5. Pensar la experiencia: arte, narrativa y cuidado como conocimiento	183
13.6. Lo que nos hace continuar: seguir poniendo los cuidados sobre la mesa	185
13.7. Referencias bibliográficas	187
14. <i>La microrred como posibilidad rizomática del devenir educativo ante la intemperie académica</i>	189
<i>Laura Marín Lopera, Iulia Mancila, Piedad Calvo León</i>	
14.1. Introducción	189
14.2. La microrred frente a la intemperie académica.....	190
14.3. Entre vínculo y política: una lectura en clave feminista de la microrred	193
14.4. Conclusiones: del “yo” al “nosotras”	194
14.5. Referencias bibliográficas	196
15. <i>Tramatesis: una mirada íntima de vivencias durante los procesos de tesis doctorales</i>	197
<i>María José Delgado Corredera, Virginia Martagón Vázquez, María Teresa Catti, Pablo Fernández-Torres</i>	
15.1. Si pudiera hablarle a aquella María José doctoranda sé que no me escucharía.....	199
15.2. ¿Qué le diría a la Virginia predoctoral el año previo a doctorarse?	199
15.3. Maite descubre caminos sin mapas.....	200
15.4. Pablo pone el foco en lo que suele ser invisible porque no se cuenta	201
15.5. ¿Cómo construimos nuestro capítulo, nuestro relato?	203
15.6. Referencias bibliográficas	205
16. <i>Narrativas audiovisuales para la formación docente inclusiva</i>	207
<i>Carolina Alix-González, Pablo Cortés-González, Blas González-Alba, Moisés Mañas-Olmo</i>	
16.1. Introducción	207
16.2. Formación del profesorado para construir una ciudadanía crítica.....	209
16.3. Repensando la inclusión a partir del observatorio.....	210

Índice

16.4. Análisis de material	211
16.4.1. <i>Efecto Pigmalión</i>	211
16.4.2. <i>Cómo nos relacionamos</i>	213
16.4.3. <i>La violencia como forma de relación</i>	215
16.5. Conclusiones	216
16.6. Referencias bibliográficas	218
 <i>Epílogo: caminos recorridos para nuevas urdimbres</i>	221
<i>Almudena Ocaña-Fernández, Analía E. Leite-Méndez</i>	
Referencias bibliográficas	225

2

Vibraciones y silencios en las redes de colaboración universidad-escuela en la formación docente

*Virginia Martagón Vázquez
Ana López-Medialdea
Analía Leite-Méndez
Elia Fernández Díaz*

2.1. Introducción

La puesta en marcha del proyecto Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva (ReDoC) PID2022-138882OB-100 ha supuesto una coyuntura idónea para poder establecer y consolidar diferentes entornos de trabajo compartido, donde varias trayectorias, voces y prácticas se encuentran para tejer nuevas maneras de comprender la formación docente.

En virtud de este proceso, se ha logrado fraguar un nodo de trabajo interuniversitario que articula las experiencias de colaboración entre la universidad y los centros educativos rurales y urbanos de Málaga, Extremadura y Cantabria. En él, diversos agentes (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos de centros educativos y universidad) comparten inquietudes, vivencias y saberes que permiten generar miradas más amplias sobre los procesos educativos.

Estos escenarios interuniversitarios de colaboración vienen conformando una trama de relaciones y significados que contribuyen a comprender en profundidad los diferentes contextos, así como a repensar la formación y la transformación de la educación como un proceso poliédrico, orientado al desarrollo de una docencia crítica e inclusiva. Todo ello confiere protagonismo al contexto escolar e involucra a los y las participantes en una coproducción de conocimiento vivencial y relacional que no se limita a observar y analizar lo que sucede en los centros, sino que emerge desde la convivencia, la participación y el acompañamiento cotidiano que late con la comunidad.

En este capítulo abordamos las percepciones y resonancias que las investigadoras hemos ido construyendo en torno a las redes de colaboración escuela-universidad-comunidad, gestadas en cada una de las sedes de trabajo. Para ello, adoptamos un proceso de deconstrucción polifónica en el que las experiencias individuales se entrelazan para iluminar los principales dilemas y desafíos, a partir del contraste de vivencias y significados contruidos colaborativamente. Por tanto, este capítulo refleja no solo lo vivido en los centros, sino lo que se ha movido dentro de nosotras al mirar, participar, dialogar y escribir juntas.

Creemos que el cruce de encuentros ha posibilitado un espacio de desplazamiento y movimiento donde la universidad, la escuela y la comunidad han podido mirarse de otro modo, y construir otras formas de relación y significados que vibran al ritmo de los contextos y quienes los habitan. No solo visibiliza los desafíos, las tensiones, sino que posibilita desplazar fronteras entre teoría y práctica, entre quienes investigan y enseñan entre lo estático y lo que fluye y se transforma. Pretendemos con ello poder contribuir a la reflexión sobre el papel de las redes de colaboración para la promoción de una docencia crítica e inclusiva, entendiendo la colaboración como un proceso vivo, dinámico y en movimiento; un proceso que se expande y busca nuevas maneras de habitar la formación docente como espacio de encuentro, vibraciones y silencios, nutrido de distintas voces.

2.2. Contexto teórico

Nuestro trabajo parte de una revisión crítica del papel de la universidad en la formación docente, en un contexto caracterizado por la tecnocratización, la cultura del rendimiento, el individualismo y la centralidad de los resultados medibles y estandarizados (Ball, 2012; Comber y Nixon, 2011; Sparkes, 2013; Sainz de Murieta, 2018). Desde esta perspectiva, se cuestiona una concepción reduccionista de la educación superior orientada exclusivamente a la eficiencia, la competitividad y la productividad, invisibilizando la dimensión ética, política y comunitaria de la formación docente. Frente a este paradigma, se reivindica una universidad comprometida con la transformación social, la justicia educativa y la construcción de bienes comunes, en diálogo permanente con la comunidad y otros agentes sociales (Fulford, 2022, p. 135; Rivas y Leite-Méndez, 2014).

En este sentido, coincidimos con Giroux (2011, 2018), que sitúa la formación docente como una práctica ética y política que trasciende la mera adquisición de competencias técnicas y exige comprender las realidades educativas, interpretarlas, problematizarlas y participar activamente en su transformación. Algo que requiere romper con la idea tecnocrática de la docencia y movernos hacia un saber pedagógico situado, relacional y atravesado por los contextos, para posibilitar una construcción colectiva de saberes y prácticas educativas (Kemmis *et al.*, 2014).

La colaboración con las escuelas, las comunidades y la universidad constituye, desde esta perspectiva, formas de conocimiento situadas, corresponsables y de

cocreación de gran potencial transformador. Estos espacios híbridos de aprendizaje permiten la convergencia del conocimiento académico, profesional y comunitario, generando relaciones menos jerárquicas y promoviendo una escuela inclusiva y comprometida con su entorno (Zeichner *et al.*, 2015; Márquez-García, 2023).

Diversas experiencias de investigación e innovación educativa ponen en práctica procesos de colaboración interinstitucional desde modelos formativos alternativos. Estas propuestas avanzan hacia formas de vinculación pedagógica y de proyectos educativos participativos, capaces de cuestionar los valores educativos dominantes y abrir espacios para una nueva imaginación pedagógica. En este marco, el profesorado asume un papel de acompañamiento que permite a niños y jóvenes comprender la realidad que habitan y, al mismo tiempo, imaginar otras formas posibles de vivir y convivir (Garcés *et al.*, 2022; Rivas *et al.*, 2022; Leite-Méndez y Velasco, 2022). Estas experiencias refuerzan la noción de la universidad como agente de cambio social y la formación docente como proceso continuo de aprendizaje contextualizado, crítico y comunitario.

Asimismo, entendemos la universidad como una institución que solo cobra sentido cuando se vincula al territorio y a las necesidades sociales, educativas y ambientales que lo atraviesan. Desde perspectivas críticas y decoloniales (Mignolo, 2011; Le Grange, 2016; Freire, 2005) defendemos una praxis universitaria que reconozca la pluralidad de saberes, promueva la participación comunitaria y apueste por la producción horizontal comunitaria (Corona Berkin, 2019). Este enfoque conecta con modelos de aprendizaje situado y comunidades de práctica que fortalecen la colaboración entre la universidad, las escuelas y las comunidades, favoreciendo procesos de innovación educativa participativa y democratizadora (Wenger, 1998; Kemmis *et al.*, 2014; Hargreaves y O'Connor, 2018), todas ellas a construir relaciones más horizontales, dialógicas y con una mirada ecológica e interseccional y de justicia social.

En este marco, las redes de colaboración se configuran como metodología clave para la mejora educativa y la innovación pedagógica. Estas redes, basadas en relaciones horizontales, de confianza y apoyo mutuo, permiten optimizar recursos, ampliar las oportunidades de aprendizaje y fortalecer la vinculación con el entorno, sosteniendo procesos de transformación educativa que nacen de dentro de los territorios (Arnaiz *et al.*, 2018; Azorín y Hernández, 2025; Gibbs *et al.*, 2018). Iniciativas como las comunidades de aprendizaje, el aprendizaje-servicio o las redes de aprendizaje profesional ejemplifican cómo la coproducción de conocimiento y el trabajo colaborativo pueden operar sobre las lógicas tradicionales de formación docente, abriendo paso a modos alternativos más democráticos, inclusivos y relacionales (Batlle, 2013; Vaillant, 2016). consolidando a la Universidad como motor de cambio social y educativo (Barrio de la Puente, 2005; Rodríguez y García, 2023; UNESCO, 2021).

En suma, el marco teórico que sustenta este capítulo defiende una universidad que se mueve, se desplaza, escuche y se deje afectar por los contextos con los que trabaja; una universidad que participe en redes colaborativas como forma de resistir

los discursos neoliberales, recuperar lo común y promover una formación docente situada y transformadora. Este posicionamiento nos permite comprender las experiencias y los dilemas que desarrollamos en las siguientes secciones, así como los movimientos conceptuales y afectivos que han atravesado nuestro proceso de investigación.

2.3. Contexto metodológico

El enfoque metodológico perseguido se sitúa en una perspectiva de investigación participativa y colaborativa (Phillips *et al.*, 2013) entendida como una forma ética y política de situarse en los contextos.

La investigación se ha desarrollado en centros educativos de tres comunidades diferentes (Andalucía, Extremadura y Cantabria), donde las investigadoras han participado en procesos de acompañamiento en las instituciones, voluntariado (alumnado universitario y las propias investigadoras), acciones en el aula y actividades con la comunidad en su conjunto. La inmersión permitió reconocer la diversidad de necesidades, problemáticas y modos de relación y actuación propios de cada territorio, y favorece una comprensión situada de los sentidos y significados de la colaboración universidad-escuela.

Desde esta perspectiva, la investigación se concibe como un proceso que fluye y se desplaza. Las experiencias compartidas son una trama viva que involucra a los y las participantes de lo que se hace, de lo que se dice, de lo que se piensa, de lo que se puede generar o no y de cómo se pueden ir construyendo caminos de colaboración. Así, la línea ontológica, epistemológica (Zeichner, 2010), metodológica y ética de la investigación se puede resumir desde la horizontalidad (Corona Berkin, 2019), el diálogo (Freire, 1976), la incertidumbre (Morín, 1995) y la ética del cuidado (Guilligan, 2013), tanto en las relaciones y vínculos como en las actuaciones o acompañamiento cotidiano. La investigación se constituye como un espacio de sentipensar como plantea Ghiso (2017), donde los vínculos afectivos, las experiencias y reflexiones colectivas configuran un mismo proceso de producción de conocimiento.

El enfoque metodológico asumido reconoce, en un segundo nivel, dos planos entrelazados: (i) la práctica situada en los centros: el acompañamiento, la presencia, la convivencia diaria, la escucha y la observación participante; (ii) el encuentro entre las cuatro investigadoras, mediante diálogos continuos, escrituras compartidas y reflexiones que permitan volver sobre lo vivido para analizarlo, narrarlo y comprenderlo, actuando como suelo transversal.

Estos dos niveles o capas de actuación, participación y reflexión no funcionan de manera separada, sino simultáneamente, enredándose en una trama rizomática (Deleuze y Guattari, 2002) que genera conexiones y abre nuevas preguntas tanto en el diálogo como en la escritura de nuestra propia experiencia.

De este modo, el proceso se ha sostenido a través de interrogantes que funcionan como dispositivos de exploración y movimiento/desplazamiento acerca de cómo

surgen los diferentes escenarios de colaboración en cada contexto para ir desentrañando las señas de identidad, las vibraciones y los silencios en torno a las cuales se sostiene y se transforma. Los distintos interrogantes iniciales se convirtieron en focos para establecer preguntas más situadas que permitieron volver a mirar la experiencia de cada una en los contextos mencionados, sus dinámicas de participación y modos de organización, y repensar la escritura de la misma.

Estos movimientos/desplazamientos han constituido la esencia del proceso de investigación, proceso que no puede separar ni fragmentar la experiencia en la vida de los centros educativos de la experiencia de cada investigadora en la relación universidad-comunidad ni del análisis y comprensión de aquellos procesos de colaboración que pueden darse, construirse y reconocerse.

Desde una perspectiva poscualitativa que critica la lógica representacional y abre la posibilidad de que la escritura también sea un método de investigación, este proceso rechaza la idea de la escritura como mera representación y la concibe como una posibilidad para producir un conocimiento diferente y de manera diferente (Correa *et al.*, 2020). La escritura se vuelve así un espacio donde las experiencias se entrelazan, se difractan y se abren a nuevas interpretaciones, permitiendo visibilizar las resonancias, fricciones y desplazamientos que han configurado la investigación. El metaanálisis entre investigadoras (a través del diálogo, la reflexión conjunta y la escritura polifónica) constituye un ejercicio de complejidad que acompaña, expande y reconfigura la vivencia en los centros.

En síntesis, el contexto metodológico se define por una investigación que no pretende capturar realidades *estables*, sino adentrarse en sus desplazamientos, las relaciones, los afectos, las preguntas que suscitan, los aprendizajes que emergen en la colaboración universidad-escuela y comunidad. Estos desplazamientos articulan el análisis que presentamos en el siguiente apartado y visualiza en el mapa de dimensiones que se va configurando.

2.4. Desplazamientos en el devenir de los escenarios de colaboración: vibraciones y silencios para continuar mutando

Los movimientos o desplazamientos del proceso de investigación se pueden organizar en varios momentos.

En el primero, centrado en la indagación en torno al acompañamiento y la convivencia en los contextos escolares en los que colaboramos, surgen los primeros interrogantes o preguntas en un devenir constante en torno al por qué y para qué aparecen las redes colaborativas en educación. De estas primeras preguntas, conforme vamos avanzando en el cruce de trayectorias de colaboración y aprendizaje, van surgiendo otras, dirigidas a explorar en profundidad los diferentes escenarios, conocer las señas de identidad, los actores implicados, las prácticas colaborativas que albergan, y los dilemas y tensiones que van emergiendo en el proceso de transformación.

De este modo se va configurando un primer mapa de aspectos y dimensiones (figura 2.1). A su vez, empieza a teñirse la trama y urdimbre del proceso de investigación, provocando una mutación de nuestra praxis, en la medida en que nuestros encuentros logran desprenderse de una hoja de ruta preestablecida y comenzamos a explorar un sentipensar desobediente (Guelman y Palumbo, 2018).



Figura 2.1. Mapa de aspectos y dimensiones del proceso investigador.

Fuente: Elaboración propia.

En el segundo momento comenzamos a abordar un latir polifónico disruptivo, un metaanálisis transgresor como forma de poner en juego la complejidad del proceso mediante el encuentro de las investigadoras, el diálogo y la escritura que retoma interrogantes, preguntas y dimensiones o aspectos configuradores de la experiencia. Surgen, en este devenir, nuevos desplazamientos a partir de las intraacciones provocadas por la relectura compartida de las vibraciones y los silencios procedentes de los diferentes escenarios de colaboración. Nuestras propias identidades como docentes e investigadoras se entrelazan y mutan en el devenir del proceso, conformando parte de otras huellas sentipensantes que se afectan en un saber y estar en los encuentros (Espinosa, 2020), ante la posibilidad de pensar y trabajar en una investigación “otra”.

De los nuevos desplazamientos surgen difracciones que posibilitan la búsqueda de alternativas para reexistir en el devenir del proceso de colaboración. Acompasamos entonces en un tercer movimiento, que vuelve a tomar ritmo tras el necesario silencio y el tempo *piano* que requiere el momento anterior. Toma protagonismo la acción, pero una acción meditada, con sentido y coherencia, que permita vaivenes y ajustes, siempre desde una toma de conciencia sobre las necesidades, posibilidades e implicaciones que estas acciones conllevan.

Si bien no ha sido nuestra intención dar por concluida la vinculación establecida con los centros, sí nos damos cuenta de que, en cierta manera, cada final de curso se convierte en un cierre incompleto de los procesos colaborativos, en el sentido que se desencadenan cambios en ambas instituciones implicadas (tanto en la escuela como en la universidad). Estos cambios se corresponden con las incorporaciones (y también despedidas) de docentes y estudiantes que, debido a sus ciclos de vida profesional o académica, no pueden continuar manteniendo la colaboración, pero también forman parte de la constante actualización de los contextos y realidades de las personas y espacios que participan en el proyecto. Esto supone la necesidad de retomar las ideas primigenias y trasladarlas a cada escenario para otorgarles un nuevo sentido.

Respecto a las conversaciones y encuentros que mantenemos durante todo el proceso, nos ayuda a mantener el pulso, a construir un relato común sin perder las peculiaridades y a dar forma a lo que vamos descubriendo con la suavidad y constancia que precisa este quehacer. Asumimos la lectura que podemos realizar desde este diálogo compartido como una nueva composición, que trasciende los matices y asienta nuestros aprendizajes, sin dejar de sostener las incertidumbres y sinsabores que también nos acompañan.

2.5. Conclusiones

Como cierre del capítulo, queremos plantear un símil que ha otorgado fundamentos y significados a las cuestiones que hemos ido presentando. Entendemos esta investigación participativa como la interpretación de una sinfonía. Nos decantamos por esta forma musical, y no por un concierto, ya que, si bien los movimientos podrían asemejarse, hay una diferencia definitiva respecto a su escritura y puesta en escena. Mientras que el concierto está diseñado como un diálogo entre un instrumento solista y la orquesta que lo acompaña, la sinfonía es una obra diseñada para un conjunto orquestal, en el que todos los instrumentos colaboran.

Si nos paramos a entender su desarrollo, la sinfonía se compone de cuatro movimientos. Uno primero, *allegro*, que es el más extenso y complejo, que presenta los temas. Con la energía de los inicios, se establece la estructura y aparecen las tensiones iniciales, que podemos asumir como los acuerdos y núcleos de interés dentro de la investigación.

En un segundo movimiento, el *adagio*, mucho más sutil y pausado, entendemos los procesos de participación, atravesados por una escucha profunda y reflexión

constante sobre los pasos que vamos dando. Todos los instrumentos ofrecen su aportación, y se entrelazan de manera virtuosa los diferentes sonidos, graves, agudos, metálicos, hasta conformar una melodía donde todos se sienten identificados. Las presencias se van moldeando en un juego de voces que requiere oído y sensibilidad. Se respeta ese tempo que precisa lentitud y conciencia.

A su debido tiempo aparece un tercer movimiento, que representa el juego y el caos creativo, con acentos y pulsos que suponen una ruptura inesperada del ritmo. El *scherzo*, con una dinámica más intensa, es el que abraza la acción y nos insta a experimentar. Abierto al porvenir, es el espacio que nos pone a prueba y requiere de una participación grupal más intensa. Es el momento adecuado para hacer ajustes, profundizar en cuestiones no previstas y dejarnos llevar por cierta improvisación que dé cabida a lo emergente.

Al igual que está sucediendo con la escritura de este capítulo, el movimiento *finale* pretende ser una síntesis de los movimientos anteriores, y se proyecta más allá del cierre. Este movimiento es rápido en tempo, no alarga más de lo necesario su conclusión, pero da lugar a la recreación de un sentido unitario. Se retoman las cuestiones que construyeron el primer movimiento, pero desde una energía diferente, proponiendo las respuestas que colectivamente se han construido desde la madurez que otorga vivenciar todo el proceso. En este punto, la composición ya no pertenece a quien la escribe, pasa a formar parte de la orquesta que la interpretó, celebrando así la transformación de la propia obra.

No queremos dejar de hacer referencia a los necesarios silencios que han formado parte de todos los movimientos, permitiéndonos parar, respirar y volver a reconocernos entre los sonidos que configuran esta obra.

2.6. Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., y Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i>
- Ball, S. (2012). The Making of a Neoliberal Academic. *Research in Secondary Education*, 2(1), 29-31. Recuperado de <https://repository.uel.ac.uk/item/8q506>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Editorial PPC.
- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación*, 17, 129-156. <https://doi.org/10.14201/3118>
- Calvo, P, Márquez, M. J., y Martagón, V. (2023). Contexturas comunitarias para construir una universidad para el común. En: P. Calvo, M. J. Márquez, V. Martagón y M. Mañas (Eds.), *Universidad, formación y compromiso social* (9-22). Dykinson.
- Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación poscualitativa: origen, referentes y permanente devenir, En Juana Sancho Gil, Fernando Hernández Hernández, Lourdes Montero Mesa, Juan de Pablos Pons, José Ignacio Rivas

- Flores y Almudena Ocaña Fernández (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Comber, B., y Nixon, H. (2011). Critical Reading comprehension in an Era of Accountability. *Australian Education Researcher*, 38, 167-179. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0022-z>
- Corona-Berkin, S. (2019). *Producción horizontal de conocimiento*. Universidad de Guadalajara. Disponible en https://simhebucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/produccion-del-conocimiento_xzh8hmt9.pdf
- Deleuze G., y Guattari F. (2004). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos Editorial. ISBN 84-85081-95-1. *Lengua y Sociedad*, 21(2), 641-647. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i2.24203>
- Espinosa, D. R. (2020). Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 291-313 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fulford A. (2022). Devolver la educación a lo común: echando cuentas juntas en la escuela contemporánea. *Revista de Educación*, 395, 129-150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-524>
- Garcés, M., Miño-Puigcercós, R., Neut, P., y Passerón, E. (2022). Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación de la escuela. *Revista Izquierda*, 51, 1-12. <http://hdl.handle.net/10609/146885>
- Ghiso, A. M. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias. *El Ágora USB*, 17(1), 255-264. <https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Gibbs P., Neuhauser L., y Fam D. (2018). Introduction – The Art of Collaborative Research and Collective Learning: Transdisciplinary Theory, Practice and Education. In D. Fam, L. Neuhauser, & P. Gibbs (Eds.), *Transdisciplinary Theory, Practice and Education*. Springer, Cham. 3-9. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93743-4_1
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Giroux, H. A. (2018). Por un manifiesto de la pedagogía crítica. En R. Aparicio, J. Escaño y D. García Marín (Coords.), *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 307-321). UNED.
- Guelman, A., y Palumbo, M. M. (coords.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Clacso.
- Guilligan, C. (2013). *La ética del cuidado. Cuadernos Fundación Víctor Grifols i Lucas*, 30. Barcelona.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. *Springer*. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Le Grange, L. (2016). Decolonizing the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.20853/30-2-709>
- Leite-Méndez, A. E., y Velasco Fano, P. (2022). Escuela y Universidad: abriendo nuevos caminos de aprendizaje, colaboración, compromiso social y político. En D. Madrid Vivar y R. Pascual Lacal (Coords.), *Buenas prácticas en Educación Infantil* (pp. 811-821). Dykinson.
- Márquez García, M. J. (2023). La escuela artesana. Tejiendo lo común para un mundo diverso. En P. Cortés-González, J. I. Rivas Flores y A. E. Leite-Méndez, *Escuela y transformación social* (157-173). Octaedro.