



Salvador Dalí (1974). *Cúpula geodésica*. Teatro-Museo Dalí. Figueras (Girona).

Teatro-Museo Dalí (Figueras - Girona, 1974)

La Fundación Gala-Salvador Dalí es una entidad cultural privada que tiene como misión promocionar, fomentar, divulgar, prestigiar, proteger y defender la obra artística, cultural e intelectual del pintor. Es la responsable de gestionar el Teatro-Museo de Figueras, el Castillo Gala Dalí de Púbol y la Casa Salvador Dalí de Portlligat.

El Teatro-Museo Dalí, construido sobre los restos del antiguo Teatro Municipal de Figueras, está considerado como la última gran obra de Salvador Dalí. El edificio, destruido por un incendio al final de la Guerra Civil, había quedado reducido a su estructura periférica. El techo de la platea se había hundido y de los palcos solo quedaban los pasillos de acceso y, del escenario, el arco de la boca de escena y los almacenes laterales. El vestíbulo y el salón de descanso eran las únicas dependencias que se habían conservado más o menos intactas. El artista se propone entonces aprovechar el encanto espectral que ofrecen las ruinas del viejo teatro para instalar en él su futuro museo.

A partir de la década de los setenta, Dalí se entrega al proyecto museístico con una dedicación plena, interviniendo en los trabajos y diseñando los más mínimos detalles, hasta convertirlo en realidad en septiembre de 1974 con la inauguración oficial del Teatro-Museo Dalí. Uno de los elementos más visibles del Museo, la estructura reticular transparente en forma de cúpula geodésica que corona el edificio, fue fruto de un encargo de Salvador Dalí al arquitecto murciano Emilio Pérez Piñero (1935-1972). Hoy día, la cúpula se ha convertido no solo en el emblema del Teatro-Museo, sino también en todo un símbolo para la ciudad de Figueras.

La colección del Teatro-Museo Dalí permite al espectador aprehender toda la trayectoria del artista (1904-1989) a través del más amplio abanico de obras. Recorrer sus salas es viajar desde sus primeras experiencias artísticas hasta las obras de los últimos años de su vida, pasando por el surrealismo, la mística nuclear y la pasión por la ciencia.

Salvador Dalí (Figueras, 1904-1989)

Conocido por sus impactantes y oníricas imágenes surrealistas, sus habilidades pictóricas se suelen atribuir a la influencia y admiración por el arte renacentista, y fue además un experto dibujante. Los recursos plásticos dalinianos también abordaron el cine, la escultura y la fotografía.

Dalí describió un extenso y personal universo simbólico a lo largo de su obra. Los «relojes blandos» fueron interpretados como una referencia a la teoría de la relatividad de Albert Einstein y, supuestamente, fueron creados tras la observación de unos pedazos de camembert expuestos al sol un caluroso día de agosto. Siempre marcan las seis, la hora del surrealismo. Otro de sus símbolos recurrentes es el elefante, que apareció por vez primera en el *Sueño causado por el vuelo de una abeja sobre una granada un segundo antes de despertar* (1944). Los elefantes dalinianos, inspirados por el Obelisco de la Piazza della Minerva de Roma, de Gian Lorenzo Bernini, suelen aparecer con patas largas y portando obeliscos en sus lomos. Otro de sus símbolos recurrentes es el huevo, que enlaza con los conceptos de vida prenatal intrauterina, y a veces se refiere a un símbolo de la esperanza y el amor. También recurrió a imágenes de fauna a lo largo de toda su obra: hormigas como símbolo de muerte, corrupción, y un intenso deseo sexual; el caracol como cabeza humana; y las langostas como un símbolo de decadencia y terror.



LA EXPERIENCIA DE LA FUNDACIÓN TRILEMA. PASIÓN POR APRENDER

FUNDACION TRILEMA: PASSION FOR LEARNING

Carmen Pellicer Iborra

Presidenta de la Fundación Trilema

Resumen

La Fundación Trilema nació hace más de 20 años entre un grupo muy plural de profesorado y tiene una larga trayectoria en innovación, investigación y formación de este colectivo. Hoy en día la Fundación es la titular de siete colegios propios y la impulsora de una Red 'Escuelas que Aprenden' a la que pertenecen casi 60 centros públicos, concertados y privados de cuatro países.

Durante la pandemia su respuesta a todos los desafíos que se han ido presentando ha servido de inspiración a cientos de escuelas más. En este artículo comparten su modelo de innovación y gestión del cambio, que han bautizado con la metáfora del cubo Rubik y las decisiones que han tenido que tomar durante la pandemia de COVID-19 para mantener su identidad.

Palabras clave: gestión del cambio, liderazgo compartido, aprendizaje inteligente.

Abstract

Trilema Foundation was born more than 20 years ago, among a very diverse group of teachers, and has a longstanding commitment and reputation in working with innovation, educational research and professional development. Nowadays seven schools are integrated in the Foundation and a network has been created: the Learning Schools Network, with nearly sixty public and private Schools from four different countries.

During the pandemic, their answer to all the challenges has been an inspiration to hundreds of other schools. In this article we want to share the Innovation and Systemic Change Management Model, called the Rubik's Cube model, and all the decisions, measures and initiatives that were taken in order not to lose their identity.

Key Words: change management, shared leadership, meaningful learning.



I. Quiénes somos. Breve presentación de la fundación

Trilema es, sobre todo, un equipo de docentes apasionados por la educación, en constante búsqueda de las mejores maneras de acompañar a cada uno de nuestros alumnos y alumnas, comprometidos con ellos para que alcancen su plenitud personal y se involucren en el cambio de su entorno. Eso significa Trilema: *Ethos, Logos y Pathos*, compromiso, pasión y sabiduría, las tres fuerzas que siguen siendo el motor de todo nuestro trabajo. La trayectoria de la Fundación empezó en 1998, con un grupo de profesoras de distintos niveles y contextos educativos, pero que queríamos hacer las cosas de una forma diferente.

Fundamos inicialmente una Asociación con la que participamos regularmente en proyectos europeos y todo tipo de actividades vinculadas a la formación del profesorado. Comenzamos con aspectos relacionados con valores, tutoría y Educación para la Ciudadanía, y se desarrolló un trabajo inmenso de formación y edición de materiales para transformar el currículum hacia un modelo competencial.

A partir de 2003, con diferentes fórmulas organizativas, se ha ido consolidando un equipo excepcional de más de 300 personas, que acumula una experiencia muy amplia en todos los campos de la investigación educativa, hasta que en 2013 se constituyó jurídicamente la Fundación Trilema, que es nuestro único rostro corporativo en estos momentos. Bajo ese paraguas estamos presentes también en el ámbito de la salud, con una apuesta por la formación de profesionales con dos escuelas de Formación Profesional de grado medio, y por el entrenamiento y la tecnología que permiten el autocuidado remoto de pacientes en más de 50 hospitales. Las áreas digital y de edición participan activamente en la realización de recursos audiovisuales y producción de contenidos para las principales editoriales y proyectos de Responsabilidad Social Corporativa (RSC) relacionados con la educación.

Contamos con dos residencias, Tomás Moro en Madrid para alumnos universitarios de especialidades vinculadas a la Educación, y Trilema Soria para deportistas vinculados al Club Deportivo Numancia. La Fundación es la titular de siete centros educativos en Zamora, Soria, Pobra Llargá, Manises y tres centros en Madrid que han sido cedidos por diversas Instituciones Religiosas y la Diputación zamorana. Desde las aulas de lactantes hasta las de Formación Profesional de grado medio, cada centro aborda desafíos diferentes, pero juntos hemos consolidado una red que comparte visión y desempeño, y una estructura de investigación, finanzas y dirección centralizadas que

nos permite apoyarnos mutuamente, sostenernos económicamente y celebrar juntos nuestros logros.

Desde nuestros inicios venimos acompañando numerosos programas de innovación, emprendimiento social, *coaching* pedagógico, liderazgo y dirección de equipos, y formación del profesorado en múltiples aspectos en escuelas de toda España, América Latina y algunos países africanos. Sin embargo, desde hace ya más de diez años, algunas de estas escuelas se han vinculado a la Fundación Trilema de una manera especial. Compartimos muchos de nuestros valores y también nuestros esfuerzos para caminar en el mundo de la innovación, con una visión rigurosa de lo que supone el aprendizaje real de cada estudiante en el aula: con ellas hemos creado la red *Escuelas que Aprenden*.

La experiencia de aplicación en las aulas y en la vida cotidiana de centros educativos, tan diferentes pero con una propuesta de cambio común, es nuestra inspiración para el trabajo de acompañamiento y formación del profesorado que llevamos a cabo en cientos de escuelas. Iniciativas como el Campus Virtual o el Master *Learning Leaders* exploran en profundidad nuestra experiencia de liderazgo en la gestión del cambio y la innovación. Hoy un equipo de más de 30 formadores, compaginan la docencia en las aulas con la investigación, la elaboración de materiales y recursos para el aprendizaje, los viajes, virtuales y presenciales a colegios, institutos, centros de profesores, universidades y diferentes instituciones educativas, para poder compartir todavía más aquello que nos pueda ayudar a mejorar todas las dimensiones de la educación, desde el profundo convencimiento de que la excelencia educativa es un derecho para todos los estudiantes y debe garantizarse, sobre todo, para aquellos más vulnerables.

Nuestra experiencia en este largo año de pandemia está siendo muy intensa y con un cierto sabor agrí dulce. Por una parte son muchas las dificultades, las pérdidas de compañeros y familiares, los dramas para la supervivencia de muchas de nuestras familias y el cansancio psicológico que se esconde tras las mascarillas a medida que pasan los meses sin que se dibuje un final con claridad. Pero por otra hemos vivido experiencias tremendamente enriquecedoras como el valor de ser un equipo, de compartir recursos y apoyo, de aprender unos de otros y ser capaces de transmitir a nuestros estudiantes y sus familias serenidad, ánimo y ayuda para seguir educando a los más jóvenes. En nuestra respuesta como Fundación a todos los desafíos organizativos, pero también sanitarios y socioemocionales, distinguiría tres momentos bastante diferentes: las primeras semanas, donde teníamos un enemigo común, el virus, y especulábamos sobre la vuelta inmediata tras las

vacaciones de Semana Santa; un segundo momento, el último trimestre hasta el verano, donde la conciliación y la brecha en el aprendizaje se unieron a la necesidad de protegernos del virus, y se produjo el cierre del curso; y a partir del mes de julio, porque el periodo de vacaciones no se pudo disfrutar plenamente ya que había que planificar un curso nuevo de una manera muy diferente a todos los anteriores. Era necesario lograr, tal como titulamos nuestros esfuerzos, que la #NuevaNormalidad se convirtiera en una #MejorNormalidad.

En todos esos momentos hemos ido tomando decisiones para compaginar los desafíos con nuestro modelo educativo, que ya se ha ido consolidando: ¿Cómo podíamos flexibilizar las decisiones sin perder la esencia de lo que nos hace ser especiales? Me gusta particularmente una frase que utiliza Stephen Covey: «si vas a sacar dinero a un cajero, asegúrate que lo has metido antes, o la máquina no podrá dártelo aunque lo necesites». Esta imagen explica en alguna medida lo que vamos a describir a continuación. La respuesta de la Fundación a la pandemia de COVID-19 bebe de toda la historia de innovación y gestión del cambio de nuestras escuelas, y de las muchas que acompañamos. No se puede improvisar en tiempos de crisis. Veremos en este artículo cuáles son las claves de ese proceso, las que hemos podido mantener y lo que hemos adaptado, así como todas las iniciativas que nos están ayudando a seguir disfrutando en nuestro quehacer cotidiano.

2. Claves del modelo Trilema: la metáfora del cubo de Rubik

En los últimos años muchas escuelas nos hemos planteado seriamente la necesidad de un cambio. Hoy sabemos mucho más sobre la mente humana, y cómo aprende y, por lo tanto, también sabemos mucho mejor cómo ser más eficaces a la hora de enseñar, aunque no sea fácil. Las presiones externas de las pruebas internacionales, el excesivo índice de fracaso escolar o abandono temprano, la irrupción de las tecnologías en las aulas y la posibilidad de acceder a experiencias de éxito de otros sistemas educativos, nos impiden instalarnos en una relativamente cómoda mediocridad. Pero, en medio de una efervescencia de iniciativas creativas, sabemos que un proceso de cambio es mucho más que la suma de medidas desordenadas que muchas veces surgen por la presión de una legislación tan caprichosa como la nuestra. Para alcanzar un modelo de excelencia que responda a las necesidades de nuestro alumnado, vemos que es necesario generar un proyecto de transformación que se centre en la mejora comprometida al menos de



seis aspectos fundamentales de la vida escolar. Los tres primeros requieren un cambio *ad intra*, y los últimos una apuesta explícita de las administraciones y los responsables de las políticas educativas.

Esta visión sistémica del cambio se ha ido dibujando a través de estos más de veinte años de experiencia, muchas veces partiendo del impacto positivo en el aprendizaje de nuestro alumnado; pero también hemos aprendido mucho de la frustración cuando no éramos capaces de ayudarles lo suficiente, o cuando hemos quemado cientos, más diría yo, miles de horas de formación sin que tuvieran un verdadero efecto de transformación en las aulas. De ahí la metáfora del cubo de Rubik: seis colores, seis caras, seis dimensiones que deben moverse simultáneamente para que el cambio sea eficaz. Podemos negociar a qué velocidad lo hacemos, pero no podemos dejar ninguna de ellas paralizada porque impactará negativamente en las demás hasta que las estrangule. Por eso, el comienzo de nuestro modelo es un buen análisis del punto de partida, realista y valiente, autocrítico y posibilista, y sobre todo, centrado sobre dos pilares: el potencial del equipo docente y la calidad del aprendizaje integral del alumnado. Aunque coloquialmente hablamos de auditorías pedagógicas, estamos muy lejos de burocratizar el diseño de los procesos de transformación de nuestras escuelas y de aquellas a las que acompañamos. Para cada una de las dimensiones del cambio, hemos seleccionado una serie de indicadores que os compartimos y que nos sirven para

reflexionar, evaluar nuestras iniciativas, rectificar y mejorar constantemente por y para el alumnado. Esos indicadores nos han ayudado a responder con imaginación y austeridad a la mayoría de situaciones que nos plantea la pandemia, protegiendo la esencia del aprendizaje escolar que va mucho más allá de lo que marcan las legislaciones.

2.1. Un currículum lleno de posibilidades

Para nuestras escuelas es importante entender que el currículum no es una mera prescripción legal de listados excesivamente largos que hay que memorizar. El profesorado se plantea en profundidad qué quiere que aprendan sus estudiantes, seleccionan de los documentos legales y los materiales educativos aquellos aspectos fundamentales para comprender en profundidad las disciplinas, y buscan enriquecer los saberes objetivos y nuevas formas creativas de estimular la comprensión de los contenidos más relevantes.

Desde hace años hemos optado por una ambiciosa programación por proyectos interdisciplinares que nos permite relacionar los contenidos de las diferentes materias y crear múltiples oportunidades para entrenar todas las competencias. En educación infantil y primaria todo el centro trabaja el mismo eje curricular, lo que permite el intercambio de recursos, las agrupaciones flexibles y mucha colaboración para las actividades dentro y fuera del centro. Hay seis ejes: la Historia, la Salud y el cuidado de nuestro cuerpo, Nuestro planeta, Ciencia y Tecnología, Seres vivos y Vida en sociedad.

Cada curso selecciona los aspectos relacionados de sus currículums oficiales de las asignaturas que participan en cada proyecto, priorizando lo más relevante, y asegurándose de que cada año vamos cambiando los acentos. Para ello, por ejemplo, tanto en los proyectos interdisciplinares como en las unidades didácticas, buscamos el tópico generativo o los hilos conductores, las grandes preguntas que no tienen una respuesta simple y que ayudan a dar sentido y aplicación práctica a todo lo que aprendemos. Globalizamos en estos proyectos verticales las programaciones al 50 % en primaria, y optamos por una organización del 80 % del currículum en ámbitos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde las áreas se agrupan en dos grandes ámbitos: sociolingüístico y científico. Los proyectos de ámbito incluyen seminarios monográficos sobre los aspectos del currículum que requieren una atención especial o una diferenciación más exhaustiva, y un dossier inicial que recoge el enfoque curricular, lo que se incluye de cada disciplina, así como los criterios y herramientas de evaluación y las fuentes para la investigación. Las áreas como la música, la

tecnología, las optativas y la plástica se alternan en los diferentes ámbitos. Cada año se seleccionan los proyectos en los que el emprendimiento social tendrá una relevancia especial. En el nuevo proyecto de Bachillerato se ha incluido con fuerza la dimensión de investigación y el emprendimiento, así como una apuesta por la metodología híbrida presencial y remota.

Junto con estos Proyectos, en todos los centros se imparten semanalmente algunas asignaturas propias que se mantienen en todas las etapas: Aprender a pensar, que desarrolla una hora a la semana un programa de estimulación de las funciones ejecutivas, desde infantil a secundaria; Plan lector, que dedica una hora semanal a la animación lectora, que para nosotros es fundamental; Escritura creativa en la que los alumnos se convierten en novelistas, dramaturgos, poetas o periodistas y aprenden a expresarse con múltiples lenguajes, a veces vinculados a los proyectos, y otros de forma libre; el proyecto Kumi que combina el programa de Educación Religiosa Escolar (ERE) con la competencia espiritual, la educación en valores y el trabajo sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); por último llevamos dos años trabajando el proyecto FLUYE, que desarrolla nuestra propuesta de competencia personal, en línea con la propuesta europea, que descansa sobre cuatro indicadores –autorregulación, sostenibilidad y relación con el medio ambiente, práctica de hábitos saludables y educación emocional–.

Cuando se suspendieron las clases presenciales hubo que reaccionar con agilidad, y aunque a primera vista parecía que el desafío era la metodología, había una decisión de mucho calado: qué necesitaba y necesita, más que nunca, aprender nuestro alumnado, y ese es el criterio para tomar decisiones sobre el currículum:

- Las primeras semanas decidimos no avanzar contenidos curriculares y propusimos un desafío diario, *Trilema Challenge*, de carácter competencial, que tenían que llevar a cabo a veces con sus familias. Los desafíos se generaban en equipos interescuelas que recogían las evidencias para compartirlas en las asambleas matinales con los estudiantes. Después creamos un horario compactado con una oferta de atención síncrona y unas pautas para proponer trabajo autónomo de las diferentes disciplinas. Al principio dejamos que cada docente fuera espontáneo, pero el resultado fue un poco caótico. Algunos llegaban a recibir más de 300 correos electrónicos diarios, y cientos de *hangouts* a cualquier hora, tanto de los estudiantes como de sus familias. Así que en la segunda fase, generamos unos horarios solo de mañana, con bloques para

tutorías personales en los horarios posibles según las circunstancias, actividades de grupos pequeños y clases síncronas al uso.

- Creamos carpetas digitales de recursos curriculares, *links*, vídeos, fichas, tutoriales compartidos. Un primer desafío fue la brecha digital del profesorado, desde los frikis hasta los que no sabían entrar en el *classroom*. Concretar equipos, reuniones, recursos, parejas de apoyos o algunos compañeros disponibles para una línea de emergencia digital nos ayudó a no dejar a nadie en la estacada. Después, estos equipos se especializaron en áreas para adaptar las programaciones hasta el mes de junio, con un criterio fundamental: qué era lo esencial que teníamos que garantizar con una comprensión profunda, y qué se podía dejar flexible según los grupos y su capacidad de aprendizaje síncrono.
- Priorizamos el bienestar personal y el contacto diario de tutores con todo el alumnado. Todos los docentes, incluso los especialistas, se convirtieron en cotutores para repartirse los grupos, especialmente los que tenían más necesidades. Cada mañana se organizaba una asamblea de media hora donde se transmitían los retos, las buenas noticias y las tareas de aprendizaje, así como un diálogo sereno sobre las situaciones personales y familiares de cada uno. Se contactaba telefónicamente con los que no se habían conectado. Esto supuso una labor rápida de diagnóstico de las carencias de recursos y se repartieron todos los dispositivos y libros de lectura que había en los centros. Localizamos empresas que hicieron donaciones de dispositivos y también ayudas de alimentos donde fue necesario. En la etapa de infantil las asambleas se partieron en grupos más pequeños y las profesoras se grababan pequeños vídeos para enviar a las familias que no podían acompañar a los menores.
- Seleccionamos un mismo proyecto interdisciplinar en educación infantil y primaria para todas las escuelas y compartimos una programación que enriquecieron todos los equipos. Las actividades de proyecto se enviaban solo dos veces a la semana. En secundaria una sola vez al principio de la semana para fomentar su autonomía, regulando la cantidad de tareas para no sobrecargar y dejar espacio a otras actividades. Las sesiones síncronas, de no más de 30/40 minutos, se focalizaron en las asignaturas instrumentales.
- Mantuvimos el plan lector, y la petición de que se mandaran las evidencias de las lecturas que se compartían en las asambleas.

2.2. Metodologías para activar el aprendizaje inteligente

Somos muy conscientes de la importancia de las metodologías que se utilizan en las aulas, cómo se produce un aprendizaje inteligente, a través de la elaboración de proyectos, problemas, desafíos, equipos cooperativos, uso de recursos gráficos para hacer visible lo que avanza, estrategias que activen el pensamiento crítico y creativo y que movilicen la memoria de forma eficaz. Aulas vivas, emocionantes, donde la curiosidad y el disfrute se combinen con el rigor y el esfuerzo. Y una configuración de los escenarios de aprendizaje que cree oportunidades de desarrollo para cada uno de los alumnos, partiendo de su idiosincrasia y sus posibilidades, que acompañe la diversidad hacia la excelencia y permita personalizar la intervención pedagógica de los docentes. Esto debe contribuir a una verdadera apuesta por el aprendizaje que supere la instrumentalización de la tecnología, un desafío que está siendo importante en estos tiempos de pandemia.

Utilizamos la metáfora de los cuatro cajones para describir la organización metodológica de nuestra intervención docente. Cuando diseñamos cada sesión, sea corta o larga, debemos tomar cuatro decisiones metodológicas simultáneas: cómo queremos manejar la interacción social, individualmente, en parejas o equipos de tres, cuatro o seis miembros, o en asamblea; cómo van a mostrar la evolución de los procesos de aprendizaje, lo que llamamos metodologías de producto; qué van a hacer, desde una maqueta, un *Power Point*, un esquema, ejercicios al uso o incluso un examen; cómo vamos a mover sus cabezas, asegurarnos de que piensan de forma crítica, creativa y rigurosa, con mapas mentales, rutinas, destrezas o protocolos, y *Project Based Learning* (PBL), problemas que activen la creatividad y el aprendizaje a partir del error; y por último, cómo creamos tensión de aprendizaje, y garantizamos la relevancia, sea ética, sea curricular, de lo que aprenden, con la selección de recursos rigurosos, los desafíos iniciales, diarios reflexivos, ventana al futuro y las paradas metacognitivas. Invitamos a tomar las cuatro decisiones simultáneamente en todas las programaciones de aula.

Y ya hemos mencionado nuestra opción por el aprendizaje por proyectos, con una estructura que combine cuidadosamente la profundización en los contenidos con las oportunidades para entrenar los desafíos competenciales que se seleccionan y explicitan al principio de cada proyecto. La duración estimada es entre 50/60 horas curriculares, que se distribuyen en 3/4 tareas o secuencias largas de aprendizaje: la tarea 0 en la que se presenta el desafío inicial, siempre

una sorpresa que despierte la motivación y la curiosidad, se constituyen los equipos cooperativos y reflexionan sobre sus roles, se trabajan los hilos conductores y hacemos una metacognición inicial, una sesión completa de reflexión sobre lo que nos disponemos a aprender, tanto de contenidos, como de habilidades cognitivas o socioemocionales en nuestro grupo. Cada tarea se programa introduciendo multitud de estrategias que combinen lo que hemos descrito en los cajones, y recogemos una media de 50 evidencias en los portfolios del proyecto. Estos terminan con la metacognición final, una reflexión de síntesis referida a los hilos conductores y una autoevaluación de las metas que los alumnos se habían marcado, así como una ventana al futuro que se relaciona con la aplicabilidad de lo aprendido y las nuevas posibilidades que se abren para seguir investigando más.

Todos los proyectos concluyen con la celebración del aprendizaje, una jornada abierta, para compartir todas las evidencias y los portfolios con las familias y el resto de compañeros de los centros. Son días tremendamente especiales para todos, donde nos sentimos orgullosos de los progresos, porque todos y cada uno tienen logros que compartir. En tiempos de pandemia los hemos sustituido por la celebración en la nube, y cada grupo ha hecho un vídeo de la trayectoria del proyecto, se comparte en familia, se narra el portfolio e ¡incluso se celebra una cena especial! Cada año hacemos seis celebraciones, fundamentales para el estilo de relación que estable-



mos con las familias, que participan activamente en la vida de la escuela, se conocen y conversan, no solo sobre problemas, sino especialmente sobre los éxitos de sus hijos e hijas, creando una nueva cultura de comunidad educativa. Celebrar que aprendemos, que maduramos, y las mismas transiciones de etapa, ayuda a crear el clima que necesitamos, no es un mero adorno, permite también nuevos comienzos, y dar oportunidades múltiples para celebrar los éxitos merecidos. Durante el confinamiento celebramos virtualmente el Día Trilema con más de 2.000 personas conectadas a la vez, y también las graduaciones de nuestro alumnado de 4.º de ESO.

En las áreas instrumentales hemos apostado por las estaciones de aprendizaje, lugares físicos o virtuales especializados en un tipo de recursos o elementos curriculares diferentes, y cada uno de ellos con tres grados de desafío. Cada estudiante tiene que recorrer todas las estaciones, parar el tiempo que necesite en cada una y elegir el grado de desafío que quiere abordar. Se basan en hojas de ruta, ahora digitales, que les señalan algunas paradas obligatorias y muchas opcionales. En este último año, debido a la pandemia, las rotaciones se hacen de forma híbrida, presencial o remota, dependiendo de si los estudiantes están en el centro o en sus casas trabajando de forma virtual. Esta metodología nos está permitiendo incrementar el grado de autonomía del alumnado y la personalización del diseño de sus aprendizajes y anticipa la revolución que pensamos que traerá la inmersión tecnológica que ha acelerado la pandemia.

En las aulas de Formación Profesional de la rama de Salud se trabaja alrededor de RETOS que permiten interrelacionar las diferentes disciplinas. Como el alumnado, en un porcentaje muy elevado, se prestó a trabajar en los peores momentos en las residencias y hospitales que les necesitaron, y muchos de ellos han decidido continuar, hemos mantenido un modelo híbrido y flexible, con seminarios presenciales y seguimiento virtual, y los retos de situaciones de emergencia se acercan a lo que están viviendo cada día. Las prácticas se han convertido en el eje del aprendizaje.

Obviamente en este año la digitalización está teniendo un protagonismo inesperado. He descrito muchas de las decisiones que se han tomado para que las múltiples aplicaciones, la gamificación, la proliferación de las redes sociales o el incremento del tiempo que los estudiantes pasan en las pantallas no se convierta en fin en sí mismo. Se han seleccionado trece aplicaciones vinculadas a todos los aspectos del aprendizaje, como el cooperativo o las estaciones, y nos aseguramos de que todos, estudiantes, docentes y familias, las manejen competentemente.

2.3. Cambios en la cultura de la evaluación

Todas estas decisiones han provocado un cambio en la cultura de la evaluación. No nos limitamos a medir los resultados de exámenes y controles múltiples, sino que se convierten en un verdadero acompañamiento del progreso del alumnado. Como en un partido de fútbol, el docente necesita situarse en el terreno de aprendizaje: como árbitro que juzga y puntúa, o como el entrenador que vive y sufre cada movimiento, prepara y corrige fuera del campo y considera los éxitos y fracasos de los estudiantes como propios. La excesiva obsesión del sistema en las pruebas externas como si fueran la única garantía de mejora, está destruyendo las posibilidades de que el profesorado se plantee un cambio real del modo en el que enfocan las clases. Por eso se han introducido evaluaciones intermedias, en las que no se habla de las calificaciones sino de las maneras más eficaces de ayudar a cada estudiante a mejorar. Los boletines, en la plataforma que llamamos Trilemax, proponen una evaluación cualitativa con criterios de desarrollo competencial e incorporan un espacio para que el alumnado valore su desempeño y las familias nos retroalimenten.

En los meses de confinamiento comenzamos una experiencia de coevaluación con las familias: se envía un cuestionario con 25 preguntas que van desde los hábitos saludables, el estado emocional, la resolución de conflictos, la disposición hacia las tareas escolares a los logros académicos y la relación con el centro. Con las respuestas en mano se celebran las sesiones de evaluación, con un protocolo positivo que contempla, no solo qué dificultades tienen los alumnos, sino a qué responden mejor para progresar. Esta experiencia se llevó a cabo en la 2.^a evaluación en pleno debate sobre la fiabilidad de las calificaciones numéricas, a las que decidimos renunciar con el consiguiente conflicto con alguna inspección educativa. A partir de mayo, se ha mantenido y se acompaña con los protocolos previos.

Pero quizá el aspecto más emblemático es el desplazamiento del peso de la heteroevaluación a la autoevaluación que continuamente realizan los propios estudiantes. Para ello, utilizan frecuentemente dianas, rúbricas, registros, diarios de reflexión, paradas metacognitivas y, sobre todo, los portafolios de aprendizaje, que recogen todas estas evidencias y nos permiten observar su progreso y sus logros más relevantes. Este proceso comienza en las aulas de 1 y 2 años y se mantiene para los estudiantes mayores, incorporándose a prácticamente todas las actividades. La pandemia obligó a que muchas evidencias fueran digitales y animó a que muchos docentes se atrevieran con los portafolios digitales.

Una mención especial merece la primera semana de curso que se desarrolló íntegramente con los tutores y en la que se realizó un diagnóstico 360° de todas las fortalezas y necesidades del alumnado, mientras se creaban lazos de confianza con ellos. Este curso por supuesto ha sido especial: la duración ha sido mayor, ha estado dominado por los protocolos de seguridad ante la pandemia de COVID-19, y se ha acentuado la mochila emocional con la que llegaron en septiembre. Todos los estudiantes habían realizado un portafolio del confinamiento sobre el que se trabajó en las tutorías. También se anticipó la evaluación inicial de diagnóstico a la última semana de septiembre para contar con una valoración de la situación, tanto académica como personal, que cada estudiante llevaba consigo, y que nos permitió reprogramar cada área.

2.4. El desafío de la personalización

Entendemos la diversidad como una fuente de riqueza para nuestras escuelas, que deben ser como laboratorios de vida que entrenen para ejercer la ciudadanía global en un mundo cada vez más complejo. Por eso nuestra apuesta por la inclusión va acompañada por la personalización de cada itinerario de aprendizaje como uno de los desafíos más grandes a medida que vamos avanzando hacia el futuro. En nuestra visión inclusiva de la comunidad educativa, apostamos por la acción tutorial y el acompañamiento personal como un eje fundamental. Esto afecta también a la importancia que damos a conocer el entorno afectivo, cultural y social de cada estudiante, y diseñar de forma compartida los mejores caminos para crecer.

Para llegar hasta aquí ha sido necesario un conocimiento exhaustivo de las necesidades del alumnado, de sus estilos de aprendizaje y de las dificultades y las potencialidades, para establecer cómo concretar las acciones dentro de la programación y dar respuesta ajustada a cada uno. Es interesante conocer la valoración del progreso y cómo desde el trabajo cooperativo ninguno de ellos queda fuera. Cada grupo conoce sus fortalezas, debilidades y qué puede aportar; en base a esto, organizan su trabajo y por ello todos tienen cabida en un grupo y progresan dentro del aula. Se ajustan materiales, dinámicas, objetivos... que hacen que todos puedan ser activos en el trabajo diario. Los apoyos se realizan dentro de las aulas, donde conviven estudiantes con diferentes capacidades y necesidades. Se ha optado claramente por la acción tutorial, con la asamblea matinal diaria en todos los cursos, la incorporación de una hora lectiva semanal de tutoría desde la etapa de infantil hasta la de secundaria, y la experiencia de los grupos de tutoría vertical, en la que los estudiantes de diferentes edades trabajan juntos en diversos proyectos como los de

emprendimiento o los de convivencia. En las sesiones lectivas de tutoría de todos los niveles la reflexión y los recursos se centran alrededor de 10 dimensiones para el desarrollo personal:

- ¿Cómo comprenden y dan sentido a lo que les rodea?: representación del mundo.
- ¿Cómo aprenden a pensar?: habilidades cognitivas.
- ¿Cómo se relacionan?: vitalidad / efectividad.
- ¿Cómo aprenden a actuar?: autonomía/voluntad.
- ¿Cómo aprenden a comunicarse?: comunicación.
- ¿Cómo aprenden a convivir?: prosocialidad.
- ¿Cómo aprenden a vivir su fe?: espiritualidad.
- ¿Cómo cuidan de sí mismos?: salud.
- ¿Cómo se responsabilizan del planeta?: los ODS.
- ¿Cómo deciden su futuro?: orientación vocacional.

Las tutorías verticales son un instrumento eficaz para que los estudiantes se conozcan, los docentes se impliquen más allá de sus grupos, mejore el clima del centro y se faciliten las transiciones de etapa o de curso. Para mantener las medidas de seguridad, se han tenido que suspender las sesiones, pero las echamos de menos, especialmente los estudiantes. Hemos aprendido que la figura del tutor y la calidad de los vínculos que se han generado han marcado la diferencia en la atención y el seguimiento de cada uno ante las dificultades que estamos viviendo.

El segundo gran aspecto de la personalización es la apuesta por el entrenamiento sistemático de las funciones ejecutivas. A partir del trabajo de investigación realizado en los últimos diez años con José Antonio Marina, patrono de la Fundación Trilema, estamos desarrollando varios programas para entender mejor cómo aprende la inteligencia. Cada curso se seleccionan dos de las once funciones del modelo, y se programan estrategias para desarrollar en las áreas. En la hora semanal que dedicamos a Aprender a pensar seleccionamos nueve habilidades cognitivas para entrenar y después aplicar a actividades cotidianas :

1. Activación cognitiva
2. Dirección de la atención
3. Motivación
4. Inhibición del impulso
5. Elección de metas
6. Planificación
7. Mantenimiento de la acción
8. Flexibilidad cognitiva

9. Memoria

10. Gestión de emociones

11. Metacognición

Los meses transcurridos desde la aparición de la pandemia de COVID-19 han acelerado el uso de los dispositivos y las aplicaciones tecnológicas. Una parte importante del alumnado tiene dificultades de accesibilidad a dispositivos e internet en sus casas, y esa fue una de las primeras prioridades que tuvimos que afrontar. Al mismo tiempo se ha hecho un enorme esfuerzo para avanzar e incorporar de forma habitual su uso en las aulas, y creemos que permanecerá tras la pandemia. Es fundamental que todo nuestro trabajo, dirigido a entrenar el pensamiento crítico y creativo, no se diluya ante el fetichismo de lo digital. La personalización no se da meramente por una adaptación de recursos por muy individualizada que esté, en las edades de desarrollo depende mucho de la interacción personal. Por eso la pandemia nos ha hecho apreciar y cuidar más tanto el trabajo presencial como el que se hace en remoto.

Por último, me gustaría destacar que algunos centros de primaria han comenzado a profundizar sobre el *Enriquecimiento curricular para alto desempeño: el Océano del aprendizaje* que permite al alumnado elegir libremente aspectos no curriculares para investigar, crear obras de arte o experimentos científicos, trabajando con mucha autonomía en aquellas cosas con las que más disfrutan. A partir de las claves de Renzulli y las estrategias para alumnado de altas capacidades pensamos que, dando la oportunidad a todo el alumnado, les ayudamos a sorprenderse de sí mismos y de lo que pueden lograr. Inesperadamente, esta iniciativa cobró fuerza durante la pandemia, porque tenían mucha más capacidad personal de decidir a qué dedicaban su tiempo, y se implicaron en tareas realmente complejas y desafiantes.

En el marco de nuestra apuesta por responder a las necesidades del alumnado y sus familias surgió una interesante iniciativa en las vacaciones de Pascua: *Acampa en casa*. Los docentes necesitaban vacaciones y muchos padres y madres estaban horrorizados ante la idea de estar encerrados sin nada que hacer. Así que se puso en marcha un campamento virtual con una propuesta diaria de actividades lúdicas, diferentes para educación infantil, primaria y secundaria, alrededor de cuatro áreas: cuidado personal, ODS, STEAM y artes. Cada mañana un grupo de formadores, junto con profesorado voluntario, convocaban una asamblea disfrazados con el tema del día y les proponían actividades muy motivadoras, que tenían que realizar antes de conectar a medio día para cerrar. ¡Algunos montaron hasta tiendas de campaña en el salón! La iniciativa tuvo

tanto éxito que se prolongó en el tiempo, hasta el final del verano, contando con la colaboración de *Save The Children* y Danone como una propuesta para los 3.000 niños y niñas que atiende la organización, cada semana alrededor de un proyecto diferente. El alumnado de la Fundación Trilema se unió al *Home Schooling* voluntariamente en los meses de verano. Se rodaron vídeos, se grabaron canciones y cuentos y *Mediaset* emitió algunos de estos recursos.

2.5. Cambios en la organización

Los aspectos mencionados hasta ahora deberían garantizar el incremento de la autonomía de centro, tan necesaria y tan ausente de muchas instituciones, que son demasiado homogéneas e inflexibles. Por ello, nuestro quinto desafío es un cambio en los aspectos organizativos de la escuela, los espacios, los horarios, los recursos. El objetivo es que se articulen con eficacia y con flexibilidad para permitir la interdisciplinariedad, el trabajo colaborativo, agrupaciones verticales, experiencias fuera de la escuela, redes con la comunidad local y sus habitantes. La Fundación cuenta con escuelas abiertas, en colaboración estrecha con municipios, entidades, y familias, que dejan que la vida real entre en las aulas para practicar formas diferentes de afrontarla, que les preparen para protagonizarla en el futuro como adultos. Fomentamos las visitas, salidas y las alianzas con todos los actores locales que pueden ofrecer oportunidades excitantes para aprender, desde los museos en Madrid hasta las amas de casa de una escuela rural en Poblalarga.

Los criterios para la elaboración de horarios son complejos. En educación infantil y primaria hay tres bandas horarias: la primera dedicada a las asignaturas instrumentales y las estaciones de aprendizaje, la segunda, que llamamos coloquialmente exótica, porque en ella situamos los especialistas y las asignaturas propias como aprender a pensar, escritura creativa, plan lector o *kumi*; y por último un doble periodo diario para los proyectos interdisciplinares que integran ciencias naturales y sociales, plástica y algunos porcentajes de las lenguas y las matemáticas. En todos los centros el horario se ha extendido, de forma gratuita, para llevar a cabo algunas de estas opciones y también cubrir la asamblea matinal de 10 minutos, que se celebra diariamente: bien en todo el centro, en toda la etapa, o en las aulas con los tutores. En educación infantil, junto con los proyectos, se reservan periodos largos para los rincones y más cortos para las rutinas diarias de estimulación temprana. En secundaria las asignaturas que conforman el ámbito se programan seguidas, y simultáneas en todos los grupos para permitir las agrupaciones flexibles y la codocencia. Esto

supone también flexibilizar los espacios, contar con hiperaulas cuando es posible, donde distintos grupos pueden trabajar juntos y sea posible situar diferentes espacios de aprendizaje.

Para la Fundación Trilema es importante hacer visible el progreso de nuestros estudiantes. Para ello utilizamos paneles que se van llenando de evidencias a medida que progresa el trimestre. Cuando termina la celebración del aprendizaje antes mencionada, absolutamente toda esta evidencia desaparece y comenzamos el siguiente desafío, que siempre es una sorpresa, con las aulas desnudas. No pretendemos crear un museo, sino una estrategia de documentación del aprendizaje.

Obviamente la pandemia ha condicionado enormemente nuestras prioridades en la organización de las escuelas. Puesto que los espacios son insuficientes para mantener las distancias de seguridad, nos hemos visto obligados a desdoblarse grupos, a utilizar gimnasios, las salas de plan lector, capillas y pasillos como aulas, a deshacer las hiperaulas y a restringir mucho las evidencias que ponemos en espacios comunes. Quizá la mayor presión es sobre los horarios del profesorado, que se ven obligados a duplicar muchas veces las clases, y una cierta inhibición por parte del alumnado para las relaciones interpersonales en patios y pasillos. Gradualmente, hemos convertido en normales los protocolos de higiene y el uso de las mascarillas, intentando mantener las prioridades pedagógicas de nuestro proyecto y seguir disfrutando juntos.

Los indicadores que tenemos en cuenta son:

- Flexibilidad - Se varía la organización de espacios, tiempos y recursos en función de las necesidades del aprendizaje.
- Autonomía - Se toman las decisiones de organización del centro en función de las prioridades del proyecto educativo.
- Verticalidad - Se combina la pertenencia a la tutoría vertical y la horizontal favoreciendo las agrupaciones flexibles de todo tipo.
- Transiciones - Se cuidan de etapa dentro y fuera del centro.
- Clima - Se aplican medidas de disciplina positiva para estimular la convivencia y el aprendizaje.
- Cultura de participación - Se favorece la de toda la comunidad educativa en las decisiones de aprendizaje.
- Colaboración y trabajo en red - Se fomenta con otras escuelas, entidades y recursos externos al centro.



- Recursos - Se posibilita el acceso a todos los recursos posibles para enriquecer el aprendizaje: priorización y accesibilidad.

2.6. El liderazgo compartido, clave para la transformación

El desafío que se ha descrito exige un liderazgo claro, comprometido y eficaz, que alimente como savia a todos los miembros de los equipos docentes. Creemos que la verdadera calidad educativa se juega cuando se cierra la puerta del aula y nos quedamos a solas con el alumnado, cada hora, cada día, cada año... Es la entrega silenciosa lo que suma al proyecto común: nuestro gran desafío es lograr que todos podamos compartir esa misión, respetando las diferencias a la vez que trazando posibilidades para crecer y trabajar juntos.

Necesitamos equipos directivos responsables que tengan una visión clara de la escuela que deseamos y la sabiduría necesaria para transformar esa visión en trayectorias diferenciales y plurales para alcanzarla. El cambio requiere de planificación y evaluación constante de los logros y los fracasos, para rehacer y proponer, acompañar y exigir que cada uno aporte lo mejor de sí mismo, para convertir a toda la comunidad educativa en cómplice de la aventura de educar a la generación que será responsable del futuro. Hemos optado por un modelo de dirección compartida: cada lunes Redije, la red de directores y jefes de estudio, se reúne y aborda los problemas comunes, y a la vez el equipo de dirección de escuelas se hace presente en todos los aspectos de recursos humanos, innovación, pastoral y gestión económica, que está centralizada.

Esto ha producido un cambio en los modelos de desarrollo profesional de los docentes. Los cursillos puntuales y la buena voluntad no eran suficientes para responder a todos los desafíos que la tecnología, el progreso y el cambio en nuestros propios alumnos exigen en estos momentos. La cultura de la mejo-

ra continua, la reflexión sobre la práctica, la evaluación del desempeño, la observación de aula, el *mentoring* y *coaching*, son algunos aspectos clave de nuestro modelo de formación del profesorado. Desde hace años utilizamos el Portfolio Profesional Docente, que parte de 10 estándares de desarrollo profesional alrededor de los que nos evaluamos y recogemos evidencias de progreso. Este curso hemos lanzado en abierto la versión digital¹, que nos permitirá hacer un análisis más detallado de lo que necesitamos para seguir mejorando.

También es importante la cultura de observación del desempeño: en los hermanamientos cada docente se empareja con un compañero, que no sea de su curso o asignatura, y se observan mutuamente en el aula al menos dos veces, siguen un protocolo de conversación para analizar el desempeño y se marcan metas de mejora. El *coaching* supone un acompañamiento más formal y un estímulo para la autorreflexión personal sobre la propia mejora. También contamos con programas para el profesorado de nueva incorporación que incluyen el intercambio con otros docentes y las experiencias en otras escuelas. Las escuelas de Madrid tienen un programa especial de colaboración con la Universidad Nebrija para la realización de los prácticas de Magisterio y del máster de secundaria, con un modelo de atención y observación en aula muy innovador. Durante la pandemia hemos desarrollado un campus virtual para las prácticas en el que participan la gran mayoría del alumnado de esa universidad. Algunos docentes tienen horas de dedicación para la investigación y la ayuda a los proyectos de innovación de los centros y muchos realizan programas más largos de formación y titulaciones universitaria como el *Master Learning Leaders*, el *master de Pastoral Educativa*, o los títulos de *Experto en Funciones Ejecutivas* o el de *Experto en Hábitos Saludables para Educadores*.

Los criterios para estimular esta concepción del liderazgo y el desarrollo profesional son:

- Equipo directivo - El equipo directivo tiene una visión y líneas de actuación claras de la educación concretadas en el proyecto educativo de centro. Toma de decisiones.
- Trabajo en red - Se comparten las decisiones y los recursos, la colaboración intercentros y la comunidad de bienes para la sostenibilidad y la mejora de todos.

1. < <https://eporfolio.com> >
< <https://app.eporfolio.com> >

- Capacitación en aula - Se prioriza la mejora de la calidad didáctica de los docentes generando itinerarios individualizados de mejora.
- Desempeño - Se evalúa el desempeño docente mediante la observación, *coaching* y reflexión sobre las evidencias.
- Formación - Se vincula la formación del profesorado a las necesidades del alumnado.
- Portfolio - Se utiliza de forma activa el portfolio como herramienta de evaluación de desempeño.
- Investigación - Se investiga y aplica con rigor el avance sobre el aprendizaje y los cambios en la marcha del centro.

3. Experiencia en la gestión del cambio en las escuelas Trilema

Seguimos siendo ante todo docentes, y nuestros recursos provienen fundamentalmente de nuestro trabajo, que es lo que sostiene la Fundación. Las escuelas han sido cesiones de titularidad de congregaciones religiosas en proceso de transformación, y la mayoría con problemáticas complejas. El perfil del alumnado es muy variado, con un porcentaje importante de aquellos que viven en entornos vulnerables: En alguna escuela rozamos el 90 % de inmigrantes, en otras superamos el 30 % de alumnado con necesidades, o afrontamos la problemática de despoblación y de la escuela rural. Al comienzo de la pandemia hicimos un registro de familias con necesidades económicas extremas, que superaba las 300 entre todos los centros, y organizamos un sistema de ayuda dentro de nuestras posibilidades, con la colaboración de algunas empresas. Nuestro compromiso es mantener a las plantillas y trabajar con el personal que tiene la escuela cuando la asumimos, introduciendo algunas personas con experiencia previa en la Fundación para impulsar el cambio.

Después simplemente hay que implantar con agilidad el modelo que hemos descrito. La primera fase es difícil porque son muchas novedades a la vez, y hay que ganarse la confianza de las familias, de los docentes y del alumnado. Exige una inversión importante de tiempo y recursos en la formación del profesorado, y generar una cultura de trabajo en equipo para programar y colaborar juntos en muchas iniciativas. Pero a partir de las primeras celebraciones del aprendizaje, los portfolios de evidencias y la incorporación sistemática en las aulas de estrategias didácticas que mejoran los resultados, el proceso se simplifica. Aumentar la matrícula, renovar la imagen del centro en el entorno, eliminar el abandono temprano, eliminar la tasa de repetición y por supuesto reducir al míni-

mo el fracaso escolar son a la vez logros y desafíos constantes.

El equipo del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid, realizó una validación cualitativa del modelo Trilema en 2019, no solo en nuestras escuelas sino también en la «Red de Escuelas que aprenden» con un resultado extremadamente satisfactorio. Hemos dividido los procesos en tres grandes fases: inicialmente, con elementos de motivación y génesis de visión compartida; una segunda fase de transformación, con el grueso de decisiones alrededor del cubo de Rubik; y un tercer momento de consolidación, que se enfrentan a sostener la tensión de mejora. Cada fase implica decisiones diferentes, y cada escuela marca su propia velocidad. Este año estamos inmersos en varios procesos de evaluación de programas como el de Funciones Ejecutivas o el de Hábitos Saludables para poder sistematizar los resultados de mejora.

No es fácil describir el proceso de cambio en pocas líneas. Pero si tuviera que seleccionar algunas claves empezaría por: un liderazgo claro, con una visión realista pero ambiciosa de dónde se puede llegar si la brújula siempre apunta al alumnado; confianza en el profesorado, que es capaz de cosas extraordinarias que muchos ni siquiera imaginan, pero firmeza también para exigir estándares de profesionalización y mejora continua que nos permita responder a las necesidades cada vez más complejas de nuestras aulas; trabajo en redes de apoyo para compartir recursos pedagógicos, económicos y, sobre todo, humanos; y disfrutar mucho con lo que hacemos, porque, a pesar de las dificultades que en estos tiempos son muchas, transmitimos entusiasmo y orgullo por los logros de nuestro alumnado que realmente se siente protagonista de todo el cambio.

Con este extraño curso ya empezado, en noviembre asumimos nuestra última escuela: el Carmen de Manises, cerca de Valencia. Sin poder ver las caras de nuestro alumnado, ni encontrarnos con las familias, y manteniendo bajo mínimos la presencialidad para las formaciones con el profesorado, volvemos a empezar un proceso de gestión del cambio. El virus no nos para.

4. Expansión del modelo Trilema en la red «Escuelas que aprenden»

Nació en 2016 y su nombre se inspira en la obra de Peter Senge, del mismo título, que presenta la aprendibilidad organizacional y la colaboración de las redes como algunas de las fuentes de una verdadera transformación sistémica de las instituciones educa-

tivas. Forman parte de la red tanto nuestras propias Escuelas Trilema como aquellas que han recorrido con nosotros de manera intensa nuestra trayectoria, y han apostado por el modelo Rubik como referencia de reflexión y aprendizaje continuo para sus centros o instituciones. En este proyecto soñamos convocar escuelas que, desde una visión común de la educación, deseen trabajar juntas compartiendo inquietudes, recursos y experiencias, y generar un ámbito de encuentro en el que todos podamos enriquecernos. Hoy son cerca de 60 que representan toda la diversidad de realidades presentes en nuestro sistema: algunos CEIP de la red pública, varios IES, escuelas concertadas, cooperativas, ikastolas y escuelas privadas. Centros grandes y pequeños, rurales y urbanos, con un alumnado muy diverso y siempre, como condición, inclusivos. La mayoría en España pero también en Colombia, Chile y Guinea Ecuatorial.

El eje que nos une es el mismo modelo de Escuelas Trilema que hemos descrito como referencia para los planes estratégicos de innovación y gestión del cambio. Los miembros de las «Escuelas que aprenden» se comprometen voluntariamente a compartir su experiencia y caminar juntos a partir de las seis dimensiones de Rubik y otras claves que constituyen una especie de declaración de intenciones y nuestro horizonte de futuro.

Compartimos algunos principios irrenunciables. Estamos firmemente convencidos del derecho a la excelencia educativa de cada niño y cada niña, cuidando especialmente aquellos que parten de una situación de riesgo, bien socioeconómica, racial, con dificultades de aprendizaje o simplemente de desafección de las aulas. Para todos ellos, atravesar cada mañana el umbral de la escuela se convierte en una oportunidad de elegir su futuro. Esto implica una apuesta clara por la inclusividad: comunidades educativas que acogen y son acogidas para evitar los guetos y aprender a disfrutar de la diversidad, vivir las diferencias como una fuente de riqueza.

Partimos de una visión holística de la persona, que necesita crecer en todas sus dimensiones, descubriendo su vocación, entendida como el lugar desde el cual puede aportar sus talentos para transformar el mundo. Educar es una relación en constante dinamismo de enriquecimiento mutuo. Aprendemos todo el tiempo de y con nuestro alumnado. Esto exige entrar en un proceso de constante innovación, de búsqueda de aquellos contextos, metodologías y cultura de centro que generan un aprendizaje a la altura de lo que merecen. La generosidad al compartir experiencias es la fuente principal de nuestro desarrollo profesional.

Las «Escuelas que aprenden» apuestan por programas y medidas específicas para implementar esta visión, comparten sus prácticas y reflexiones, y exponen la aportación de la red. Los equipos directivos participan en los encuentros con otros directivos y ofrecen su experiencia implicándose en los procesos de mejora continua de las otras escuelas y explicitan la riqueza generada en la red para su crecimiento como líderes. En la mayoría de los centros hemos creado los grupos INNOVA, de aceleración del cambio, que cuentan con aproximadamente un 10 % de profesorado de todos los niveles y que actúa como grupo tractor del cambio, y se convierten en formadores en cascada para sus compañeros. La red nos permite compartir recursos, facilitar acuerdos pedagógicos, abrir las mejores experiencias, intercambiar buenas prácticas y publicitarlas, y favorecer e impulsar la movilidad para poder vivirlas en las aulas de nuestras escuelas.

La primera alianza se establece entre las escuelas miembros de la red, que se comprometen a colaborar con transparencia y generosidad, y a generar lazos con diferentes instituciones de prestigio que colaboren en nuestra misión, tanto con recursos materiales como posibilidades de investigación o desarrollo profesional. Particularmente estamos interesados en el establecimiento de alianzas con instituciones de educación superior y universidades para avanzar en la consolidación y validación de nuestro modelo. Queremos promover el intercambio de conexiones para realizar alianzas en beneficio del grupo, de las que la Fundación Trilema posee ya un amplio abanico: instituciones como la Fundación Princesa de Girona, con quien hemos desarrollado un programa *Educar el Talento Emprendedor* en el que han participado la mayoría de las escuelas de la Red; la Universidad de Padres que ofrece programas de formación para familias desde hace 15 años; Ashoka y la Red de Escuelas *Changemakers*; AECOPE, Asociación Española de *Coaching* Pedagógico y Evaluación educativa; Fundación Edelvives y Danone, con quienes hemos desarrollado el programa de Educación para la salud integral *FLUYE, Happy and Healthy Kids* para entrenar los hábitos saludables y la educación emocional; y *Diario de Navarra*, con quien hemos colaborado para desarrollar la competencia audiovisual en las aulas.

Ha sido posible compartir las iniciativas que hemos descrito aquí y muchas más. Hemos aprendido unos de otros y hemos descubierto más aun si cabe su valor. Algunas de estas escuelas, situadas en tierras americanas, no han podido volver a clase a causa de la pandemia, y seguimos apoyándonos.

5. Impacto del modelo Trilema en los planes de desarrollo profesional docente

La Fundación nació de un grupo de docentes que deseaba que las aulas fueran diferentes. Participamos en varias ediciones de *Project Zero*, conocimos a Howard Gardner y los programas de hábitos mentales de Art Costa en EEUU. Creamos, junto con el Dr. Robert Swartz, la sede española del *National Centre of Teaching Thinking*, expandiendo el uso de las destrezas y las rutinas de pensamiento por cientos de escuelas en todo el país. David Perkins y Daniel Wilson viajaron a España varias veces para trabajar con nuestro equipo. Hemos asistido al World Innovation Summit de Cádiz (WISE); hemos trabajado con las escuelas finlandesas que triunfan en PISA; hemos organizado varias rutas pedagógicas por las escuelas pioneras en inclusividad y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en Gran Bretaña; participamos de la red internacional *Changemaker Schools* de Ashoka; y hemos organizado y asistido a congresos y cursos sobre todos los aspectos fundamentales para entender la educación. En estos nueve años hemos aprendido mucho sobre lo que se puede hacer y lo que no: que las ideas y las teorías se evalúan en las aulas cotidianas y la mejora real que suponen para nuestro alumnado con nombre y apellido; hemos aprendido humildad y respeto por el inmenso privilegio y desafío que supone entrar en las aulas; la cercanía a nuestros estudiantes es lo que plantea constantemente nuevas preguntas, es el acicate para seguir pensando, imaginando, creando. Creemos que es lo que nos caracteriza, nuestro enraizamiento en las escuelas donde aprendemos lo que estudiamos y estudiamos lo que aprendemos.

La pandemia ha supuesto un duro golpe para todos, y también para este proyecto. Junto con el sufrimiento personal y familiar, afrontamos el riesgo de la sostenibilidad económica que afecta a muchas instituciones. El desafío ha sido transformarnos con agilidad para responder a todos los cambios. Este año nuestro lema es *#SiempreListos* y esto implica a todos: conjugar el esfuerzo del departamento de Trilema Digital para reconvertir los recursos, crear una nueva plataforma, gamificar los programas didácticos y producir vídeos incluso de dibujos animados, junto con el esfuerzo para crear contenidos que se anticipen a las dificultades de los centros.

Estamos trabajando en el diseño de un modelo ambicioso de aprendizaje híbrido que no solo se cen-



tre en el aprendizaje remoto y virtual, sino que se replantee cómo entendemos y diseñamos la presencialidad para priorizar lo que no se puede hacer en la nube: partimos de una auditoría tecnológica que recoge las necesidades de recursos y de formación, acompañamos en el uso de las aplicaciones más útiles y reconstruimos las programaciones concretas de aula para generar lo que llamamos el 50/50. Se trata de combinar sincronía con asincronía, la presencialidad con lo remoto, lo cooperativo con lo reflexivo, lo tecnológico con lo analógico.

Hemos creado el *Trilema Teaching Center*, un modelo de consulta personalizada *One to one* para dialogar con el profesorado usuario de los programas de formación. También hemos adaptado nuestro modelo de *Coaching* pedagógico a un modelo de *Coaching* digital, que parte de evidencias audiovisuales grabadas y seleccionadas por el docente. Y acabamos de lanzar la nueva versión en abierto del *Portfolio Digital Docente*, después de haber testado más de 10 años los estándares de desarrollo profesional. El nuevo programa de formación para tutores recoge las 10 dimensiones que ya se están implementando en nuestros centros. Por último, después de pilotar el proyecto FLUYE en más de 40 centros, lo presentamos en una oferta de formación e implantación de hábitos saludables en las escuelas, incluyendo la formación para familias y educadores de comedor y ocio escolar.

6. Convivimos con la pandemia de COVID-19 durante el curso 2020-2021

Durante el periodo del confinamiento, desde la Fundación Trilema se llevaron a cabo muchas actividades e iniciativas que contribuyeron a mantenernos unidos y esperanzados en aquellos meses. Además, en estas

páginas he ido haciendo referencia a muchos de los cambios que se pusieron en marcha el pasado mes de septiembre, y que responden a algunos criterios que teníamos claros desde el principio de curso y que siguen ayudándonos:

1. Apostamos, siempre que sea posible, por la presencialidad en los tiempos que son habituales en la escolarización ordinaria, porque creemos en sus virtudes para el bienestar personal y la conciliación de las familias, sin olvidar la prevención con todas las medidas que podamos implementar tanto en las aulas como en los comedores.
2. Hemos creado grupos estables por ciclos, ya que con los recursos con los que contamos no es posible hacerlo por cursos. Se distribuyen pequeños equipos docentes para cada dos cursos que no interaccionen entre sí, y nuestras reuniones se adaptan a un formato híbrido. La experiencia de 5x5x5: cinco mascarillas de cinco colores para los cinco días de la semana nos ha permitido controlar con facilidad los movimientos entre los grupos.
3. Hemos modificado los horarios, partiendo el recreo tradicional en dos periodos más cortos para evitar la coincidencia en los patios de los grupos no estables; flexibilizamos las entradas y salidas, por todas las puertas de que disponen los centros; y se han establecido, desde el principio, dos horarios para cada grupo, presencial y compactado, para que el profesorado pueda prever los dos escenarios y reaccione con agilidad cuando se produzcan cuarentenas o confinamientos.
4. Consideramos toda la escuela como un aula única, reconvirtiendo todos los espacios comunes en espacios seguros para trabajo independiente, y cambiando los grupos de las aulas más pequeñas a los antiguos gimnasios, bibliotecas y aulas auxiliares donde se pueda mantener constantemente la distancia de seguridad.
5. Preparamos un sistema de desinfección y préstamo de todos los recursos digitales de que disponemos para que el alumnado que lo necesite pueda llevárselo a casa en cualquier momento, y estamos digitalizando el máximo posible de nuestros programas y recursos para que estén disponibles en cualquier escenario. Contamos con un kit de emergencia con una programación atemporal de dos semanas para las cuarentenas y confinamientos parciales de grupo en los que no sea posible la sincronía.
6. Fortalecemos el rol de los tutores, favoreciendo la continuidad cuando ha sido posible del tutor del año anterior, priorizando el acompañamiento socioemocional de los niños y niñas, preparando materiales específicos para realizarlo, aumentando el tiempo que pasan con sus estudiantes.
7. Preparamos todas las programaciones con un enfoque híbrido, con un máximo de 50 % de docencia directa y 50 % de actividades a realizar de forma autónoma, individual o en cooperativo, con un número básico de herramientas digitales en las que todos estemos bien formados, y estrategias que fomenten el pensamiento crítico, creativo y riguroso, la autogestión del aprendizaje, y el entrenamiento de las competencias básicas.
8. Comenzamos en septiembre en todas las áreas y todos los cursos con una Unidad Cero, que giró alrededor de los contenidos esenciales del curso anterior que eran necesarios para abordar los nuevos desafíos, permitiendo la personalización con aquellos que necesitan de una tutorización intensiva en grupos pequeños para paliar las posibles brechas causadas por el confinamiento.
9. Se ha consolidado el modelo de tratamiento curricular, que nos permite programar de forma flexible, rigurosa e inclusiva los proyectos y las unidades didácticas. Y preparamos con mucha anticipación materiales, dosieres y portafolios para trabajar con la mayor autonomía posible, *on* y *off line*, generalizando el uso del *Kanban/Trello* para el seguimiento.
10. Anticipamos en septiembre la evaluación diagnóstica lo máximo posible, abordando todas las dimensiones del aprendizaje y valorando el impacto del confinamiento en su progreso y bienestar personal. Ahora queremos mantener la coevaluación con las familias para responder con rapidez a las necesidades y circunstancias de cada estudiante, de la manera más personalizada posible y priorizar la evaluación cualitativa y competencial por encima de la mera calificación numérica.
11. Mantenemos el trabajo en red entre las escuelas, con los equipos mixtos que han elaborado materiales y compartido experiencias en los meses de confinamiento, para preparar un banco de recursos digitalizados que permita una posible vuelta a la educación no presencial, y compartiendo la formación permanente del profesorado centrada en cómo responder a las necesidades prioritarias, también las no curriculares, del alumnado en un modelo híbrido.
12. Realizamos una asamblea virtual mensual de familias conjunta de toda la red para escuchar sus preocupaciones e informarles de las decisiones que vamos tomando, realizar las entrevistas per-

sonales *online* con frecuencia, y mantenemos también activo el registro de familias con necesidades de apoyo en caso de confinamiento.

7. Conclusión

Y seguimos adelante. Las mascarillas nos ayudan a veces en estos tiempos a disimular el cansancio, la frustración o incluso el miedo en una situación que se está alargando mucho más de lo esperado. Pero también debajo de las mascarillas seguimos sonriendo y bromeando hasta olvidar que las llevamos, y hemos aprendido a descifrar lo que piensa el alumnado simplemente por el brillo de sus miradas.

Dicen algunos, en plena escalada, que las escuelas son espacios seguros, y creo que se refieren a que

no se están produciendo tantos contagios como en otros ámbitos. Pero yo creo que son espacios seguros porque a veces, solo a veces, consiguen hacernos olvidar todo lo que no sea aprender y educar. Suelo repetir que un maestro, una maestra, puede cambiar para siempre la vida de un niño y una niña. Una escuela puede cambiar la vida de una comunidad. Pero, para cambiar un país, es necesario cambiar la educación.

Los que nos visitan dicen que somos escuelas felices, que el alumnado respira felicidad, entusiasmo sereno y orgullo por cada uno de sus avances. Presumimos de ello y por ellos, y eso es lo que nos hace diferentes. O quizá no tan diferentes de muchas otras escuelas, porque es posible lograrlo. Solo hace falta mucha generosidad y confianza mutua para lograrlo juntos.

La autora

Carmen Pellicer Iborra

Presidenta de la Fundación Trilema. ASHOKA Fellow 2016. Dirige actualmente *Cuadernos de Pedagogía*. Teóloga, pedagoga y escritora. A lo largo de su carrera ha sido profesora en diferentes IES de Valencia y Baleares, en el Fitharry's School de Oxford, en la Facultad de Estudios de la Empresa y en Magisterio de Valencia, en Instituto CC Religiosas de Valencia y en Instituto Superior de Ciencias Religiosas a Distancia (ISCRD) San Agustín de Madrid, y Coordinadora y profesora TOK de Bachillerato Internacional.

Ha participado en diferentes programas de *Project Zero*, Harvard, donde realizó un programa sobre Inteligencias Múltiples. Lidera numerosos programas de formación de profesores y directivos dentro y fuera de España. Fundó junto con José Antonio Marina la Cátedra de Inteligencia Ejecutiva de la Universidad Nebrija. Preside AECOPE, la Asociación Española de Coaching Pedagógico y Evaluación Educativa, y con su equipo lleva realizando programas de *Coaching* y Desarrollo Profesional Docente en más de 3.000 centros escolares.

Ha escrito numerosos cuentos, libros y materiales didácticos. Recientemente es coautora de el *Libro Blanco de la Profesión Docente*, *Papeles para el Pacto Educativo*, *La Inteligencia que Aprende*, *Pedagogías Ágiles para el Emprendimiento* y *Evaluación de la Educación Infantil*. Dirige el Proyecto *Cómo educar el Talento Emprendedor* de la Fundación Princesa de Girona. Su Fundación tiene la titularidad de siete centros educativos en Manises y La Pobla Llarga (Valencia), Madrid, Soria y Zamora. Ha producido y guionizado PROFES y LA OTRA EDUCACIÓN los primeros largometrajes de la trilogía *La Buena Educación*. Colabora frecuentemente en muchos medios de comunicación y publica regularmente materiales didácticos en diferentes editoriales.