

INVESTIGACIONES

Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso

Innovating with meaning, the challenge of educational transformation: some key elements. A multi-case study

Francisco José Pozuelos Estrada *

Recibido: 27 de junio de 2022 **Aceptado:** 11 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Pozuelos, F. J. (2022). Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 201-214. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15036>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15036>

RESUMEN

La innovación educativa está en estos momentos en plena efervescencia, todo parece apuntar a esta necesidad: cambiar la enseñanza y actualizar sus procesos resulta algo perentorio. Pero, apenas que nos detenemos un poco en el análisis observaremos que no todo es lo que parece, tras esta denominación hallamos variadas intenciones y diferentes finalidades. Muchas propuestas no son más que renovados discursos de antiguas pretensiones que solo buscan actualizar la superficie con objetos de presentar lo de siempre tras la pátina de lo nuevo. Pero aun así somos testigos de que existen casos que, dentro de la tradición renovadora, no se conforman con aplicar leyes, utilizar fórmulas de expertos o incidir en una parcela aislada y temporalmente limitada. Son ejemplos que asumen la transformación educativa como un cambio cultural, progresivo y protagonizado por toda la comunidad. En demasiadas ocasiones se refieren a ellas como tentativas utópicas y de difícil implantación, con lo que quedan como modelos admirables pero no “realistas”. El estudio que presentamos depara en tres centros “corrientes”, de nuestro entorno inmediato que han hecho de la renovación un proceso global y que muestra como contando con el compromiso colectivo, otra educación es posible. Así, liderazgo transformador, autonomía curricular, cultura colaborativa, formación basada en la reflexión sobre la práctica y todo dentro de un proceso sostenido, describen unos referentes que pueden ser inspiradores a otras iniciativas.

Palabras clave: renovación pedagógica; estudio de caso; comunidad de práctica

ABSTRACT

Educational innovation is in vogue, but not all proposals are the same. There are many trends with different objectives. Some only change the surface and little else. But there are examples of global renewal in which the educational community participates. And they are not utopian, they are realistic and exist all around us. Our study focuses on three committed schools that live change as a shared process with characteristics and results that can be inspiring for other initiatives.

Keywords: pedagogical renovation; case study; community of practice

Financiación: Este trabajo se enmarca en un Proyecto I+D+i, titulado “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica”. Referencia: UHU-1256182. Universidades de Huelva, Cádiz, Almería, Jaén y Granada. Convocatoria de ayudas en concurrencia competitiva de proyectos de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER Andalucía (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) 2014-2020.



*Francisco José Pozuelos Estrada [0000-0002-1259-9917](https://orcid.org/0000-0002-1259-9917)

Universidad de Huelva (España)

pozuelos@uhu.es

Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes.

Pérez Gómez, 2012, p. 22

1. INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

En el campo de la educación podemos comprobar que existe una larga y persistente tradición innovadora, pero en estos momentos estamos viviendo lo que podría denominarse como “efervescencia del cambio” convirtiéndose en un propósito recurrente (moda) de cualquier discurso educativo. Son muchos los libros, congresos, documentos y disposiciones oficiales que aluden a la “necesidad de la innovación”. Y para ello se depara en los más variados argumentos y datos, obtenidos de múltiples ámbitos: mejora del rendimiento, formación para una ciudadanía informada, incremento de la calidad de vida, etc. Y como resultado, siempre se llega a la urgente necesidad de actualizar nuestro sistema educativo, en general y la práctica docente, en particular.

No obstante, apenas se profundiza lo más mínimo observamos que tras el término innovación aparecen los más variados significados. Todo va a depender de la comunidad discursiva que se lo apropie. Podríamos decir que rápidamente encontramos perspectivas muy diferentes –e incluso contradictorias– lo que dificulta centrar el debate y distinguir el propósito de la pretendida innovación (Hill et al., 2022). Ambigüedad nada inocente y muchas veces interesada, pues en no pocas ocasiones se utiliza como reclamo comercial o marketing pedagógico para presentar una determinada oferta docente con el brillo de lo último en el mercado educativo (Feito, Rujas y Sánchez Rojo, 2021).

Superado el discurso de la escuela convencional de “talla única” (Pérez Gómez, 2012) de claro matiz academicista y memorístico y que no ha sido capaz de presentar más argumentos que el malestar expuesto por algunos sectores reaccionarios y autores afines, en términos muy superficiales y sesgados, por el olvido que muestra la “nueva pedagogía” ante el mérito intrínseco de determinados valores, contenidos y metodología que han asegurado la formación de todas las generaciones precedentes (Sánchez Gómez, 2022). Usando para ello, como expone Trillas (2018) más que razones, descalificaciones y sin más base que la nostalgia de un tiempo anterior idealizado, de reducida representatividad real.

Visto la escasa fundamentación y calado de la enseñanza centrada en el docente y con el fin de una instrucción homogénea, nos choca sin embargo su amplia implantación por todo el mundo (Klette, 2009). Aun así, en estos momentos se están activando procesos de cambio con el firme propósito de adecuar la educación al nuevo escenario sociocultural emergente marcado por la incertidumbre y la complejidad. De hecho, como afirman Hübner et al., (2020) raro es el país o sistema educativo que no se ha visto envuelto recientemente en la implementación nuevos planes de estudio.

Y con ese telón de fondo hallamos respuestas muy diversas e intenciones muy variadas. En ocasiones responden más a variaciones formales que de profundidad (cambios cosméticos). Cuando no, responden a intereses que poco tienen que ver con la educación y mucho con el beneficio económico y/o la formación del trabajador rentable y dúctil a las necesidades del mundo

laboral. O propuestas ideadas para alcanzar un éxito académico que asegure un puesto destacado en un mundo definido por la competitividad. Sin olvidar determinadas “fórmulas” que se promueven desde algunas agencias, empresas o “círculos de ideas” con el firme propósito de situar su perspectiva en el marco de una escuela nueva y eficiente. Paradojas del cambio educativo que nos obliga a escudriñar más allá de los discursos amables llenos de promesas y logros asegurados.

Si nos quedamos con la idea de cambio educativo como un proceso intencional y proactivo que conlleva la incorporación de prácticas pedagógicas alternativas con el propósito de lograr una modificación cualitativa en un contexto determinado (Sorensen y Torfing, 2011) comprobaremos el amplio repertorio que esta declaración admite.

En buena medida, va a depender de la amplitud que se plantee (total o parcial) y de la autonomía que se establezca (dirección arriba/abajo o dentro/fuera). El cruce de estas dimensiones nos muestra como los procesos de cambio adquieren un cariz muy distinto y una consecuencia radicalmente diferentes (Tabla 1).

Tabla 1. Dirección y alcance del cambio educativo

AMPLITUD: ALCANCE		
	GLOBAL: afecta a todas las dimensiones de la educación	PARCIAL: solo afecta a algún aspecto determinado de la enseñanza
DIRECCIÓN: PROTAGONISMO Y AUTONOMÍA	ARRIBA: planteamiento promovido desde agencias o autoridades externas Reforma: cambio establecido desde la autoridad administrativa. <i>Perspectiva legal burocrática</i>	Fórmula: promoción de una idea en función de un determinado método, programa o instrumento. <i>Perspectiva del experto (técnica)</i>
	ABAJO: planteamiento surgido y protagonizado desde dentro del Centro educativo Renovación pedagógica: transformación en base a la iniciativa de la comunidad educativa de un contexto con objeto de ofrecer una evolución integral de su planteamiento pedagógico. <i>Perspectiva comunitaria</i>	Proyecto de innovación o Experiencia: novedad introducida para mejorar un aspecto de la enseñanza en tiempo limitado. <i>Perspectiva práctica (episódico)</i>

Estamos, por tanto, ante un escenario que admite desde la perspectiva formalista y burocrática, las simples modificaciones de cara a actualizar un sistema que necesita adaptarse a determinadas demandas legales y que espera que el profesorado las aplique en función de los documentos y reglamentos suministrado por la *Administración educativa* y sus agentes (p. e. Reforma). El alcance, como ya señalara Sarason (2003), es escaso y, en no pocas ocasiones, despierta recelos ante un colectivo que no se siente ni consultado ni representado por unos planteamiento más afines con un propósito técnico que con las necesidades concretas de las aulas escolares. Por no detenernos con la distancia que se observa entre el plano declarativo y los recursos que se ponen para su implementación. Al cabo, poco más que determinado lenguaje (término de moda) y cambios formales se observan.

O, por otro lado, también somos testigos de la abultada oferta de *fórmulas didácticas*, empaquetadas y listas para aplicarse que bajo la más firme proclamación de eficacia asegurada se presentan continuamente ante una ciudadanía a la que se intenta convencer de la excelencia que esa novedad reportará a sus usuarios (por no decir, clientes). Son esas modas que se suceden de forma tan efímeras como superficiales, y que en todo momento se brindan como el “cambio que el futuro necesita” y que tras un breve lapso de tiempo es reemplazada por otra más impactante y eficaz. Sirvan de ejemplo la apropiación que determinadas editoriales hacen del “trabajo por proyectos” o el “método Montessori”, con objeto de hacerlo de fácil acomodo y asimilación a costa de reducir las verdaderas bases y principios en los que se apoyan.

Estas medidas de “arriba hacia abajo” y desde “fuera hacia adentro”, aún muy extendidas, han demostrado su ineficiencia para generar un cambio profundo y duradero (Wallace y Priestley, 2011,) y han dado paso a otros procesos más centrados en la colaboración y el protagonismo asumido por los equipos docentes con objeto de probar prácticas alternativas que emanen de su realidad, intereses y posibilidades. Estas comunidades profesionales han confirmado que la combinación de la experimentación en el aula y la reflexión compartida es significativa para un cambio progresivo, sólido y con clara repercusión en el desarrollo profesional de sus integrantes (Pérez Gómez y Soto, 2022).

Desde esta posición aparecen con bastante frecuencia, encomiables esfuerzos protagonizado por docentes que pretenden modificar o mejorar aspectos concretos de su práctica educativa. Son tentativas de alcance parcial y circunscrito a contextos concretos. Obedecen a *experiencias* impulsadas por la voluntad y el compromiso de un determinado equipo pero cuyo calado es exiguo y su repercusión no va más allá del círculo que los generó y el momento en que se desarrolló. Resisten poco el desgaste de la práctica pero al menos, y ese valor no se puede olvidar, promocionan y hacen real el protagonismo docente y el trabajo colaborativo para enfrentarse al reto del cambio educativo. No obstante, el alcance limitado y su disolución rápida (Fix, Rikkerink, Pieters y Kuiper, 2021), expresan el somero logro que causan ante una realidad que vuelve a su estado inicial tras ese breve intervalo de tiempo.

Pero también contamos con otra forma de entender el cambio educativo. Se trata de planteamientos afines a la *renovación pedagógica* (Feu y Torrent, 2021) y que describen la mejora de la enseñanza como un cambio cultural orientado a la persona y el marco socio cultural en el que se desenvuelve. Esta perspectiva, se caracterizan (Pérez Gómez 2010) porque eluden tanto lo parcial como del dictado externo expuesto por supuestos expertos que “saben lo que la educación necesita”. Abordar la mejora desde esta posición, implica un esfuerzo compartido en donde todos los participantes conservan parcelas de protagonismo (liderazgo distribuido). En su desarrollo se observa un proceso sostenido y basado en la reflexión sobre la práctica lo que proporciona avances realistas y progresivos generándose, de esta forma, una cultura pedagógica sustentada en la revisión y reconstrucción de los referentes asumidos. La estabilidad se combina con la emergencia de lo nuevo, de alguna manera, se observa una evolución equilibrada hacia formas culturales diferentes tanto en su dimensión estructural como personal (Elder-Vass, 2008).

Esta forma de acometer el cambio educativo se apoya, según diversos estudios (Trujillo, 2019; Feu y Torrent, 2021; Pozuelos, et al., 2010 y Martínez Celorio, 2016), en un determinado nivel de autonomía curricular consistente en revisar los procesos de enseñanza dirigiéndolos hacia

planteamientos colaborativos y de construcción compartida del conocimiento (metodologías activas), sin olvidar la integración de los distintos saberes y materias –no exclusivamente académicos: habilidades blandas, competencias, etc.– (interdisciplinariedad). De esta manera, el contenido objeto de aprendizaje adquiere sentido para los escolares y para la realidad social en la que viven y en la que se quiere incidir para ayudar a su mejora gracias a la participación de toda la comunidad (enfoque comunitario). Unido al cambio metodológico y curricular también se adoptan otros formatos de organización del tiempo, los espacios y los recursos. El propósito gira en torno a la humanización de la experiencia educativa dentro de un clima de participación, convivencia y diversidad.

Por su parte, como podemos leer en Pérez Gómez (2004) el profesorado adquiere un papel intelectual en la medida que decide en base a su reflexión e investigación. Más que aplicar, experimenta, delibera y saca conclusiones que le ayudan a adquirir un sentido más profundo de su labor y responsabilidad (Pérez Gómez y Soto, 2022). El resultado prospera hacia un entendimiento más contextual, social y no exclusivamente pedagógico, de la acción educativa.

Somos consciente de que esta perspectiva del cambio es aún escasa en nuestro mapa educativo. Pero conocemos ejemplos que por su relevancia merecen ser conocidos con el fin de inspirar a otras iniciativas. No todo debe quedar relegado al espectáculo pedagógico que últimamente observamos en la yincana del premio al mejor docente. Necesitamos tener noticias de los esfuerzos que muchas comunidades escolares hacen y que, desde la modestia del trabajo diario, demuestran que otra forma de enseñanza es posible.

En este trabajo vamos a detenernos en tres ejemplos concretos de nuestro entorno socio-educativo. No representan, como decíamos, a iniciativas ideales, ni ejemplos cristalizados y acabados. Más bien encarnan al ánimo sostenido y la ilusión valiente ante un trabajo pleno de esfuerzos, incertidumbre y retos que reclaman decisión y coraje.

También señalamos que responden a realidades distintas, a tránsitos diferentes y expectativas variadas. Pero entre las tres dibujan un panorama amplio que se distribuyen en un referente que admite planteamientos concretos y singulares. Poco que ver con la ortodoxia del método, la aplicación de la fórmula o el cumplimiento estricto de la norma.

2. MÉTODO

Esta aportación se basa en una investigación cualitativa relacionada con un estudio de casos múltiples del tipo interpretativo y descriptivo (Stake, 2006; Simons, 2011) enfoque especialmente adecuado, como destacan Vázquez Recio et al., (2021), para la mejor interpretación de los procesos de cambio y transformación educativa. Se ha llevado a cabo en colaboración con dos escuelas y un Instituto de Secundaria de Huelva y Sevilla durante el curso 2021/2022.

Su participación se inscribe en el Proyecto I+D+i, financiado por el Programa Operativo FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) (UHU-1256182). Forman parte de los centros seleccionados para esta investigación dado que todos ellos desarrollan proyectos de innovación y han sido señalados como de especial relevancia por informantes clave. Los tres centros educativos tienen entre sus descriptores significativos *el liderazgo distribuido, autonomía curricular (metodologías*

activas, interdisciplinariedad, integración funcional de las tic, competencias...), enfoque comunitario y formación basada en la reflexión sobre la práctica. Además de contar con una historia que expresa el recorrido seguido frente a la efímera experiencia episódica.

Han participado directamente 23 docentes, entre tutores, especialistas, agentes externos y directivos de los respectivos centros. Se ha intentado mantener la representatividad de los intervinientes en la medida que aportan información plural, desde ángulos distintos y responsabilidad diversa. Todas las personas eran conocedoras en profundidad del proceso innovador mantenido.

La información se ha recogido a través de entrevistas en profundidad, análisis de documentos, observación directa, diario de investigación e inventario de declaraciones. Para esta aportación, dentro de un estudio más amplio, nos detendremos en las entrevistas.

Las entrevistas se han apoyado en un guion semiestructurado consensuado, revisado y validado por los miembros del equipo de investigación de este Proyecto. La duración media fue de entre 25 y 37 minutos. Han sido transcritas y revisadas por los interesados.

Tabla 2. Categorías, preguntas de investigación y objetivos orientativos

CATEGORÍA	PREGUNTAS	OBJETIVO
Liderazgo distribuido	¿Quién propuso el proyecto? ¿Quiénes participaron: de qué forma? ¿Quién y cómo se toman las decisiones? ¿Qué nivel de compromiso se observa entre los participantes?	Describir el tipo de liderazgo adoptado
Autonomía curricular	¿Qué metodologías se sigue en las clases? ¿Cómo se presentan los contenidos? ¿Cómo empleáis las TIC? Y ¿con qué propósito? ¿Se utilizan los libros de texto? ¿Cómo? Y ¿qué importancia tienen? ¿Quién decide lo que se enseña en clase?	Conocer las medidas y los procesos didácticos empleados en la acción docente
Enfoque comunitario	¿Para qué se lleva a cabo esta experiencia? ¿En qué medida se contempla la participación de la familia y otros agentes? ¿Cómo participa el alumnado en las decisiones que le afectan?	Identificar la repercusión socio-educativa del proyecto desarrollado
Formación basada en la reflexión sobre la práctica	¿Qué medidas formativas habéis implementado? ¿Qué valoración hacéis de ella?	Explicar la formación practicada para fortalecer al proyecto
Antecedentes y evolución	¿Cuáles fueron los precursores del proyecto? ¿Por qué se inició este proceso? ¿Cómo ha ido cambiando?	Describir el recorrido seguido

El trabajo de campo y la organización de los datos se han llevado a cabo desde noviembre de 2021 a junio de 2022 (ocho meses). Para iniciar y organizar la secuencia de la recogida de datos se estableció inicialmente un contacto con el representante o directivo de cada caso. Con estas personas se marcaron tanto el calendario como las condiciones de acceso a los sujetos participantes y los documentos necesarios. Las entrevistas y determinada información ha sido revisada –una vez transcrita– por los afectados que en todo momento han sido informados y propietarios de los testimonios suministrados (revisión por los interesados). El análisis de datos se ha efectuado según el Programa ATLAS.ti

3. RESULTADOS

El CEIP Tahara. Se inauguró en 2007 con docentes procedentes de otro colegio de la localidad, plantilla que ha ido modificándose como resultado de la dinámica de traslados y jubilaciones. Actualmente acoge a unos 450 escolares. Se sitúa en una zona de expansión residencial, en un “contexto socio-cultural calificado como medio-alto: con recursos y estudios medios o superiores” (Entrevista Director 1, p.1). La colaboración de la “familia es correcta y en algunos casos muy alta (talleres, jardín vertical, festividades, etc.)”. Toda la comunidad muestra altas expectativas y es muy frecuente la continuidad en la secundaria posobligatoria, siendo la tasa de repeticiones y absentismo prácticamente residual. Desde hace siete años y como propósito de la dirección se han promovido en procesos de mejora e innovación, sin que exista una línea pedagógica definitiva, es frecuente el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, el trabajo colaborativo y la formación basada en la escuela (Entrevista Director). Actualmente cuentan con un Proyecto oficial y varios Planes de intervención (espacio de paz, ecoescuela, creciendo en salud, igualdad, etc.).

El IES Juan Ramón Jiménez. Abrió sus puertas en 1986 y desde pronto participaron como Centro experimental de la Reforma LOGSE. Como instituto imparte enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato y un ciclo de grado medio. Atienden a 802 estudiantes, descritos como “de escasa conflictividad y convivencia fluida y amable” (Entrevista director). Proceden de toda la localidad por lo que muestra una gran dispersión en las posibilidades socio-económicas. El 27% de estos estudiantes son de origen emigrante (magrebíes, rumanos, polacos y ucranianos). La implicación familiar decae según el alumnado sube de nivel educativo, aunque “la familia muestra adhesión al centro y no son significativos los rechazos”. La plantilla está constituida por 71 docentes, “solo un 25% cambia cada curso, lo que asegura la estabilidad y cierto grado de renovación entre el colectivo de enseñantes”. En estos momentos y desde hace cinco años, se desarrolla un proyecto de innovación oficial que ha recibido premios a la mejora de la enseñanza desde la Junta de Andalucía, igualmente colabora con el Centro del Profesorado para la formación del profesorado. Un alto porcentaje (70%) forma parte de la iniciativa y participa activamente en los procesos de formación en centro, “aunque con desigual nivel de compromiso” (Entrevista Coordinadora).

CEIP S. Walabonso. Este centro educativo es la escuela básica de la localidad por lo que su origen es remoto. La actual ubicación y el edificio es de 1980 pero ha experimentado distintas modificaciones y ampliaciones hasta su estado actual. Imparte docencia a las etapas de Ed. Infantil y Primaria. Su matrícula asciende a 384 escolares que es atendido por 27 docentes. Al ser la escuela de la localidad recoge a toda la población infantil lo que hace que su estrato sociocultural sea disperso aunque según los datos oficiales se “corresponde con una posición media baja”.

El entorno social y familiar destaca “por su participación sincera tanto en los aspectos más formales y lúdicos como en las actividades educativas que se promueven desde el centro” (Entrevista Jefe de Estudios). Las tasas de repetición y absentismo son residuales y excepcionales, pero “en cualquier caso, se estudian individualmente buscando siempre el beneficio del afectado” (Entrevista Director). Desde 2002 se inicia una trayectoria paulatina de experimentación e innovación que ha terminado por caracterizar a la cultura pedagógica del Centro. Son múltiples los proyectos e iniciativas que se han desarrollado a lo largo de estos años: centro experimental TIC, cultura emprendedora, plan oficial de robótica, plan de lectura familiar, etc. Los planteamientos pedagógicos incluyen el trabajo por proyectos, el aprendizaje servicio, entre otras metodologías activas. La integración de las TIC como herramientas para el desarrollo de un currículum funcional y la implicación social de la comunidad son pilares bien asentados y reconocidos por la Administración educativa y otros miembros del mundo educativo (CEP, Universidad, etc.). Es frecuente que algunos de docentes participen en Congresos, Jornadas y cursos como ponentes y divulgadores de su experiencia.

Si nos detenemos en el liderazgo adoptado podemos comprobar que existe una clara inclinación hacia su sentido distribuido. Aunque todos los proyectos tienen el detonante o promotor en una persona concreta, rápidamente observamos como todas las aportaciones se detienen en señalar la amplia participación y el compromiso que distintas personas de la comunidad asumen:

“Para desarrollar este proceso necesitamos que todas las personas se integren, que se sientan identificados con lo que vamos a hacer”. (Entrevista Jefe Estudio. Caso 3)

“Todos forman parte de este proyecto. Aunque eso no signifique que todos se impliquen igual. Se respeta la diversidad dentro de la participación”. (Entrevista Coordinadora. Caso 2)

“Como director puedo decir que todas las decisiones y responsabilidades se reparten. Creo que es importante que cualquiera tenga la sensación de que tiene algún protagonismo”. (Entrevista Director. Caso 1)

Y, además, los datos confirman que el liderazgo distribuido se inscribe dentro de una cultura colaborativa. Es decir, no se trata de una nueva forma de gestión más eficiente, cercana o troceada –‘gerencialismo’–, se refiere a una cultura transformadora que entiende que los procesos de renovación pedagógica se generan como efecto de participar activamente y asumir responsabilidades dentro de una comunidad de intereses compartidos.

Y eso lleva a su vez al respeto a la diversidad. Asumir responsabilidades y compartir tareas no es algo uniforme, admite niveles personales. Aunque eso signifique diferencias dentro de un marco común. La uniformidad es algo que en todos los casos se rechaza, siempre se habla de diversidad y grados de respaldo diferente. Eso, en alguna proporción, asegura que la comunidad sea más inclusiva y se evite el riesgo de la división dentro del centro educativo.

La cultura colaborativa también se observa en la formación que se lleva a cabo. Para avanzar en la comprensión de los proyectos desarrollados se alude al trabajo de experimentación y reflexión sobre la práctica que los diferentes equipos ponen en marcha.

“el equipo docente trabaja como un grupo que analiza posibilidades, experimenta ideas, genera recursos, y se integra en un proceso de búsqueda y creación colaborativa”. (Entrevista Coordinadora. Caso 2)

“para llevar a cabo los proyectos además de la formación que cada uno pueda hacer por su cuenta, siempre hacemos un plan de formación en centro para analizar entre todos lo que estamos haciendo y aprender de nuestra experiencia...”. (Entrevista Jefe de Estudio. Caso 3)

Anexo a la cultura colaborativa y complementaria a esta, emerge el sentido comunitario de la experiencia educativa. Si lo más convencional nos habla de la enseñanza como un asunto de aula y docentes, el enfoque comunitario implica la participación de otros agentes y sectores así como el respeto a sus intereses y perspectivas. Por una parte tenemos la participación de la familia que no solo acompaña en la educación de sus hijos e hijas, también intervienen en diferentes pasajes formales e informales. Aunque los datos nos dicen que esto más que conseguido es una propensión en la que se desea avanzar o profundizar.

“La participación de la familia es menor que en los colegios. Según avanzan en los cursos y niveles la familia va desapareciendo”. (Entrevista Director. Caso 2)

“Los padres y madres participan cuando se lo pedimos pero no todo lo que nos gustaría. Además muchos están muy ocupados y no pueden venir”. (Entrevista maestra 3. Caso 1)

El alumnado como sector activo en el proceso se repite en todos los casos. Tanto en las actividades desarrolladas como en la selección de asuntos, temas o recursos. Dentro de la cultura colaborativa el alumnado no solo recibe atención por parte del profesorado, también se reclama su implicación para que haga suyo el contenido que se está abordando y del que también es responsable y protagonista.

“Muchas veces son los propios estudiantes quienes dan la idea de lo que podemos trabajar o los que aportan sugerencias que luego nosotros (profesorado) la incorporamos”. (Entrevista docente 2. Caso 2)

De alguna manera, la educación se enmarca en un triángulo en el que los distintos sectores se complementan con objeto de hacer de la enseñanza un proceso dialogado. Aun así, los datos nos dicen que esto no es algo simétrico. Se invita a la participación pero las decisiones terminan por cerrarlas el profesorado, una vez más vemos una inclinación más que un propósito alcanzado.

“Hay ocasiones en la que el profesorado teniendo en cuenta lo que los estudiantes proponen, plantea sus actividades para que sean realmente educativas y no solo lúdicas”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

“Los estudiantes hacen propuestas que luego los profesores terminan por cerrar” (Entrevista docente 2. Caso 2)

Las experiencias que estamos presentando muestran un alto nivel de autonomía curricular y lejos de aplicar el currículum, lo moldean y adecuan, fundamentalmente en función del contexto en el que se encuentran. Se pretende que el contenido tenga sentido y significado para la realidad en la que viven y de ahí proyectarlo a la realidad global de otras situaciones lejanas.

“la finalidad de nuestro proyecto es acercar el contenido a la realidad contextual y vital de los estudiantes y de ahí llegar a una visión más global y universal”. (Entrevista Coordinadora. Caso 2)

“siempre hemos querido que lo que hacemos en nuestros proyectos tengan repercusión en la sociedad cercana y próxima a los niños y niñas. Que vean que lo que aprenden es algo de su realidad y de otros lugares”. (Entrevista maestra 2. Caso 1)

Y en nuestras observaciones hemos sido testigos de metodologías activas y colaborativas y con ese propósito se han articulado espacios, tiempos y materiales que convierte a la experiencia de aprender en un proceso flexible y humanizado. Lo que no siempre es fácil:

“Una de las dificultades que más nos agobia es el esquema de tiempo y aula convencional que muchas veces nos vemos obligado a seguir”. (Entrevista Director. Caso 1)

Por regla general, se trabaja con recursos muy variados siendo especialmente significativo la integración de las TIC, sin que se desprecien otros materiales. Pero algo en lo que se insiste es en que los recursos digitales son en todo caso un medio para trabajar el contenido no un fin. La competencia digital, precisamente se alcanza cuando se emplean con sentido para la producción creativa y no para hacer lo mismo pero en una pantalla.

“las TIC nos sirven como medio, una excusa para enseñar de otra forma. Ellos las manejan para informarse, para elaborar respuestas no solo como un sustituto de libro (de texto)”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

También encontramos coincidencia en el formato integrado que se adopta para relacionar los distintos contenidos. La interdisciplinariedad o globalización se menciona como una estrategia curricular que ayuda a abordar temas que realmente puedan ser comprensibles y realistas para los estudiantes.

“los proyectos y actividades que desarrollamos van más allá de las disciplinas aisladas. Además no solo incluimos las asignaturas también trabajamos otros contenidos y valores que no están en las asignaturas.”. (Entrevista Docente 1. Caso 2)

“Para los proyectos partimos de la globalización, solo así podemos tratar temas más cercanos y visibles para los niños”. (Entrevista Maestra 3. Caso 1)

No obstante también se subraya que no todo se aborda desde la interdisciplinariedad. Hay contenidos, temas y actividades que se estudian dentro de las asignaturas. Comprobamos que se pretende un equilibrio entre la dimensión disciplinar de determinados contenidos y el tratamiento integrado de otros. Combinación útil para según qué se desea estudiar en la experiencia de aprendizaje.

“los actividades de las ‘Audioguías’ se emplean para algunos temas, para otros seguimos la distribución de las asignaturas”. (Entrevista Docente 1. Caso 2)

En definitiva, vemos un enfoque orientado al desarrollo competencial en la medida que lo que se aprende tiene un fin práctico sin olvidar que pueda servir para seguir aprendiendo.

“que puedan utilizar los aprendizajes en sus vidas es algo que nunca pierdo de vista. Que se muestren motivados, con ganas de aprender más”. (Entrevista Maestra 3. Caso 1)

Lógicamente, los libros de texto tienen en estas experiencias un protagonismo muy limitado. No se rechaza de plano pero guarda muy escasa representatividad dentro del conjunto de materiales utilizados.

“Yo uso el libro de texto para algún contenido muy específico o para facilitar el seguimiento de un tema. Pero muy poco, ni mucho menos todos los días”. (Docente 1. Caso 2)

“Los libros de texto se tocan para algo concreto porque si lo usas de forma lineal es imposible que conectes con la realidad de los niños”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

En definitiva, las situaciones de aprendizaje en estas experiencias alternativas se caracterizan porque el alumnado investiga, emplea dispositivos digitales, confecciona informes con múltiples recursos (videos, presentaciones, etc.), consulta fuentes muy variadas (escritas, directas y digitales) que luego expone y presenta en diferentes espacios y entornos.

Por último, a diferencia de los procesos innovadores más episódico o inducidos, estas experiencias se enmarcan en la tradición renovadora que se caracteriza por un carácter evolutivo que arrastra un conocimiento profesional que gira en torno a la permanencia de determinados saberes logrados a partir de la experimentación curricular y otros que cambian sobre la base ya construida. Permanencia y cambio representan dos dimensiones complementarias que hacen de la mejora educativa un proceso sostenido y sostenible.

“el proyecto tiene su origen en un grupo de trabajo que se inició hace años y al que poco a poco se ha ido sumando el resto de los compañeros y que ha ido avanzando con las experiencias desarrolladas” (Entrevistas Director. Caso 2)

“Nuestra cultura pedagógica ha ido creciendo poco a poco, empezamos con un pequeño estudio sobre lectoescritura y detrás de ese han venido los demás proyectos. Uno se apoya en lo anterior, como una espiral que va creciendo...”. (Entrevista Jefe de Estudios. Caso 3)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los centros que han participado en esta investigación muestran que el liderazgo personalista, visionario y excepcional se está desvaneciendo dando paso a otra forma de promover la transformación de la cultura pedagógica de los centros en base a la participación sustantiva de todos los implicados en la experiencia. Este modelo más sostenible y realista de liderazgo se define por la distribución de funciones y responsabilidades entre un segmento amplio de la comunidad escolar (Copland, 2003, Timperley, 2005).

Pero lógicamente, el liderazgo distribuido no se corresponde con dividir las tareas entre individuos más bien se define por las interacciones y los roles que se adoptan. En la realidad de un centro educativo que exista distribución de tareas es casi inevitable, lo que lo hace transformador es la capacidad que tiene para inspirar hacia una visión compartida de cara a abordar retos y cambios permanentes.

Observamos como el proceso transformador se origina desde dentro, nace de la reflexión sobre el modelo que se está desarrollando y las posibilidades de mejorarlo como efecto de la acción decidida

de la comunidad. Este proceso de *abajo-arriba* describe el protagonismo de los implicados en el trayecto del cambio y lo mantiene en el tiempo en base a una dinámica sostenida por iniciativas encadenadas. Adicionalmente, la formación basada en la reflexión colaborativa sobre la práctica constituye un referente fundamental que ayuda tanto a la mejora de la enseñanza como el desarrollo profesional de los participantes (Pérez Gómez y Soto, 2022). Se podría decir que los cambios resultan significativos y duraderos precisamente porque experimentan el análisis colegiado y deliberativo de sus protagonistas y sugieren, de este modo, posibles avances en función de los logros alcanzados.

Las prácticas colaborativas se han acompañado de una asumida autonomía curricular capaz de darle la vuelta a muchos de los principios más asentados de la práctica convencional. En este sentido, la integración curricular proporciona una base sólida para abordar asuntos relevantes e interesantes, sin perder el objetivo de equipar a los estudiantes con las competencias necesarias para su desarrollo formativo y académico (Blackshields, 2015). Estas prácticas interdisciplinares han ofrecido a los docentes la oportunidad de transformar la experiencia educativa según determinados temas significativos para la comunidad y de acuerdo con su responsabilidad profesional (Sivesind, et al., 2016). Como afirman Haapaniemi et al., (2020) la enseñanza integradora proporciona oportunidades valiosas para el desarrollo profesional y reflexivo.

Pero cambiar el curriculum viene acompañado de transformaciones metodológicas alusivas a la enseñanza activa (Montanero, 2018) de modo que el proceso educativo gire en torno al aprendizaje y la intervención consciente y creativa de los estudiantes. Frente a la instrucción directa proveniente del profesorado y en función de un listado de contenidos, se destaca la actividad indagadora, motivada e informada por parte del alumnado. Situaciones que afectan no solo a los conocimientos desplegados sino también a los recursos que se emplean para su tratamiento en clase y que van más allá de los clásicos manuales o de su lógica lineal. Un centro caracterizado por su naturaleza transformadora incluye medios diversos, plurales y administrados como fuentes de los que tomar referencia para generar respuestas nuevas y sólidamente informadas. El trabajo por proyectos, las unidades interdisciplinares, el aprendizaje servicio, etc. (Pozuelos y García, 2020) proporcionan la base para dar entrada a un aprendizaje complejo y colaborativo.

En consecuencia y tomando en consideración los componentes que Bryk et al., (2010) señalan como esenciales para la mejora escolar: liderazgo orientado a la transformación como efecto de la visión compartida por la comunidad; vínculos estrechos con las familias; desarrollo profesional colegiado; clima de aprendizaje centrado en el estudiante y un curriculum preocupado por su dimensión funcional y relevante. Podemos decir que los centros estudiados encajan, con más o menos precisión, en estos límites o en buena proporción se encuentran orientados hacia esa dirección. Proyectan una idea inspiradora por la que es posible transitar en una evolución consciente más allá de las efímeras soluciones puntuales, la aplicación de ideas no siempre bien asumidas o los sobresaltos originados por nuevas leyes que se apagan a la misma velocidad con la que llegaron.

REFERENCIAS

- Blackshields, D. (2015). *Integrative learning: International research and practice*. Routledge.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.

- Copland, M. A. (2003) Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395. <https://doi.org/10.3102/01623737025004375>
- Elder-Vass, D. (2008). Integrating institutional, relational, and embodied structure: An emergentist perspective. *British Journal of Sociology*, 59(2), 281-299. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2008.00194.x>
- Feito, R., Rujas, J., & Sánchez-Rojo, A. (2021). Jornadas de puertas abiertas: La presentación de los centros educativos en sociedad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(86). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6117>
- Feu, J. & Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: de qué estamos hablando. En J. Feu y J.M. Paludárias (coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- Fix, G.M., Rikkerink, M., Pieters, J.M. y Kuiper, W. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22, 131-145. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09410-2>
- Hill, K. L., Desimone, L., Wolford, T. et al. (2022). Inside school turnaround: what drives success? *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09450-w>
- Hübner, N., Wagner, W., Hochweber, J., Neumann, M., & Nagengast, B. (2020). Comparing apples and oranges: Curricular intensification reforms can change the meaning of students' grades! *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 204-220. <https://doi.org/10.1037/edu0000351>
- Haapaniemi, H.; Venäläinen, S.; Malin A. & Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562, <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. In T. Janík & T. Seidel (Eds.), *The Power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 61-82). Waxmann.
- Monanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación?. *Teoría de la Educación*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Pérez Gómez, Á. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. y Soriano, E. (2021). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pozuelos, F. J., Romero, D., García, F. J. y Morcillo, V. (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i70.01>
- Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, 100, 37-54. <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Sánchez Gómez, P. J. (2022). La reacción educativa. *El País*. <https://bit.ly/3NY6NXj>
- Sarason, S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

- Sivesind, K., Afsar, A., & Bachmann, K. E. (2016). Transnational policy transfer over three curriculum reforms in Finland: The constructions of conditional and purposive programs (1994–2016). *European Educational Research Journal*, 15(3), 345–365. <https://doi.org/10.1177/1474904116648175>
- Sørensen, E. & Torfing, J. (2011). Enhancing collaborative innovation in the public sector. *Administration and Society*, 43(8), 842-868.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>
- Trillas, J. (2018). *La moda reaccionaria en educación*. Laertes.
- Trujillo, F. (2019). ¿Cómo son los colegios más innovadores de España? *The Conversation*. <https://bit.ly/3NmVE1J>
- Vázquez Recio, R., Picazo Gutiérrez, M., & López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. *Investigación en La Escuela*, 105, 1-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01>
- Wallace, W. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357-381, <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>