

23

INFORME
ESPAÑA
2016

UNIVERSIDAD ICAI  PONTIFICIA
UNIVERSITAS COMILLARUM
ICAI ICADÉ
COMILLAS
M A D R I D

CÁTEDRA JOSÉ MARÍA MARTÍN PATINO
DE LA CULTURA DEL ENCUENTRO

Servicio de Biblioteca. Universidad Pontificia Comillas de Madrid

INFORME España 2016 / Cátedra J.M. Martín Patino ; [coordinación y edición Agustín Blanco y Antonio Chueca]. -- Madrid : Universidad Pontificia Comillas, 2016.

XLVII, 229 p.

En la portada: 23.

Es continuación de la colección CECS publicada por la Fundación Encuentro
ISSN 1137-6228.

D.L. M 41290-2016. – ISBN 978-84-8468-663-7

1. Refugiados. 2. Integración social. 3. Situación política. 4. Situación social. 5. Familias. 6. España. 7. Países de la Unión Europea. I. Blanco, Agustín. II. Chueca, Antonio. III. Universidad Pontificia Comillas. Cátedra J.M. Martín Patino.

Coordinación y edición: Agustín Blanco y Antonio Chueca

Edita: UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS
Cátedra J. M. Martín Patino

ISBN: 978-84-8468-663-7
Depósito Legal: M-41290-2016

Imprenta Kadmos
Salamanca



Gracias a la Fundación Ramón Areces, la Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro elabora este informe. En él ofrecemos una interpretación global y comprensiva de la realidad social española, de las tendencias y procesos más relevantes y significativos del cambio.

El informe quiere contribuir a la formación de la autoconciencia colectiva, ser un punto de referencia para el debate público que ayude a compartir los principios básicos de los intereses generales.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: CONSIDERACIONES GENERALES

Agustín Blanco

1. El “problema moral” de la democracia.....	XIII
1.1. El malestar democrático	XV
1.2. Desprestigio de la política y los políticos	XVII
1.3. La lógica partidista	XXII
2. Una débil cultura política	XXVI
2.1. Desafección por la política	XXVI
2.2. Desconfianza	XXVIII
2.3. Déficit de participación social y política	XXXIII
2.4. Tolerancia.....	XL
2.5. Consenso	XLIII
3. (Re)descubrir la Política	XLV

PARTE SEGUNDA: LA NUEVA CIUDADANÍA NECESARIA

Miguel Á. Vázquez, Ramiro Viñuales y Javier Pérez

Introducción.....	3
1. Contexto	4
1.1. Repolitización y cambio en la percepción ciudadana: 15-M	4
1.2. Conflicto intergeneracional a debate. ¿Sólo los jóvenes?.....	11
1.3. Tecnopolítica	13
1.4. Visión mundial.....	19
2. Nueva ciudadanía y ciudadanía tradicional	21
2.1. Antes de nada, ¿a qué llamamos ciudadanía?.....	21
2.2. La nueva política como forma de ejercer la ciudadanía: pautas de diferenciación.....	23
2.3. Tejido social clásico y movimientos sociales.....	25
2.4. Municipalismo y procomún	26
3. Respuestas, innovaciones, retos	28
3.1. Movimientos ciudadanos de presión	29
3.2. Multimilitancia	30
3.3. Reivindicación de un Gobierno Abierto	32
3.4. Retos y riesgos para el ejercicio de la nueva ciudadanía.....	35
4. La ciudadanía necesaria	36
4.1. Una ciudadanía activa ante el cambio de era	37
4.2. Hacia una nueva ciudadanía global.....	38

PARTE TERCERA: DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Capítulo 1

**INNOVACIÓN Y REESTRUCTURACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA:
LAS ESCUELAS DEL NUEVO SIGLO**

43

Xavier Martínez-Celorio

Introducción.....	45
1. Cambio educativo genuino desde la autonomía escolar.....	48
2. Un mapa español de las escuelas avanzadas	54
2.1. Innovación y experimentación en la actual legislación educativa ..	54
2.2. Indicios de un ecosistema innovador	56
3. Diversidad de tendencias y de modelos disruptivos	64
3.1. La Escuela Nueva como inspiración recuperada.....	65
3.2. Globalización curricular y aprendizaje por proyectos (ABP)	69
3.3. El modelo Amara-Berri	72
3.4. El modelo Horizonte 2020 de los jesuitas	73
3.5. La alianza colaborativa Escola Nova 21	77
4. Conclusiones: hacia una nueva escuela del siglo XXI	80

Capítulo 2

LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN ESPAÑA

85

Gerardo Meil

Introducción.....	87
1. La emergencia de la violencia contra las mujeres como un problema social	88
2. Definición y tipos de violencia contra las mujeres.....	94
3. Otras formas de violencia contra las mujeres	102
4. Características específicas de la violencia contra las mujeres en el contexto de las relaciones de pareja.....	105
5. El alcance de la violencia contra la mujer en España.....	110
5.1. Asesinatos de mujeres a manos de sus parejas o exparejas	111
5.2. Denuncias por violencia de género	114
5.3. Llamadas al teléfono de ayuda a las víctimas 016	117
5.4. Las encuestas de victimización (macroencuesta sobre violencia contra la mujer)	119
6. Conclusiones.....	133

Capítulo 3

LA CRISIS DE LOS REFUGIADOS EN EUROPA

137

Juan Iglesias, Gonzalo Fanjul y Cristina Manzanedo

Introducción.....	139
1. La guerra en Siria y el desplazamiento masivo de población hacia los países vecinos	140
1.1. El asentamiento de los refugiados sirios en los países vecinos.....	141
1.2. De Beirut a Berlín: el segundo movimiento de los refugiados sirios	145
2. Europa, la tierra prometida.....	148
2.1. El flujo migratorio mixto hacia la UE. Cifras, rutas y letras.....	148
2.2. Con los pies en Europa. De la crisis migratoria a la crisis del sistema de asilo europeo	154

2.3. “The Winter is coming”. El tercer movimiento de los refugiados.	157
2.4. ¿Por qué falló Dublín, y con Dublín, el SECA?	160
3. La respuesta de Europa	163
3.1. Reforzar el control en la frontera sur europea frente a nacionales de terceros países	163
3.2. Superar la crisis: Dublín, reubicar y reasentar	167
3.3. Re-diseñar el sistema de protección internacional europeo	172
4. Conclusiones preliminares	173
ANEXO. El sistema común europeo de asilo (SECA).....	178
1. Sistema de Dublín	178
2. Eurodac	178
3. Normas comunes de asilo.....	179

PARTE CUARTA: REDES Y TERRITORIO

Capítulo 4

LA INTEGRACIÓN DIGITAL DE LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS	183
--	-----

Fernando Vidal

1. La década de la gran integración	185
1.1. Una integración tecnológica esférica y nuclear	185
1.2. Una expansiva infraestructura digital de alta calidad	188
2. Cada vez más hogares intensamente conectados.....	190
2.1. El uso de dispositivos digitales	190
2.2. Frecuencia con que se usan los dispositivos tecnológicos	192
2.3. Necesidad de dispositivos tecnológicos.....	195
2.4. Tipos de actividades realizadas con alta tecnología	198
3. El uso de Internet en la familia	200
3.1. Funcionalidades de Internet en la familia.....	200
3.2. Influencia de las TIC en la vida de las familias.....	203
3.3. Influencia de las TIC en la educación de los hijos	210
3.4. Educación sobre TIC	212
4. Desigualdad de clase y familia digital.....	213
5. Riesgos de los hogares y menores en Internet.....	220
5.1. Percepción de riesgo.....	220
5.2. Edad de acceso a TIC.....	222
5.3. Opinión respecto a la tecnología.....	225
Conclusiones.....	228

Parte Tercera

DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Capítulo 1
INNOVACIÓN Y REESTRUCTURACIÓN
EDUCATIVA EN ESPAÑA: LAS
ESCUELAS DEL NUEVO SIGLO

Xavier Martínez-Celorrío
Universidad de Barcelona

Introducción

En los últimos años se está formando una ola de cambio educativo en España desde determinadas escuelas y colectivos de profesores que se han atrevido a transformar y superar el modelo pedagógico tradicional. No nos referimos a aisladas innovaciones de aula, sino a “sujetos colectivos” que han creado nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar y vivir la educación. Se trata de una ola de cambio genuina que viene desde abajo, parte de contextos situados muy locales y es el resultado creativo de una profunda reflexión superadora del paradigma escolar tradicional, rescatando el espíritu de la Escuela Nueva de principios del siglo XX para actualizarlo en pleno siglo XXI. Son procesos, alguno convertido ya en modelo, que, poco a poco, van recibiendo una mayor atención mediática con impactantes titulares que nos hablan de escuelas sin exámenes, sin asignaturas, sin deberes y sin libros de texto, despertando el interés de la ciudadanía en torno a este giro transformador.

Sus protagonistas son escuelas públicas y concertadas que están en la vanguardia del cambio pedagógico haciendo uso de la autonomía escolar y de la experimentación que permite la actual legislación. Son escuelas con un proyecto educativo vivo y actualizado, buen profesorado cohesionado, prácticas superadoras del modelo memorístico-magistral y un compromiso firme con los desafíos que plantea socializar y educar a las nuevas generaciones en la cultura *transmedia* y digital. Son centros de Primaria o de Secundaria que no siguen un patrón común de innovación o experimentación, sino que responden a una emergente diversidad de soluciones organizativas y de métodos pedagógicos.

Todos responden a procesos dinámicos de reflexión sobre la práctica pedagógica y algunos han llegado a cristalizar ya como modelos replicables, siendo el sistema Amara Berri el más perfilado. Hablamos de procesos de cambio muy autónomos y locales que se han ido haciendo visibles en paralelo al agotador debate público en torno a la LOMCE (2013). Están emergiendo, más bien, como una alternativa superadora y antagónica al modelo pedagógico que presupone la LOMCE, demostrando que existen otras opciones que son viables, son más coherentes y responden mejor a las necesidades curriculares del nuevo siglo.

Otra característica que hay que destacar, ya desde el inicio, es que son mayoritariamente escuelas e institutos públicos. En contra de las apariencias, la red concertada es mucho más reacia a formar parte de esta oleada de cambio educativo. Sin embargo, la eclosión de la ola de cambio empieza con la atención mediática que despertó el lanzamiento del programa Horitzó 2020 de los jesuitas de Cataluña en la primavera de 2015. Este programa audaz y transformador de los jesuitas arrancó antes, en el curso 2012-13, activando un proceso participativo que se nutrió de 56.000 ideas y propuestas de cambio de alumnos, padres y madres, profesores y asesores. La decisión final tomada fue resumida por la prensa al destacar una apuesta pedagógica sin exámenes, sin asignaturas y sin libros de texto, llegando a derribar los tabiques del aula clásica para construir amplios espacios y salas diseñadas desde un concepto de aprendizaje cooperativo. Se rompía el rígido diseño escolástico del espacio, tiempo y contenidos con que funcionan las escuelas desde tiempos pretéritos.

La influencia histórica de la orden de los jesuitas en configurar el actual formato de escuela se remonta a la *Ratio Studiorum* en 1599. Dicho canon fija lo que hoy es el modelo vigente de escolarización, organizado según edades por cursos, en aulas con ratio determinada, libros de texto y lecciones a memorizar, tutorías de orientación y cultura del mérito, del esfuerzo, la emulación y la competitividad por el rendimiento. Tras más de 400 años de vigencia de la *Ratio Studiorum*, el programa Horitzó 2020 de los jesuitas catalanes es un giro disruptivo e inaudito que tiene un gran alcance histórico.

La proyección mediática de este programa disruptivo ha servido también para hacer emerger iniciativas de cambio y experimentación en la escuela pública que llevan años sin ser visibilizadas ni apoyadas desde las administraciones. Son *islas de innovación* de la red pública que siguen adelante con su modelo autónomo y transformador, aunque sufriendo limitaciones y condicionantes como la inestabilidad de plantillas, los recortes de recursos y ciertas normativas burocráticas restrictivas. Pero, a pesar de esas desventajas, las *islas de innovación* de la red pública existen y son mayoría en la ola de cambio educativo, tanto por el volumen de alumnado como por el número de centros, tal y como veremos. Nos enfrentamos, por tanto, a un problema de visibilidad social y de representatividad; por ello, esperamos que este capítulo sirva al gran público para informar, dejar constancia y destacar el importante papel de los centros públicos en la actual ola de cambio educativo que llamamos genuino.

En algunos lugares como en Cataluña, la ola de cambio educativo genuino está recibiendo una atención mediática constante¹. Se ha abierto un

¹ Tanto en grandes medios como *El Periódico de Catalunya*, el diario *ARA* o *TV3* como en medios digitales de gran penetración entre el profesorado como *El Diari de l'Educació*. A

amplio debate público y se está produciendo un interesante recambio generacional de agentes, expertos e interlocutores, que se presentan con nuevos lenguajes y nuevas estrategias. El punto de máxima expectativa ha sido el lanzamiento de Nova Escola 21, una alianza de 26 escuelas avanzadas, tanto públicas como concertadas, que apadrinarán y ayudarán a transformar a lo largo de tres años a otros 487 centros solicitantes (el 10% de todos los existentes en Cataluña). Esta alianza está promovida por la Fundación Jaume Bofill en colaboración con los movimientos de renovación pedagógica, la federación de asociaciones de padres y madres, los municipios y el aval de la Generalitat de Catalunya.

La alianza Nova Escola 21 es el inicio de un ecosistema de innovación escolar que está despertando y elevando, como nunca antes, las expectativas de cambio y modernización educativa entre profesores, familias, expertos y medios de comunicación. Aunque en Cataluña la ola de cambio se ha hecho más evidente, en España también existe la misma ola pero más inadvertida y camuflada en las redes de proximidad, en espera de un reconocimiento de la sociedad civil y de los poderes públicos que la proyecte como un tema clave de la agenda educativa.

En este capítulo presentaremos qué hacen las escuelas avanzadas en pleno 2016 y haremos una lectura sociológica de la oleada de cambio educativo genuino. En primer lugar, analizamos en qué consiste dicho proceso de cambio desde la autonomía escolar que ha posibilitado el desarrollo de escuelas innovadoras en España. En segundo lugar, localizamos y ponemos el ejemplo de algunas de estas escuelas avanzadas que se diferencian del resto de centros tradicionales. En tercer lugar, describimos las múltiples tendencias metodológicas y corrientes pedagógicas que inspiran las escuelas innovadoras. En cuarto lugar, analizamos algunos de los problemas y desafíos a los que se enfrenta la oleada de cambio educativo genuino, concluyendo con la necesidad de impulsar un marco de gobernanza educativa basado en la confianza, la profesionalidad del profesorado, la apertura al entorno y la innovación continua con rendición pública de resultados e impactos.

La oleada de cambio que vamos a analizar desafía a las políticas educativas y a los significados existentes sobre la educación abriendo un debate necesario sobre el concepto de escuela en la actual sociedad del aprendizaje. Un debate soslayado y evitado por la LOMCE y sus medidas no consensuadas e impuestas de arriba-abajo que han recibido un amplio rechazo social y político. Hoy el verdadero debate educativo de fondo es otro, alejado del habitual: retórico, idealista y en bucle. Nuestra tesis es que el

título de ejemplo, el documental *Una altre escola* emitido por TV3 el 18 de septiembre de 2016 fue visto por 660.00 personas, con un *share* del 20% en horario de máxima audiencia de la noche de domingo.

debate que abre la oleada de cambio educativo genuino es más estructural y profundo con un interrogante fuerte: *¿cómo rediseñar la escuela para que deje de funcionar como instrumento clasificatorio y segregador y pase a ser un espacio abierto y cooperativo que hace crecer los deseos de aprender desde la equidad y el pluralismo?*

En suma, cómo redefinir y poner en práctica una socialización centrada en el derecho a aprender² en sociedades y democracias cada vez más complejas, más desiguales, más diversas y con mayores riesgos e incertezas. La ventaja es que las escuelas innovadoras o avanzadas que vamos a analizar ya están funcionando como un ecosistema anticipado capaz de responder al interrogante planteado, puesto que están estructurando un nuevo modelo educativo cargado de futuro y con demanda creciente entre las familias jóvenes.

1. Cambio educativo genuino desde la autonomía escolar

La reestructuración y la descentralización de los sistemas públicos de educación han acabado devolviendo una mayor autonomía a las escuelas, al profesorado, a los agentes sociales y al territorio local de proximidad. Se trata de un movimiento que se consolida a partir de la década de los años 90 del pasado siglo y que trata de hacer de las escuelas una expresión de la sociedad y no del Estado. Los diversos modelos existentes de reestructuración y descentralización suponen, en conjunto, un cambio histórico de enorme calado si tenemos en cuenta la importancia que para la propia legitimidad del Estado ha tenido el mantenimiento de sistemas escolares homogéneos y muy centralizados como ejes de la cohesión, la autoridad y la identidad nacional.

¿Cómo se ha desvinculado el Estado del control central y directo de sus escuelas? Green, Leney y Wolf explican esta tendencia común que se da entre países europeos con tradiciones educativas y pedagógicas muy dispares. Es el resultado de una suma de factores que los impactan por igual: la necesidad de racionalizar sistemas escolares muy burocratizados, el aumento del pluralismo social y las demandas de mayor participación coinciden en un contexto de restricciones del gasto público y de seguimiento de ideologías neoliberales y de nueva gestión pública³.

Descentralizar y otorgar autonomía a los centros es una forma de distribuir poder que persigue aumentar la eficacia, adaptarse mejor al

² Darling-Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

³ Green, A., Leney, T. y Wolf, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Ediciones Pomares.

alumnado y encauzar la participación democrática de los agentes⁴. La autonomía escolar de tipo pedagógico, organizativo y de gestión queda condicionada por la evolución de resultados como forma de control evaluativo del sistema por parte de la administración, siendo ambos factores (autonomía + *accountability*) la clave para la mejora de la calidad educativa, tal y como constatan diversos informes⁵.

España es un país que no destaca en la comparativa internacional por el alto grado de autonomía concedido a las escuelas. Reino Unido, Holanda y los países escandinavos han concedido mayor libertad a sus escuelas, tanto a nivel curricular como en la gestión de recursos, apostando históricamente por la municipalización y los distritos educativos. En términos comparados con la media de la OCDE, España concede poca autonomía a sus escuelas en la concreción curricular; en la selección del profesorado o en la gestión financiera del centro. Incluso países como Francia, Italia y Alemania otorgan mayor autonomía financiera que España, aunque la autonomía curricular de sus escuelas sea menor que la española⁶.

Las escuelas innovadoras han aprovechado la cuota de autonomía regulada por la legislación española desde la LOGSE (1990), la LOPEG (1993) y la LOE (2006) para definir sus proyectos educativos de centro (PEC), concretar sus programaciones de etapa y decidir los materiales didácticos, las agrupaciones de alumnado, los ejes transversales y las franjas horarias. Optimizando la libertad de decisión sobre estos ámbitos, las escuelas innovadoras se han lanzado a experimentar nuevos modelos pedagógicos que van más allá de una simple innovación en el aula de algún profesor o de la innovación en recursos (pizarras digitales, proyectores, TIC, etc.). Por decirlo metafóricamente, las escuelas innovadoras no se han limitado a renovar el *hardware* o la tecnología material, sino que se han lanzado a redefinir y crear por sí mismas un nuevo *software* o paradigma educativo siendo protagonistas y creadoras del cambio.

Para concretar en qué consisten o cómo definimos las escuelas innovadoras o avanzadas, en este decálogo describimos las características que reúnen (con distintos grados de intensidad) para acotar sus diferencias de fondo respecto al resto de centros del sistema:

⁴ Meuret, D. (2004): "La autonomía de los centros escolares y su regulación", *Revista de Educación*, n. 333, pp. 11-39.

⁵ OECD (2013): *PISA 2012. Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*. Volume IV. París: OECD Publishing; Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G. y West, M. R. (2009): *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World*. Cheltenham Glos: Edward Elgar Publishing Ltd.

⁶ Consejo Escolar del Estado (2015): *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: CEE.

1. Ejemplifican procesos de *reestructuración escolar genuina*, que, aprovechando la autonomía escolar, transforman la organización, los espacios y tiempos, las metodologías y las relaciones con el alumnado. Llegan a un consenso sobre un nuevo proyecto de escuela, que es global y sistémico, como una respuesta propia y creativa que no viene prescrita o impuesta desde arriba (administración, universidad o expertos).
2. Priorizan *la centralidad del alumno y su derecho al aprendizaje en detrimento de la transmisión de materias centradas en el profesor-emisor*. Ponen en práctica metodologías didácticas y evaluativas que buscan personalizar, atender la diversidad y lograr rendimientos auténticos y motivadores.
3. Han superado las restricciones del currículum oficial y de los libros de texto implantando *el aprendizaje por proyectos, la globalización curricular y el aprendizaje interdisciplinar como pedagogías invisibles*⁷, basadas en la transversalidad del conocimiento, hoy compartimentado y separado en asignaturas.
4. Practican *la evaluación formativa con retroalimentación hacia el alumnado* midiendo logros, creaciones y competencias de forma cualitativa, en contraste con la rutina del examen y la evaluación numérica, sumativa y clasificatoria tradicional.
5. La apuesta por pedagogías invisibles permite a los *centros cambiar la rígida estructura de tiempo y espacios*. Crean franjas horarias flexibles, rincones en el aula y nuevos diseños de salas y espacios pensados para el trabajo en equipo. Se rompe con el aula de pupitres y la clásica arquitectura burocrático-escolar, que no ha variado en los últimos siglos.
6. Permiten y *promueven la diversidad de edades en las aulas y grupos de trabajo*, mezclando al alumnado para interrelacionarse y responsabilizarse entre iguales. Se supera así el modelo tradicional de escuela que clasifica rígidamente por grados y edades⁸.
7. Son proyectos de escuela legitimados por la *participación activa e implicación horizontal de la dirección, el profesorado, las familias y los alumnos*. La confianza mutua se cohesiona en un proyecto vivo y dinámico de mejora constante pensado para perdurar en el tiempo.
8. La apuesta por las pedagogías invisibles, las inteligencias múltiples y el trabajo cooperativo permiten otro tipo de enmarcamiento y trato hacia el alumnado que *disuelve los problemas de convivencia*

⁷ Bernstein, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

⁸ La escuela es la única institución de nuestra sociedad que ha evitado las relaciones el trabajo compartido entre distintos grupos de edad como un precepto de eficiencia burocrática a la hora de gestionar colectivos.

y de desmotivación al generar una escuela cálida con clima afectivo y emocional positivo.

9. La clave del proceso de cambio es el *profesorado reflexivo, que actúa y se implica con una cultura profesional colaborativa no fingida*, con un enfoque interdisciplinar e integral de la educación y una fuerte identidad de centro, superando las aisladas identidades de asignatura que suelen *balcanizar* los claustros.
10. En esta nueva cultura escolar compartida *se difumina la división clásica entre el aprendizaje formal, no-formal e informal*, haciendo que la escuela sea una organización abierta al entorno al que enriquece y del cual aprende, formando redes colaborativas y alianzas mutuas.

Nuestra tesis es que las escuelas innovadoras o avanzadas que forman parte de la oleada de cambio genuino han sido capaces de crear y compartir una nueva cultura escolar en sus centros. De ahí el sentido auténtico o genuino de sus procesos de cambio. Se han reestructurado a sí mismas sin prescripciones externas, apropiándose de la autonomía escolar para transformar la matriz clásica de la enseñanza, heredada y reproducida por el resto del sistema. El *cambio educativo genuino* es un concepto acuñado a mitad de los años 90 en Estados Unidos para definir los procesos de reestructuración de las escuelas que reunían las siguientes características⁹:

- Son reestructuraciones lideradas por el propio profesorado y, por tanto, no se trata de innovaciones prescritas por otros.
- Comparten el objetivo de transformar no sólo las didácticas del aula sino el proyecto pedagógico del centro, redefiniendo los propósitos de la educación para adaptarlos a los cambios sociales y culturales.
- Responden a un diagnóstico compartido y bien fundamentado entre todos los agentes de la comunidad educativa.
- El profesorado asume y encarna valores como la confianza mutua, la profesionalidad reflexiva, el rigor intelectual y la comunidad, que los alejan de los valores defendidos por la reestructuración gerencialista y tecnocrática de la enseñanza (eficacia, rendimientos, estándares y *rankings* escolares).
- Por último, superan y desbordan los modelos tradicionales de innovación pedagógica, que se han ido subordinando a la mejora de la productividad académica.

La reestructuración genuina se basa en la máxima autonomía y libertad de las escuelas para innovar, para responder a la diversidad de

⁹ Goodman, J. (1995): "Change without Difference: School Restructuring in Historical Perspective", *Harvard Educational Review*, vol. 65, n. 1, pp. 1-29.

necesidades y para promover rendimientos valiosos sin rebajas de nivel, a través de pedagogías activas y transformaciones radicales del espacio-tiempo escolar. Se trata, por tanto, de una respuesta desde abajo de determinados colectivos de profesores y escuelas que no comparten el modelo pedagógico tecnoburocrático reducido a la eficacia, productividad y mejora de los resultados académicos como fines centrales del sistema educativo.

En el caso de Estados Unidos, disponemos de estudios de caso sobre la reestructuración genuina y la manera en que los centros se la han apropiado y la han interiorizado como un proyecto transformador¹⁰. Hay que tener en cuenta que la peculiar gobernanza de la educación en dicho país ha hecho florecer y expandirse el paradigma de la gestión basada en el centro (*SBM-School Based Management*), tanto para inspirar al movimiento de escuelas eficaces que se adhieren a la reestructuración gerencial liderada por las direcciones de centro como para fundamentar el movimiento de escuelas transformadoras que trabajan en áreas urbanas deprimidas. Iniciativas como las *Charter School* o *Whole School Designs* responden al segundo caso y gran parte de ellas serían ejemplos de la reestructuración genuina sentida como propia por el profesorado implicado.

Los *Whole School Designs* (“formas escolares globales”) son ejemplos de transformación integral de las escuelas, permitida por los distritos escolares, que suelen ser elaborados por fundaciones y centros de investigación universitaria como alternativa a la tradicional educación compensatoria en zonas desfavorecidas. Es el caso del programa *Success for All*, concebido por Robert Slavin¹¹, o las escuelas aceleradas, formuladas por Henry Levin¹². La decisión de implantar este tipo de “diseños” es una decisión autónoma de las escuelas y para ello necesitan un apoyo del 80% del claustro a favor de la experimentación. Sin embargo, no llegan a ser una innovación prescrita, cerrada y definida desde fuera, dado que permiten matizarla y enriquecerla con propuestas creativas del propio profesorado.

En España, las “comunidades de aprendizaje” impulsadas por el CREA de la Universidad de Barcelona son una traslación del modelo de escuelas aceleradas de Henry Levin. No obstante, a diferencia de éste, no conocemos evaluaciones rigurosas de sus resultados (con grupos de control y medidas longitudinales del progreso de los alumnos) ni permiten un margen flexible para las escuelas adheridas al programa, puesto que deben incorporar métodos y recetas llamadas “de éxito”, que son impuestos como prescripciones durante tres años. Aunque las “comunidades de aprendizaje” del CREA se

¹⁰ Lieberman, A. (1995): *The work of restructuring schools. Building from the ground up*. New York: Teachers College Press.

¹¹ Slavin, R. E. (1996): “Success for all: A summary of research”, *Journal of Education for Students placed at Risk*, n. 1, pp. 41-76.

¹² Levin, H. M., Roldán, M. B., y Garchet, P. M. (2000): *Las escuelas aceleradas: una década de evolución*. Santiago: PREAL-Unesco.

han extendido con bastante éxito en España, llegando a formar una potente red de 209 escuelas¹³, su peculiar tipo de experimentación prescriptiva no supone un ejemplo de reestructuración genuina, creada y definida por el propio profesorado con capacidad autónoma.

Éste es el rasgo distintivo del cambio genuino y no externo o empaquetado desde arriba, que tiene importantes consecuencias. En la literatura especializada sobre el cambio educativo existe un alto grado de consenso sobre los efectos perjudiciales de las reformas o cambios sistémicos, centralizados y prescritos desde arriba hacia abajo. Tal y como señala Darling-Hammond (2001), en cada década surgen nuevas modas didácticas que suelen ser viejas ideas recicladas, como las nuevas matemáticas, el horario modular, los grupos interactivos o la gestión por objetivos. La administración o los prescriptores las introducen en las escuelas, pero éstas tienden a “masticar y escupir reformas mal digeridas” al sentir las ajenas a su práctica, sus rutinas y sus concepciones didácticas.

La sociología de la educación ha demostrado ampliamente como las escuelas cambian las reformas¹⁴ o, en palabras de Basil Bernstein, las distorsionan y recontextualizan para hacer ver que se siguen sus dictados hasta disolver su sentido original. Una reforma o una innovación planeada tecnocráticamente y de arriba-abajo en la escuela no es adoptada tal y como se espera o suele ocurrir en otras organizaciones burocráticas más verticalizadas como son las empresas. En el mundo escolar impera una micropolítica de arreglos informales, resistencia al cambio y conflictos por el significado de los cambios e innovaciones prescritas. De tal manera que el resultado final son “híbridos pedagógicos”, donde se entremezclan prácticas antiguas y nuevas que forman un “currículum de hecho” que no coincide con el currículum oficial o con las prácticas diseñadas por los prescriptores.

En el escenario educativo actual no predomina un modelo o práctica pedagógica reconocible sino, más bien, una “paleta de colores” (Basil Bernstein) o un “mosaico móvil” (Andy Hargreaves) de prácticas educativas contradictorias entre sí. Predomina un pluralismo pedagógico constituido por mestizajes que combinan aspectos tanto tradicionales como innovadores en mixturas flotantes y variables. Por ejemplo, en un instituto de Secundaria podemos encontrar mezclados el enfoque por competencias, los exámenes como principal forma de evaluación, el aprendizaje por proyectos en algún trimestre y el agrupamiento por niveles de rendimiento (*streaming*). Todo a la vez y justificado con un discurso de escuela competitiva pero inclusiva, democrática pero profesional y otras dualidades desconcertantes. Las formas y estrategias tradicionales se combinan con nuevos enfoques

¹³ Web oficial de las comunidades de aprendizaje-CREA: <http://utopiadream.info/cal>

¹⁴ Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A Century of Public Schools Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

más modernos en una pugna donde lo antiguo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer.

Las escuelas innovadoras o avanzadas han apostado por el cambio disruptivo de su cultura organizacional por sí mismas, definiendo unos propósitos claros, coherentes y alternativos que son originales y no vienen dictados desde fuera. Como señala Antúnez¹⁵, la viabilidad de los cambios educativos depende de las iniciativas y liderazgos del profesorado, que actúan como un motor interno de la propia escuela, que se piensa a sí misma desde la profesionalidad reflexiva y colaborativa. Alcanzar ese grado sofisticado de masa crítica y propositiva no resulta nada fácil en el conjunto del sistema y por ello las escuelas innovadoras o avanzadas actúan y son representadas como “islas del cambio”, que van a contracorriente del modelo burocrático y estandarizado de escuela, manteniendo su autenticidad y su compromiso transformador.

2. Un mapa español de las escuelas avanzadas

A fin de concretar cómo funcionan las escuelas innovadoras o avanzadas existentes en nuestro país, este apartado presenta, en primer lugar, el marco de legislación educativa sobre innovación y experimentación que ha permitido la aparición de este tipo de escuelas. En segundo lugar, presentaremos un listado de 114 escuelas innovadoras a título ilustrativo, sin que sea un *ranking* o un mapeo exhaustivo. No están todas las que son, pero las que están han sido contrastadas como ejemplos emblemáticos del cambio educativo genuino que estamos analizando. Por ello, lo titulamos como “un” mapa y no como “el” mapa definitivo y concluyente. Esta identificación o primera visión de conjunto nos permitirá una aproximación descriptiva sobre las experimentaciones ahora mismo abiertas y en curso que suelen pasar inadvertidas.

2.1. Innovación y experimentación en la actual legislación educativa

“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación”. Así reza el artículo 2.2 de la LOE

¹⁵ Antúnez, S. (2001): “Organización y gestión escolar”, en Santos Guerra, M. A., *Organización y gestión escolar*. Bilbao: Cisspraxis. pp. 165-178.

(2006), que no ha sido modificado por la LOMCE (2013) y, por tanto, sigue vigente para remarcar los fines del sistema educativo español. Como vemos, dicho artículo legislativo detalla un conjunto de 10 factores que favorecen la mejora de la calidad educativa. De dicho decálogo normativo, vamos a centrarnos en la *experimentación y renovación educativa*, conceptos que, a menudo, quedan sintetizados bajo la etiqueta convencional de *innovación educativa* por simple economía de lenguaje.

En la actual legislación educativa española uno de los principios de la educación es “el fomento de la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa”, tal y como recoge el artículo 1n de la LOE, que la LOMCE ha mantenido literalmente. Cabe recordar que la LOMCE ha modificado determinados aspectos de la LOE y, en menor medida, de la LODE (1995) mediante un artículo único, manteniendo vigente un mosaico legislativo de gobernanza educativa que se compone de las tres leyes mencionadas. La LOMCE tampoco ha modificado el artículo 102 de la LOE, dedicado a la formación permanente del profesorado, instando a “fomentar programas de investigación e innovación”.

El artículo 91 –sobre las funciones del profesorado– de la LOE también sigue vigente, especificando en su apartado l: “la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes”. La misma función se recoge en el artículo 129 d como una competencia del claustro de profesores.

También sigue vigente el artículo 105 de la LOE, que reconoce la labor del profesorado atendiendo a “su especial dedicación al centro y a la implantación que supongan innovación educativa por medio de los incentivos económicos y profesionales correspondientes”. Así como el artículo 106, que reconoce las actividades de formación, investigación e innovación para la valoración de los docentes en los concursos de traslado y en la carrera docente.

Tanto el Ministerio de Educación como las consejerías autonómicas disponen de centros, agencias o servicios de apoyo y financiación de la innovación educativa. El más reciente análisis descriptivo de la innovación educativa en el conjunto de España¹⁶ se realizó a partir de una encuesta a una muestra de 933 centros, el 85% públicos y el 15% concertados. Los centros principalmente eran de Educación Infantil y Primaria (52,3%) e institutos de Educación Secundaria (43,3%). Los proyectos realizados se centraban en el área de lengua y literatura, la educación para la mejora de

¹⁶ Marcelo, C. (coord.) (2008): “Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares”, en *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE). Disponible en https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2013/12/estudio_innovacic3b3n_educ_espac3b1a.pdf

la convivencia en el aula y el uso y perfeccionamiento de las habilidades con las nuevas tecnologías o TIC.

Las convocatorias oficiales de innovación educativa responden, como vemos, a un modelo tradicional de innovación didáctica y restringida al aula, que sigue sin acoger ni promover la experimentación educativa o el rediseño global del centro. Las escuelas innovadoras o avanzadas, aunque puedan presentarse a dicha convocatoria, la desbordan y la superan. A pesar de su eclosión, sigue sin sistematizarse la evaluación e investigación de sus procesos de cambio por la falta de prioridad y visión de las distintas administraciones educativas.

Ante la falta de una política bien articulada de I+D+i del propio sistema educativo para experimentar, investigar y mejorar los centros y las prácticas, las escuelas innovadoras siguen su camino amparadas o toleradas por la legislación sin contar con evaluaciones externas ni con un apoyo decidido de las políticas públicas. A pesar de ello, se va consolidando un ecosistema innovador que nutre a las escuelas innovadoras de discurso, recursos y legitimidad transformadora sin que apenas intervengan las administraciones.

2.2. *Indicios de un ecosistema innovador*

La información de que disponemos de las escuelas innovadoras es casi etnográfica, por su dispersión y aleatoriedad. Se conocen entre ellas en jornadas, escuelas de verano y redes sociales, pero no llegan a traspasar la escala autonómica ni a ser reconocidas a nivel nacional o estatal¹⁷. De hecho, una de las urgencias que tenemos es la elaboración de un mapa de escuelas innovadoras tanto en la red pública como en la red concertada, que nos ayude a identificar el archipiélago de centros avanzados en cada territorio, acreditar y dimensionar el alcance de su proceso de cambio y analizar cómo se mantienen en el tiempo, qué lecciones y resultados aportan o cómo se podría escalar su replicación en otros centros.

Antes de pasar a presentar nuestro listado de 114 escuelas avanzadas, conviene remarcar la gradual consolidación de un ecosistema innovador formado por revistas, empresas, servicios e iniciativas que nutren de masa crítica y de capacidad instalada al profesorado más innovador y de frontera. Conforman un ámbito de socialización y formación de nuevas identidades docentes con presencia activa en las redes y portales digitales, que contribuye a que crezca exponencialmente un nuevo tipo de capital profesional

¹⁷ Algunas de estas experiencias son conocidas y descritas desde blogs como *Escuelas en Red*, escrito por Rodrigo Juan en *El País*: <http://blogs.elpais.com/escuelas-en-red/>

entre el profesorado más renovador¹⁸. Nuestra tesis, a falta de un estudio más exhaustivo, es que estamos ante un recambio generacional de líderes y referentes con un profesorado más joven o más libre en su papel de *innovation makers*, que no proviene de la tradición de los movimientos de renovación pedagógica (MRP) y que está abierto a las TIC y a las posibilidades transformadoras que ofrecen los recursos de la educación 3.0.

Empezaremos la descripción de este ecosistema innovador desde el ámbito editorial. Entre las revistas profesionales orientadas al cambio educativo cabe destacar las veteranas revistas *Cuadernos de Pedagogía* y *Aula de Innovación Educativa* (Barcelona), la emergente *Educación 3.0* (Madrid) o la más reciente *ENIAC*, suplemento de tecnología y aprendizaje del diario *Magisterio* (Madrid). Junto al formato de revistas en papel, han crecido portales web y comunidades virtuales como INED21, Tiching o Inevery Crea, que comparten herramientas, recursos didácticos y reflexiones sobre el cambio educativo para la comunidad hispanohablante.

En paralelo, han surgido múltiples espacios, asociaciones y empresas de servicios que gestionan proyectos, forman al profesorado y asesoran en metodologías innovadoras, herramientas TIC y gestión del cambio. Es el caso de asociaciones como Espiral (Barcelona) o Educación Abierta (Madrid), la escuela de maestros Akoe (Valencia), Pedagogías Invisibles (Madrid), Eduxarxa (Barcelona-Madrid), Conecta 13 (Granada), Innova't Educació (Girona) o, incluso, la red de franquicias Edukative, dedicada a la robótica infantil y escolar. Son algunos ejemplos de una oferta de servicios orientada a acompañar y robustecer la innovación educativa que empieza a ser densa y diversificada por todo el territorio.

A su vez, se ha ido concretando el compromiso de determinadas corporaciones ligadas al sector tecnológico o editorial como acompañantes de la innovación educativa del profesorado. Las plataformas y comunidades docentes como ScholarTIC (promovida por la Fundación Telefónica), Acción Magistral (con apoyo del BBVA) o AulaPlaneta (vinculada al grupo Planeta) son un ejemplo. Desde otra perspectiva, más espontánea y directa, cabe destacar eventos como Inno-Bar (Madrid) o BetaCamp (Barcelona), que sirven como nuevos espacios informales de intercambio abierto de experiencias y prácticas entre docentes. Las redes autoorganizadas de profesores o los grupos docentes de innovación están extendidos por todo el territorio; sería prolijo detallarlos todos, pero, sin duda, están dando un nuevo impulso a los movimientos de renovación pedagógica, que entraron en cierto estancamiento durante los años 90 y principios del 2000¹⁹.

¹⁸ Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Londres/Nueva York: Teachers College Press.

¹⁹ Para un recorrido histórico de los movimientos de renovación pedagógica en España véase Lázaro, L. M., Martínez, A. y Mayordomo, A. (2008): "Perspectiva histórica de la inno-

Este emergente ecosistema de recursos y servicios está en plena expansión y compensa la drástica caída de cursos de formación del profesorado por parte de las administraciones educativas durante la crisis económica y sus políticas de austeridad. Por lo que respecta al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso 2010-11 un total de 28.000 profesores siguieron cursos de formación en red sobre metodologías y contenidos innovadores organizados por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). Tres años después, en el curso 2013-14, este tipo de formación en red tan sólo fue cursada por 6.800 profesores (un 76% menos). Como muestra de las inquietudes del profesorado más activo, los dos cursos de mayor matrícula en dicha convocatoria fueron *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)* y *eTwinning 2.0*.

La falta de recursos en la formación del profesorado se compensa con el voluntarismo y autodidactismo de los docentes más activos. Por ejemplo, sabemos que buena parte de los 202 profesores registrados que practican el *flipped learning* o método de la clase invertida²⁰ se han formado a través de redes, webs y compañeros de manera informal. Entre los profesores *flippers*, tan sólo se han formado en cursos oficiales un 23% de los que trabajan en Primaria, un 19% en la ESO y apenas un 8% en Bachillerato. El apoyo de sus centros para descubrir este método sigue la misma correlación, siendo más habitual en Primaria y prácticamente nula en Bachillerato.

La falta de reconocimiento y visibilidad del profesorado y las escuelas más innovadoras es un lastre al que algunas iniciativas de la sociedad civil intentan poner remedio. El caso más emblemático es Ashoka²¹ y su red mundial de “escuelas *change-makers*”, una iniciativa que ha empezado a incorporar a escuelas españolas en su red internacional. Su objetivo global es identificar 600 escuelas de Primaria y otras 600 escuelas de Secundaria en todo el mundo que sean inspiradoras del cambio educativo para las demás. Las escuelas pasan a formar parte de esta red tras ser evaluadas y su compromiso consiste en abrir sus puertas y servir de ejemplo, actuando como una red horizontal de aprendizaje mutuo. Para esta entidad, una escuela de su red ha de cumplir las siguientes características:

- *Tienen visión*. Son escuelas que creen en una educación orientada a formar agentes de cambio y trabajan competencias como la empatía, el trabajo en equipo, la creatividad o la asunción de responsabilidades orientada a la resolución de problemas. Se centran en la persona, no tanto en el contenido.

vación educativa en España, 1970-2008”, en Marcelo, C. (coord.): *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE).

²⁰ Existe un registro *online* y voluntario de profesores *flippers*. Sobre dicho registro, la encuesta realizada puede consultarse en <http://profesor3punto0.blogspot.com.es/2016/06/que-impulso-los-profesores-espanoles.html>

²¹ Web de Ashoka: <http://www.ashoka.es/educacion-changemaker/escuelas-changemaker/>

- *Promueven el aprendizaje activo.* Los niños, niñas y jóvenes participan del día a día, toman decisiones y asumen responsabilidades. La comunidad incluye a padres, personal del centro (no docente) o al propio barrio. Consideran como oportunidad de aprendizaje todo lo que rodea al centro, más allá de las clases propiamente.
- *Innovación.* Son centros “diferentes”, se salen de la norma por algo.
- *Son centros abiertos.* Están deseando compartir su modelo y enriquecerse del de los demás. Están dispuestos a contagiar a la comunidad educativa y servir de “punta de lanza” para transformar la educación, cambiando la conversación y promoviendo un debate para mejorar el sector.
- *Son influyentes.* Son centros reconocidos, seguramente ya forman parte de redes. Suelen ser activos en Internet, porque es una forma de difundir y llegar lejos. Sus resultados escolares o académicos están también contrastados.
- *Son un equipo.* Hay un grupo de personas (normalmente no sólo profesorado) preocupadas por continuar esta visión y perseguir estos objetivos. Velan constantemente por ello.

Tal y como se puede consultar en nuestro listado del cuadro 1, un total de 7 escuelas españolas ya forman parte de esta red internacional. La importancia simbólica del reconocimiento y el sello de Ashoka supone integrarse en una red global de *change-makers* que permite vincular la innovación social y el sector educativo²². De hecho, las escuelas y el profesorado innovador que son objeto de este capítulo no dejan de ser innovadores sociales que han encontrado nuevas respuestas y soluciones a problemas mal planteados por las administraciones impactando de forma positiva en las oportunidades, en la comunidad y en su desarrollo social.

Sin embargo, la atención ciudadana que despiertan las escuelas y el profesorado innovador es todavía muy reciente y poco consistente, aunque va en aumento por la insistencia puntual de los medios de comunicación²³. A fin de ganar visibilidad, creemos necesario listar las escuelas innovadoras y avanzadas que cumplen o se acercan a nuestro decálogo de condiciones presentado en el primer apartado. Reiteramos que no se trata de un listado exhaustivo sino aproximativo que ha de ser ampliado con el tiempo²⁴.

²² Para introducirse y comprender las funciones y objetivos de la innovación social véase Martínez-Celorio, X. (2015): “La innovación social ante los desafíos del bienestar”, en Fundación Encuentro, *Informe España 2015*. pp. 541-572

²³ La noticia de febrero de 2015 sobre el profesor aragonés César Bona como finalista del *Global Teacher Prize*, el “Nobel de educación” dotado con un millón de dólares, ha despertado el interés mediático por la innovación educativa en España. El interés por estos temas ha inspirado el programa de televisión *Poder Canijo* estrenado en TVE en septiembre de 2016, aunque, cabe señalar, con un título muy poco afortunado.

²⁴ El listado ha sido contrastado y completado con la estimable ayuda de expertos como Rafael Feito, Rodrigo Juan y Fernando Andrés.

Cuadro 1 - Listado identificativo de 114 escuelas o institutos innovadores en España

Andalucía		
- CEIP La Biznaga (Málaga)	Pública	Ashoka + ABP
- Escuela Activa de Granada (Granada)	Privada	Pedagogía libre
- CEIP San Francisco de Sales (Córdoba)	Pública	ABP
- CEIP Ginés Morata (Almería)	Pública	ABP
- CEIP San José Obrero (Sevilla)	Pública	ABP
- CEIP Virgen de la Cabeza (Motril, Granada)	Pública	ABP
- IES Cartima (Cártama, Málaga)	Pública	ABP
- IES Almina (Ceuta)	Pública	ABP
Aragón		
- CEIP Ramón y Cajal (Alpartir, Zaragoza)	Pública	Ashoka + ABP
- CEIP Ramiro Solans (Zaragoza)	Pública	ABP
- CEIP Valdespartera (Zaragoza)	Pública	ABP
- CEIP San Juan de la Peña (Jaca, Huesca)	Pública	ABP
- CEIP Rector Mamés (Ejea de los Caballeros, Zaragoza)	Pública	ABP
- CEIP Don Pedro Orós (Movera, Zaragoza)	Pública	ABP
- CEE Gloria Fuertes (Andorra, Teruel)	Pública	ABP
- IES Salvador Victoria (Monreal del Campo, Teruel)	Pública	ABP
- IES Valle del Jiloca (Calamocha, Teruel)	Pública	ABP
Baleares		
- CEIP Norai (Alcúdia)	Pública	ABP
- CEIP Gabriel Vallseca (Palma de Mallorca)	Pública	ABP
- CEIP Ses Marjades (Sóller)	Pública	Ecoescuela
- CEIP Son Basca (Sa Pobla)	Pública	ABP
- CEIP Sa Marina de Lluçmajor (Lluçmajor)	Pública	ABP
- CEIP Son Juny (Sant Joan)	Pública	Escuela democrática+ABP
- CEIP Molí den Xema (Manacor)	Pública	ABP+Ambientes
- CEIP Talaiot (S'Illot)	Pública	Ambientes
- CEIP Miquel Duran i Saurina (Inca)	Pública	ABP+Ambientes
- CEIP Puig de na Fàtima (Puigpunyent)	Pública	ABP+Ambientes
Comunidad Valenciana		
- CEIP Virgen de Monserrate (Orihuela, Alicante)	Pública	ABP
- CP Princesa de Asturias (Elche, Alicante)	Pública	ABP
- IES Arabista Ribera (Carcaixent, Valencia)	Pública	ABP
- IES Bovalar (Castellón de la Plana, Castellón)	Pública	ABP
Canarias		
- CEIP Aguamansa (La Orotava, Santa Cruz de Tenerife)	Pública	ABP
- IES Realejos (Los Realejos, Santa Cruz de Tenerife)	Pública	ABP
- CEIP A. Millares Carló (Puerto del Rosario)	Pública	ABP

Cantabria		
- CEIP Vital Alsar (Santander)	Pública	Escuela democrática
- CEIP Eugenio Perojo (Liérganes)	Pública	ABP
Castilla-La Mancha		
- IES Vicente Cano (Argamasilla de Alba, Ciudad Real)	Pública	ABP
- IES Arcipreste de Hita (Azuqueca de Henares, Guadalajara)	Pública	ABP
Cataluña		
- Institut-Escola Les Vinyes (Castellbisbal, Barcelona)	Pública	NE 21
- Institut Can Roca (Terrassa, Barcelona)	Pública	NE 21
- Institut Cardener (Sant Joan de Vilatorrada, Barcelona)	Pública	NE 21
- IES Jacint Verdaguer (Sant Sadurní d'Anoia, Barcelona)	Pública	NE 21
- Institut Montgròs (Sant Pere de Ribes, Barcelona)	Pública	NE 21
- Institut Quatre Cantons (Barcelona)	Pública	ABP+NE 21
- Institut Mont Perdut (Terrassa, Barcelona)	Pública	NE 21
- Institut de Sils (Sils, Girona)	Pública	NE 21+Ashoka
- Col·legi Montserrat (Barcelona)	Privada	NE 21
- Col·legi Claver Raimat-Jesuites (Raimat, Lleida)	Concertada	Horitzó 2020+NE 21
- Escola Congrès-Indians (Barcelona)	Pública	Ambientes+NE 21
- Escola dels Encants (Barcelona)	Pública	Ambientes+NE 21
- Escola Fluvià (Barcelona)	Pública	Escuela democrática+NE 21
- Escola Fructuós Gelabert (Barcelona)	Pública	Educación Lenta+NE 21
- Escola Horitzó (Barcelona)	Pública	NE 21
- Escola Infant Jesús-Jesuites (Barcelona)	Concertada	Horitzó 2020+NE 21
- Escola Ítaca (Manresa, Barcelona)	Pública	NE 21
- Escola La Llacuna Poble Nou (Barcelona)	Pública	Ambientes+NE 21
- Escola La Maquinista (Barcelona)	Pública	ABP+NE 21
- Escola El Martinet (Ripollet, Barcelona)	Pública	ABP+Ambientes+NE 21
- Escola El Puig (Esparreguera, Barcelona)	Concertada	NE 21
- Escola Rellinars (Rellinars, Barcelona)	Pública	NE 21
- Escola El Roure Gros (Santa Eulàlia Riuprimer, Barcelona)	Pública	ABP+NE 21
- Escola Sadako (Barcelona)	Concertada	ABP+NE 21+Ashoka
- Escola La Sínia (Molins de Rei, Barcelona)	Pública	ABP+NE 21
- Escola Virolai (Barcelona)	Concertada	NE 21
- Escola Súnion (Barcelona)	Concertada	ABP
- Escola El Llindar (Cornellà de Llobregat, Barcelona)	Concertada	Escuela de 2ª oportunidad
- Escola El Vapor (Terrassa, Barcelona)	Pública	Escuela democrática
- CEIP Patronat Domenech (Barcelona)	Pública	ABP
- CEIP Puigventós (Olesa de Montserrat, Barcelona)	Pública	ABP+Ambientes
- Escola Can Manent (Cardedeu, Barcelona)	Pública	Ambientes
- Escola Vilamagore (Sant Pere de Vilamajor, Barcelona)	Pública	Ambientes

- Escola Riera de Ribes (Sant Pere de Ribes, Barcelona)	Pública	ABP
- Escola Els Pinetons (Ripollet, Barcelona)	Pública	ABP
- CEIP Nou de Quart (Quart, Girona)	Pública	Ambientes
- Escola Balandrau (Girona)	Pública	Ambientes
- CEIP La Vitxeta (Reus, Tarragona)	Pública	ABP
- CEIP Joan Corominas (Mataró, Barcelona)	Pública	Comunidad de aprendizaje
- CEIP Baró de Viver (Barcelona)	Pública	Comunidad de aprendizaje
- Escola Mas Clariana (Cambrils)	Pública	ABP
Extremadura		
- CEIP Miralvalle (Plasencia, Cáceres)	Pública	ABP
Galicia		
- O Pelouro (Tui, Pontevedra)	Concertada	Ecoescuela + Ashoka
- IES As Barxas (Moaña, Pontevedra)	Pública	ABP
Madrid		
- CEIP La Navata (Galapagar)	Pública	Escuela democrática + ABP
- CEIP Trabenco (Leganés)	Pública	ABP
- Colegio Padre Piquer-Jesuitas (Madrid)	Concertada	Ashoka
- CEIP Palomeras Bajas (Madrid)	Pública	Escuela democrática+ABP
- CEIP Manuel Núñez de Arenas (Madrid)	Pública	ABP
- CEIP Carlos Cano (Fuenlabrada)	Pública	ABP
- CEIP Miguel Hernández (Getafe)	Pública	ABP
- CEIP Maestro Rodrigo (Aranjuez)	Pública	ABP
- CEIP Antonio Machado (Collado Villalba)	Pública	ABP
- CEIP El Quijote (Madrid)	Pública	ABP
- IES Miguel Catalán (Coslada)	Pública	ABP
- IES Alpajés (Aranjuez)	Pública	ABP
Murcia		
- CEIP Nuestra Señora de la Fuensanta (Archena)	Pública	Escuela democrática
País Vasco		
- Antzuola HLHI (Antzuola, Gipuzkoa)	Pública	ABP
- Amara Berri HLHI (San Sebastián, Gipuzkoa)	Pública	ABP + Ashoka
- Harri Berri-Oleta HLHI (San Sebastián, Gipuzkoa)	Pública	ABP
- Allende Salazar HLHI (Gernika-Lumo, Bizkaia)	Pública	ABP
- Mundaka HLHI (Mundaka, Bizkaia)	Pública	ABP
- San Frantzisko HLHI (Bermeo, Bizkaia)	Pública	ABP
- Etorkizuna Ikastola (Abanto-Zierbana, Bizkaia)	Concertada	ABP
- Gorliz HLHI (Gorliz, Bizkaia)	Pública	ABP
- Landako HLHI (Durango, Bizkaia)	Pública	ABP
- Zabalarra HLHI (Durango, Bizkaia)	Pública	ABP

- Larrea HLHI (Amorebieta-Etxano, Bizkaia)	Pública	ABP
- Zelaieta HLHI (Abadiño, Bizkaia)	Pública	ABP
- Txinkorta IP (Bidania-Goiatz, Gipuzkoa)	Pública	ABP
- Urdaneta HLHI (Ordizia, Gipuzkoa)	Pública	ABP
- Zestoako Herri Eskola (Zestoa, Gipuzkoa)	Concertada	ABP
- Exaurren Ikastola (Zuhatza-Aiara, Araba)	Concertada	ABP
- Okondo HE (Okondo, Araba)	Pública	ABP
- Ondarreta HLHI (Andoain, Bizkaia)	Pública	ABP
- Murumendi HLHI (Beasain, Bizkaia)	Pública	ABP

Nota: ABP (aprendizaje basado en proyectos o globalización curricular); NE 21 (red de centros Nova Escola 21); Ashoka (red de escuelas *change-makers*).

Fuente: Elaboración propia.

Insistimos en recalcar que este listado no es un *ranking* del cambio educativo, dado que hay más escuelas que podrían formar parte del listado. Del mismo modo que han existido experiencias transformadoras en el pasado que se han abandonado o extinguido por diferentes motivos, bien sea por la inestabilidad del profesorado o por la intervención administrativa²⁵. En paralelo, otras experiencias han resistido bien el paso del tiempo, como los casos precursores de la escuela Antzuola (País Vasco), la escuela O Pelouro (Galicia) o la escuela Súnion (Cataluña), que acumulan una larga trayectoria de alternativa pedagógica desde los años 70. De hecho, es en el sector concertado donde se dan mejores condiciones objetivas para mantener en el tiempo experiencias genuinas de cambio. Pero la paradoja es que la mayor parte de la muestra de nuestro listado pertenece a la red pública (89%), un dato que pone en valor el compromiso de los equipos docentes y cómo aprovechan la autonomía de centro para emprender transformaciones duraderas que pasan inadvertidas.

Ni la administración central ni las consejerías autonómicas de educación están ayudando a visibilizar ese archipiélago de escuelas públicas avanzadas cuyo renombre y prestigio no puede depender tan sólo de las redes sociales, la escala local y los expertos más informados. Este silencio hace que no se haya articulado todavía un movimiento visible y reconocible de *nueva escuela pública*, capaz de teorizar y construir un discurso propio del cambio que representan. Al tener una dimensión local y no disponer de tiempo liberado ni de recursos que apoyen su coordinación en red, las experiencias innovadoras de lo que podríamos llamar *nueva escuela pública*

²⁵ En retrospectiva, un ejemplo sería la transformación del instituto Can Puig de Sant Pere de Ribes, que desafió con sus innovaciones a la administración educativa entre 1987 y 1994, hasta que fue desactivado por el temor de contagiar y extenderse entre el sistema público de la nueva Secundaria de la LOGSE. Por las mismas fechas, la fase experimental de la LOGSE generó numerosos casos parecidos en todo el territorio.

quedan camufladas y ocultas como si toda la red pública respondiera al modelo tradicional de escuela estandarizada. Nuestra tesis es que uno de los factores clave que ha posibilitado la perdurabilidad de estas experiencias tiene que ver con centros públicos de reciente creación, desde mediados de los 2000 hasta la actualidad, que nacieron ya como proyectos disruptivos y con un equipo docente muy comprometido. Lo que inicialmente eran semillas de nueva pedagogía empiezan ahora a fructificar como modelos más testados y sólidos.

En torno al 77% de los centros de nuestro listado son escuelas de Primaria y el 23% de Secundaria, aunque unos pocos centros comparten ambos niveles. Es una desproporción esperable, dado que las mayores condiciones objetivas para liderar cambios genuinos se dan en el nivel de Infantil y de Primaria (3-12 años), son más restrictivas en el nivel de Secundaria (12-16) y mucho más difíciles en los dos años de Bachillerato, que están muy determinados por la presión académica de las pruebas de selectividad. Esta realidad constatable supone una discontinuidad que afecta más a la red pública por el acostumbrado cambio de centro de Primaria a ESO. También genera una ruptura metodológica en las transiciones de los alumnos que se han socializado en escuelas avanzadas y pasan a institutos estandarizados o tradicionales, donde imperan las rutinas más académicas de las pedagogías visibles. Nuestra tesis es que dicha ruptura es uno de los puntos débiles, no de las escuelas innovadoras, sino de las políticas educativas, que no ofrecen transiciones coherentes ni apuestan por un mapa de Secundaria innovadora.

En nuestro listado hemos asociado a cada centro con una etiqueta identificativa que pretende cualificar si son centros que trabajan con el método ABP (aprendizaje basado en proyectos), con ambientes, si son escuelas democráticas, eco-escuelas o escuelas del bosque y otros descriptores. Cabe destacar que dichas etiquetas no pueden enmarcar toda la diversidad metodológica que utilizan y que cuesta sintetizar en una simple etiqueta. A fin de ilustrar qué hacen y cómo educan las escuelas innovadoras, describimos a continuación la diversidad de tendencias y corrientes pedagógicas que practican.

3. Diversidad de tendencias y de modelos disruptivos

En este apartado abordamos en primer lugar la influencia recuperada por las actuales escuelas innovadoras de las pedagogías activas formuladas por el movimiento de la *Escuela Nueva*. En segundo lugar, presentamos cómo practican la globalización curricular y el método ABP. A continuación, describimos el modelo *Amara-Berri* (País Vasco) como el más elaborado y rodado en el tiempo. En cuarto lugar, exponemos el programa de transformación *Horitzó 2020* de los jesuitas de Cataluña como el caso

reciente más disruptivo de la oleada de cambio educativo genuino. Por último, presentamos la alianza *Escola Nova 21* (Cataluña) como iniciativa novedosa nacida en septiembre de 2016 para potenciar un ecosistema de innovación educativa que aspira a transformar el sistema educativo catalán en el medio plazo.

3.1. *La Escuela Nueva como inspiración recuperada*

Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) surgen a finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX como una réplica crítica y alternativa al modelo institucionalizado de escuela nacional implantado desde los respectivos Estados. En respuesta al modelo centralizado, unitario y magistral de la naciente escuela pública centroeuropea, se crea en 1899 el Bureau International des Ecoles Nouvelles liderado por Claude Ferrière desde Ginebra (Suiza). El movimiento de la Escuela Nueva va creciendo en diferentes países y adquiere dimensión internacional en 1921 con la creación de la Ligue International de l'Education Nouvelle. Las tres primeras décadas del siglo XX suponen un momento histórico clave y muy dinámico en el que aparecen las contribuciones renovadoras de los europeos Montessori, Decroly, Freinet, Ferrière, Ferrer i Guàrdia, Clapèrede, Cousinet o Dottrens y de los norteamericanos Dewey, Parkhurst, Kilpatrick o Washburne. El movimiento de la Escuela Nueva se articula como respuesta alternativa al modelo oficial instituido por los Estados, que pasa a ser etiquetado como “escuela tradicional”²⁶. Las principales críticas al modelo de “escuela tradicional” por parte de este movimiento renovador son las mismas que se formulan en pleno 2016, dado que la lógica escolástica del sistema educativo sigue siendo la misma. Las críticas hace un siglo eran las siguientes:

- El enciclopedismo del programa y planes de estudios al que se ha de someter toda actividad didáctica a pesar de la superficialidad de los aprendizajes.
- El didactismo donde prevalece la instrucción académica de las materias por encima de la educación y desarrollo integral de los niños según su edad.
- La preeminencia de la lección verbal del profesor en detrimento de las actividades, los juegos y el contacto con la naturaleza y el entorno social.

²⁶ Los estatutos de la Ligue International de l'Education Nouvelle definen una nueva finalidad de la educación: “Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación, la preparación del futuro ciudadano y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano”.

- Por último, el enfoque centrado en el profesor “*magister dixit*” como fuente de instrucción, disciplina y autoridad.

Como podemos comprobar, las críticas son plenamente contemporáneas. La escuela es la única institución que no ha cambiado de paradigma ni de formato, mientras la economía, el trabajo y la vida cotidiana se han transformado radicalmente. Nadie se atrevería a ir hoy a un dentista que trabajase con herramientas del siglo XIX. Pero eso hacemos con nuestros hijos al enviarlos al actual modelo de escuela enciclopédica y escolástica.

La principal contribución o legado perdurable que introdujo la Escuela Nueva fue su reconocimiento de la infancia como etapa diferenciada por primera vez, respetando sus necesidades y su proceso evolutivo y de desarrollo, a diferencia del modelo decimonónico de socialización y disciplina, que no las tenía en cuenta. Es un legado que continúa y que ha sido plenamente recuperado en la filosofía de las escuelas innovadoras de nuestros días. La infancia y el niño como sujeto activo de aprendizaje pasarán a ser el centro de toda la organización escolar (paido-centrismo) en contraposición al adulto-centrismo del modelo tradicional, centrado en el profesor-instructor que impone contenidos, intereses y aspiraciones más propias de los adultos que de los niños. Para la Escuela Nueva, el niño no tiene los mismos intereses y aspiraciones que los adultos. Incluso a lo largo de la infancia, a cada edad corresponden unos intereses determinados. El cientifismo o la erudición son aspiraciones o cualidades adultas que no pueden ser impuestas a los niños. Las materias instrumentales, como cálculo y ortografía, se han de estructurar desde estrategias atractivas como el juego, los desafíos, la resolución de problemas cotidianos o proyectos que beneficien al entorno.

La Escuela Nueva busca y diagnostica las necesidades de la infancia para ajustar el proceso educativo a éstas, representando el inicio de la pedagogía diferencial que, con el tiempo, se ha ido psicologizando como una rutina burocrática más. Claparède decía que cualquier necesidad se traduce en interés de aprendizaje. Hacer emerger necesidades y desarrollar los centros de interés (Decroly) serán las funciones del profesor como figura no aleccionadora sino orientadora y experta para que los niños aprendan y descubran de forma cooperativa, personalizando su atención a cada caso (Cousinet). La renovación pedagógica de la Escuela Nueva se concreta en cambios metodológicos que responden a un nuevo paradigma de infancia, sustentado por los descubrimientos y aportaciones de la psicología, la medicina o la biología. El conocimiento racional de las necesidades de la infancia se traducirá en un modelo de pedagogías activas que implican:

- La ausencia de represión adulta y el desarrollo de la libertad infantil donde la escuela sea la “casa de los niños” (Montessori).
- La activación de todas las capacidades sensoriales (vista, oído, gusto, olfato, tacto, sensibilidad, movimiento...) y las capacidades lógico-deductivas (observación, ensayo, error, demostración, conclusión...) atendiendo a cada edad infantil apropiada para aprender haciendo, descubriendo y presentando en público (Cousinet y Freinet).
- La personalización del aprendizaje, reconociendo y adaptándose a la diversidad de potenciales, intereses y situaciones de cada niño/a con ajuste flexible y personalizado de actividades.
- La evaluación de los óptimos individuales según las posibilidades de cada caso, midiendo los logros y actividades en relación con la capacidad individual (Claperède). El parámetro es el propio alumno y no los parámetros de las asignaturas o los baremos impuestos de éxito y fracaso escolar.
- La globalización curricular supera la división por asignaturas, dado que se aprende para la vida desde un todo coherente, que es tal y como los niños perciben la realidad y no segregado en compartimentos estancos.
- El aprendizaje será organizado a partir de unidades temáticas adecuadas, bien sea en núcleos de interés (Decroly) o en forma de trabajo por proyectos (Kilpatrick).
- La colaboración entre la escuela y las familias es clave para extender los mismos principios en la vida familiar y en la comunidad local, puesto que se asume que la educación no sólo depende de la escuela sino de todo el entorno social, que ha de colaborar e implicarse.

Históricamente fue en Cataluña donde más calaron los principios y el movimiento renovador de la Escuela Nueva respecto a otros territorios de España. Si bien en Madrid encontramos referentes como Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) o la Institución Libre de Enseñanza (ILE), que desarrollaron una función precursora del cambio pedagógico, éste no quedó materializado en las escuelas ni fue suficientemente socializado entre el profesorado del resto de territorios españoles. Lorenzo Luzuriaga fue el representante español de la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle desde su creación en 1921 y ensayista de obras importantes como *Las escuelas nuevas* (1923) o *Escuelas activas* (1927). Es en *La nueva escuela pública* (1931) cuando retoma los 30 puntos de Ferrière para orientar el cambio en las escuelas españolas y en la política educativa de la naciente República, defendiendo el modelo de escuela única, pública y laica que la guerra civil y el franquismo anularon con el nacional-catolicismo como su némesis. A pesar de algunas iniciativas aisladas (el Instituto-Escuela y las escuelas Cervantes, Príncipe

de Asturias y Alfonso XIII), el movimiento de la Escuela Nueva no encontró en Madrid y en las regiones castellanas ni una burguesía laica y europeísta que apostara por escuelas activas privadas, como pasó en Cataluña, ni un cuerpo de profesorado de la red pública preparado, autónomo y apoyado por las instituciones para desarrollar innovaciones²⁷.

En Cataluña, el pedagogo Ferrer i Guàrdia crea en 1901 la primera de sus *escuelas modernas*, orientadas por su republicanismo y laicismo que, cinco años después, llegarían a ser 47²⁸. En 1913 se aplica, por primera vez en España, el método Montessori gracias a Joan Palau en la Casa de la Maternitat de la Diputación de Barcelona. Pero será en 1914 cuando abre la Escola del Bosc, la primera escuela pública renovadora siguiendo el ejemplo de las Open Air Schools, financiada por el Ayuntamiento de Barcelona y dirigida por Rosa Sensat²⁹, que sigue en funcionamiento. También en 1914, la Mancomunitat de Catalunya y la Diputación de Barcelona organizarán la primera *escola d'estiu* de maestros realizada en España.

En 1917 se concede la cátedra de pedagogía a María Montessori, que permanecerá en Barcelona hasta 1923, extendiendo una red de 33 escuelas catalanas funcionando con su método en los años 30. En 1924 se crea la Escola del Mar, dirigida por Pere Vergés, a iniciativa del Ayuntamiento de Barcelona, que construye 9 escuelas públicas de referencia que, junto a otros 9 patronatos escolares, conformarían el primer núcleo de un sistema público renovador en tiempos de la II República (1931-36). En 1936 se constituye el CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) como pilar de la reforma educativa promovida por la Generalitat de Catalunya, que se centrará en las pedagogías activas, la coeducación y el laicismo. Dicha reforma se aplicaría desde 1937 hasta 1939 en la Enseñanza Primaria en medio de la guerra civil. La posterior represión y depuración franquista del profesorado y de toda la obra educativa de la Generalitat y de la República, acabaría por sepultar el amplio movimiento de Escuela Nueva arraigado en Cataluña y menos desarrollado en el resto del territorio.

Esta tradición renovadora se reflató bajo el franquismo desde la Asociación de Maestros Rosa Sensat, creada en la clandestinidad en 1966 y activa en estos momentos. Su manifiesto *Per una nova escola pública* de 1975 dio origen al movimiento de escuelas CEPEPC, que agrupaba cooperativas

²⁷ Lorenzo Luzuriaga se lamentaba de que el movimiento Montessori apenas existía en 6 escuelas fuera de Cataluña, mientras allí llegaba a la treintena, tal y como documenta Del Pozo, M. A. (2004): "La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito", en *Historia de la Educación*, n. 22-23, pp. 317-346.

²⁸ Un proceso pionero que fue interrumpido por la detención y ejecución de Ferrer i Guàrdia en 1909, pero cuyo espíritu continuó vivo y se nutrió de nuevos referentes y nuevas experiencias.

²⁹ Maestra y pedagoga que acababa de llegar de su viaje de estudios becada por la Junta de Ampliación de Estudios, lo que le sirvió para conocer las escuelas más innovadoras de Suiza, Bélgica y Alemania y relacionarse con Claparède y Decroly.

y escuelas privadas catalanas creadas desde los años 50 y 60 que seguían el espíritu de la Escuela Nueva bajo el franquismo. En 1984 un total de 105 escuelas privadas del CEPEPC solicitaron a la Generalitat ser integradas en la red pública, un caso inédito que demostraba su compromiso con la renovación pedagógica y la filosofía del manifiesto antes citado. Por tanto, en Cataluña se han dado condiciones singulares para ser un territorio con un profesorado muy abierto al cambio educativo genuino organizado en torno a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (FMRP) con una extensa y descentralizada base territorial. Sobre este sustrato heredado y acumulado hay que contextualizar la actual oleada de cambio educativo que protagonizan las escuelas catalanas en pleno 2016.

3.2. Globalización curricular y aprendizaje por proyectos (ABP)

William Heard Kilpatrick (1871-1965) fue un pedagogo norteamericano, discípulo de John Dewey y del movimiento de la Escuela Nueva, que creó del método de aprendizaje por proyectos (ABP) ahora hace casi 100 años. Fernando Sainz Ruiz (1889-1957) fue un maestro e inspector andaluz que llegó a ser jefe de inspección durante la II República, defensor de la escuela activa e introductor en España del método ABP aplicado a las escuelas rurales en el lejano 1931. También introdujo la experiencia del Plan Dalton de Helen Parkhurst (1887-1973), que proponía la educación sin libros de texto ni asignaturas y organizada en laboratorios temáticos por especialistas del mundo real que educaban junto a los maestros.

Como vemos, muchas de las ideas originales de la Escuela Nueva se adelantaron mucho a su tiempo y ahora sirven de inspiración para la oleada de cambio genuino que apuesta por diferentes formas de globalización y transversalidad curricular. Todas las escuelas de nuestro listado practican el ABP con libres adaptaciones, matices y grados de extensión. La ineficaz separación del conocimiento por asignaturas cerradas y la transmisión magistral que acomoda al alumnado a la pasividad (pedagogías visibles) es incoherente con la creciente demanda de interdisciplinariedad, visión global, creatividad y trabajo en equipo en empresas y organizaciones, dado el aumento de la complejidad e incerteza global.

El ABP es un método de trabajo y aprendizaje globalizador, sistemático, riguroso, reflexivo y metacognitivo que parte de un interrogante o un desafío y que permite integrar las inteligencias múltiples, los grupos cooperativos, el aprendizaje significativo, la creatividad, la asertividad y el pensamiento divergente. Plantear un interrogante sencillo (cómo llega la luz eléctrica a las ciudades, por ejemplo) supone investigar bajo la guía del profesorado de diversas disciplinas (física, sociales, artes, literatura...), que pasa a trabajar de forma colaborativa y creativa para generar aprendizajes auténticos que culminan con algún prototipo, producto o

proyecto que se ha de exponer en público. Las relaciones sociales en el aula, el currículum oculto, la autoridad docente y la motivación del alumnado cambian de forma radical al adoptar este tipo de pedagogía invisible que ya propusieron Kilpatrick, Sainz Ruiz o Parkhurst hace ahora casi 100 años.

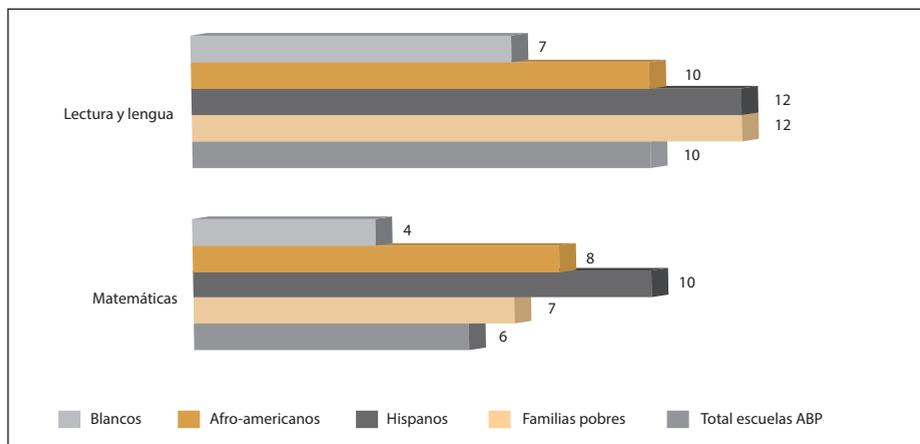
La apuesta por el ABP no sólo se va extendiendo entre la red pública de Primaria y ESO, sino que también ha convencido a la Escola Pia de Cataluña (escolapios), que lo desplegará en sus 20 escuelas en un proceso gradual que llegará hasta el año 2021. De momento, están aplicando el ABP en el 25% del horario de la ESO³⁰. Otros centros como el Instituto de Sils (Girona) lo aplican desde hace 7 años y dosifican el ABP por franjas horarias, pasando de clases magistrales en las primeras horas a dar mayor autonomía y protagonismo a los alumnos en las siguientes horas; las actividades no están organizadas por asignaturas sino por ámbitos temáticos, proyectos, sesiones prácticas y tutorías. En otros casos, como en el Instituto Quatre Cantons (Barcelona), la apuesta va más allá e implica la plena globalización curricular, la desaparición de departamentos por especialidad y la aceptación de encargos educativos realizados por o para entidades y empresas del entorno, inspirándose en el Plan Dalton de Parkhurst.

En Estados Unidos, el ABP también es muy utilizado en las *charter schools* y los *Whole School Designs*. En 2009 recibieron el apoyo moral del presidente Barack Obama, cuando ensalzó este método al decir que “es un ejemplo de cómo deberían ser todas las escuelas públicas”³¹. En dicho país el ABP o *expeditionary learning* se extiende por 160 escuelas, que cuentan con 53.000 estudiantes y unos 4.000 profesores. El 43% de estas escuelas son de primaria, el 37% de grado medio y el 20% son *high schools*. Como vemos, se sigue una correlación estratificada por niveles académicos, aunque no tan acusada como en nuestro listado español. Al ser un país con potentes estadísticas de resultados y pruebas-test, podemos conocer el impacto, eficacia y equidad del ABP en comparación con el modelo estandarizado de escuela. Los alumnos de las escuelas que practican el ABP superan a sus pares de otras escuelas que no siguen el ABP, tal y como refleja el gráfico 1. De media, obtienen 10 puntos porcentuales más de logro en lectura y 6 puntos porcentuales más en matemáticas.

³⁰ “Aprender biología con dinosaurios. La Escola Pia se suma al modelo de aprendizaje por proyectos”, *El País* (edición Cataluña), 20 de marzo de 2016.

³¹ Blog de la Casa Blanca (2009): <https://www.whitehouse.gov/blog/2009/02/04/how-our-schools-should-be>

Gráfico 1 – Diferencia de resultados entre alumnos educados en ABP en relación con sus pares demográficos en Estados Unidos, curso 2012-13. En puntos porcentuales

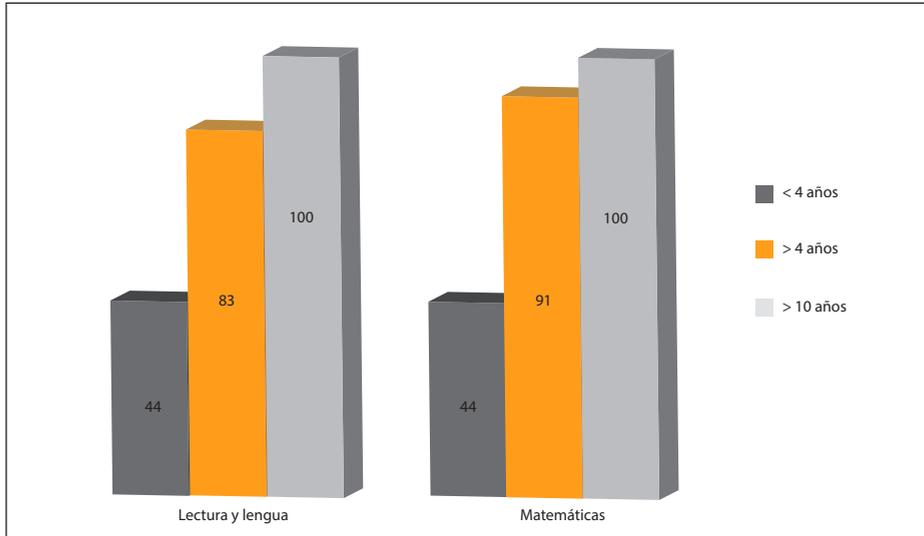


Fuente: Elaboración propia a partir de Expeditionary Learning (2014): *Evidence of Success*.

Por condición social, las escuelas que se han adherido al ABP en Estados Unidos tienen una composición mayoritaria de familias pobres y de bajos ingresos en el 57% de los casos. A pesar de la adversidad de estos contextos de alta complejidad socioeducativa, el impacto del ABP no rebaja el nivel, sino que lo eleva y, además, tiene un mayor efecto capacitador que la escuela tradicional sin ABP. Por tanto, el ABP genera mayor equidad y una igualdad de oportunidades más capacitadora que la escuela pública estandarizada y académica que se resiste a transformarse. Por colectivos, son los hispanos quienes se ven más beneficiados, con 12 puntos más en lengua y lectura que otros hispanos en otras escuelas y con 10 puntos más en matemáticas sobre sus pares. Lo mismo pasa entre blancos, afroamericanos y alumnos de familias pobres respecto a sus pares en otras escuelas sin ABP.

El gráfico 2 nos muestra que la eficacia de las escuelas ABP se incrementa con el tiempo. Cuando acumulan una experiencia de más de diez años con este método, el 100% de las escuelas que lo practican tienen resultados superiores respecto a otras escuelas de su mismo distrito escolar. Tanto en logros de lengua como de matemáticas, las escuelas con experiencia ABP menor de 4 años consiguen que un 44% de ellas superen a sus escuelas competidoras. Por tanto, las evidencias empíricas demuestran la efectividad del ABP sobre el modelo tradicional de enseñanza y el acierto histórico al que se anticiparon Kilpatrick, Sainz Ruiz o Parkhurst hace casi un siglo.

Gráfico 2 – Porcentaje de centros ABP con resultados superiores al resto de centros de su distrito por el número de años funcionando como ABP. Estados Unidos, curso 2012-13



Fuente: Elaboración propia a partir de Expeditionary Learning (2014): *Evidence of Success*.

3.3. El modelo Amara-Berri

El modelo educativo de Amara Berri se aplica a 1.300 alumnos de dos a doce años en 20 escuelas del País Vasco. Su origen se remonta a 1972, cuando los jesuitas de Durango experimentaron con alternativas pedagógicas que quedaron reflejadas en el libro *La escuela que pudo ser*³². Una de sus participantes, Loli Anaut, cambió en 1979 a la escuela pública Amara Berri y puso en marcha su proyecto alternativo en Educación Infantil con el título “La globalización como proceso vital de un sistema abierto”. Con el tiempo, el proyecto se fue ampliando y consolidando hasta el alumnado de doce años. En 1990, el Gobierno vasco reconoció Amara-Berri como centro de innovación educativa y desde entonces ha ido depurando y mejorando un modelo de éxito propio y alternativo.

La escuela y los contenidos curriculares son concebidos como un sistema social apegado a la vida cotidiana donde quedan integradas la teoría y la práctica a través de actividades vitales que son significativas para los niños. No se instruye por asignaturas, sino por “contextos sociales” que simulan situaciones reales vividas a través del juego, del desarrollo de proyectos o la elaboración de soluciones, prototipos y trabajos que pueden ser

³² Equipo de Durango, Valmaña, A., y Ugarte, F. (1979): *La escuela que pudo ser*. Bilbao: Zero.

cooperativos o individuales. Por ejemplo, se aprende matemáticas simulando la gestión de un comercio o de una entidad financiera. Se aprende lengua a través de la preparación y locución de programas de radio, la redacción del diario escolar o la elaboración de guiones televisivos. Todas las actividades han de generar un producto o resultado hacia el exterior (radio, prensa, televisión, exposiciones y espectáculos de la escuela).

Todas las actividades tienen pautas de elaboración sistemática y la ayuda del profesorado, que las planifica desde las programaciones de ciclo, dado que los grupos mezclan edades diversas. Antes incluso de la aplicación de la LOGSE (1990), Amara-Berri ya trabajaba por ciclos y con diversidad de edades y de capacidades en el mismo grupo, dado que se defiende la función socializante y enriquecedora de la diversidad.

Las aulas o espacios no están cerrados sino siempre abiertos. Tampoco están diseñados en clave magistral ni con pupitres alineados, sino que son, más bien, salas multifuncionales donde se desarrollan diferentes rincones de actividad simultánea. La mediateca o sala de recursos es un espacio central para leer, documentarse y trabajar por grupos, transformando la clásica función de la biblioteca escolar. Los alumnos tienen libertad de circulación por las diferentes salas y no han de pedir permiso para salir.

A través de los “contextos sociales” definidos por el profesorado, los alumnos desarrollan competencias teóricas, metodológicas y sociales que se combinan y complementan desde un enfoque globalizador y multidisciplinar del currículum. La adquisición de autonomía, responsabilidad, iniciativa, capacidad crítica y toma de decisiones queda garantizada y se va complejizando en cada curso superado. Es un modelo *learning by doing*, muy vivencial y conectado con las propuestas de Barbiana, Freinet, las escuelas italianas de Reggio-Emilia y otros exponentes de la Escuela Nueva ahora inspiradores de la singular oleada vasca de transformación educativa.

3.4. *El modelo Horizonte 2020 de los jesuitas*

En la primavera de 2015 la prensa comunicaba que “los jesuitas eliminan las asignaturas, exámenes y horarios de sus colegios”. Su propuesta es conocida como *Horizonte 2020* y arrancó en el curso 2012-13 activando un proceso participativo que ha generado 56.000 ideas de alumnos, padres y madres, profesores y asesores para repensar un nuevo modelo educativo acorde con los cambios sociales. Su apuesta supone todo un cambio disruptivo en la pedagogía jesuítica, que tanta influencia histórica ha tenido en configurar el actual formato escuela, fijada desde *la Ratio Studiorum* en 1599. Hay que llamar la atención sobre la trascendencia histórica de este cambio radical. Lo más trascendente es la audacia de romper el tiempo y el espacio escolar abandonando las pedagogías visibles, jerárquicas

y magistrales bien analizadas por Basil Bernstein. El recambio son las pedagogías invisibles, sin una clasificación fuerte del currículum, sin parcelación del conocimiento en asignaturas y sin un encuadre rígido de las relaciones de poder en el aula que consiste en:

- Introducir el aprendizaje basado en proyectos (ABP) codecididos entre maestros y alumnos, donde también intervienen los padres.
- Crear una nueva etapa intermedia (NEI), que engloba desde 5º de Primaria hasta 2º de ESO, a fin de adecuarse mejor a los diferentes ritmos de maduración intelectual de las edades infantiles y de preadolescentes.
- Dedicar veinte minutos iniciales a plantear la jornada y veinte minutos finales a evaluarla entre todos, permitiendo la libre circulación de los alumnos por el centro y los espacios.
- Cambiar la agrupación de alumnos formando grupos de 60 alumnos, pero con tres profesores simultáneos. Para ello han derribado los tabiques de las aulas (como hizo la administración educativa de Singapur en 2000) y han construido nuevas salas diáfanas y amplias que recuerdan más a los talleres-estudio de los artistas que a las aulas estandarizadas de toda la vida.
- Evaluar cualitativamente por competencias y rúbricas en función de los logros y progresos, aplicando un algoritmo que se convierte en una nota numérica para formalizarla oficialmente.

La experimentación del programa y su transición hacia un modelo propio de pedagogías invisibles ha tenido dos efectos positivos. En primer lugar, ha hecho bajar las sanciones disciplinarias y ha elevado la motivación y la implicación de unos alumnos que se sienten más responsabilizados de su aprendizaje y de su entorno. En segundo lugar, ha convencido a los padres de sus 13.000 alumnos, que son altos profesionales y nuevas clases medias con fuerte capital cultural y simbólico. Éste es un hecho trascendental desde el punto de vista sociológico. En lugar de refugiarse en el formato tradicional de escuela y tras un período de diagnóstico compartido, su clientela confía en el cambio disruptivo y apuesta por un modelo radicalmente nuevo de escuela que se va a ir introduciendo gradualmente.

Cuadro 2 – La experiencia de Jesuïtes Educació

Jesuïtes Educació es la entidad titular de la red de las 8 escuelas de jesuïtas de Cataluña, que suponen 13.000 alumnos y 1.300 educadores, ubicadas en diversos contextos socioeconómicos de Barcelona, L'Hospitalet de Llobregat y un colegio situado a 12 kilómetros de Lleida.

Horitzó 2020 se puso en marcha en 2012, aunque tuvo un proceso de gestación de unos cuatro años. Comenzamos proponiendo un diagnóstico: la educación está llamada al reto de la transformación profunda para responder al cambio de época que vivimos en el siglo XXI. El modelo educativo actual está agotado: el currículum, la organización, la agrupación de alumnos y profesores, la relación con las familias... todo debe transformarse para hacer posible que pasemos de centros de enseñanza a centros de aprendizaje.

En qué consiste nuestra transformación

Nuestro planteamiento es que la transformación educativa requiere de un proceso participativo, sistémico y disruptivo. El cambio no es opcional y necesita de la interacción de estas tres características. Con pequeños cambios no conseguiremos la transformación que necesitamos.

Nuestra primera decisión fue movilizar a nuestros directivos para liderar un proceso de participación de toda la comunidad educativa: "mover" el marco mental de nuestros directivos para ayudarlos a elevar la mirada, observar los cambios radicales, acelerados e imprevisibles del mundo en el que estamos, y empoderar su papel de liderazgo por el cambio. Esta dinámica la desarrollamos en un ecosistema de seminarios, que permiten crear contenedores de ideas, reflexión y propuestas para avanzar en el cambio.

El proceso de transformación supone un cambio de mirada radical sobre la realidad de la escuela. Es un proceso de cambio cultural, de marcos mentales y de cuestionamiento de muchas de las creencias que están determinando el proceso actual de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Va mucho más allá de las incorporaciones tecnológicas o de la aplicación de nuevas metodologías.

La propuesta de formación integral de nuestro proyecto educativo nos lleva a la convicción de que el aprendizaje de competencias de alumnos y de educadores está vinculado a la construcción permanente del Proyecto Vital de cada persona. Es una llamada a la construcción de una comunidad en aprendizaje constante, desde la infancia y a lo largo de toda la vida. En el caso de los educadores está significando una inversión muy alta en formación permanente, en liderazgo pedagógico, desaprendizaje y cambio de mirada, y en actualización metodológica.

Nuestra primera decisión fue poner en marcha un amplio proceso de participación para preguntar qué escuela necesitamos. Hicimos una llamada a la implicación del millar de educadores de nuestra red, preguntamos a todos los alumnos, movilizamos a más de 2.000 familias y a un centenar de personas de perfiles diversos que no estaban directamente relacionadas con nuestras escuelas.

Algunas cifras que reflejan el impacto de la participación de los alumnos son las 414 sesiones de reflexión, en las que participaron 11.484 alumnos de la red (desde tres años hasta los mayores de la Formación Profesional). Y las 45.320 ideas que los alumnos nos aportaron sobre la escuela que sueñan.

Las ideas más repetidas estaban relacionadas con una escuela más integrada en la realidad (colores, luz, confortabilidad en el mobiliario, espacios informales y de relación interpersonal, trabajos con proyectos reales y relacionados con sus intereses, incluso profesores "más amables").

La exposición que recogía la aportación de ideas de los alumnos causó un gran impacto en los educadores, que reconocieron en ellas muchas de las ideas y sentimientos que los llevaron a optar por la vocación educativa. Esta interpelación ha estado presente en todos los profesores en el proceso de incorporación a las etapas educativas que vamos transformando.

Nuestra experiencia demuestra que el impacto de preguntar a todos los alumnos ha provocado una orientación al cambio, una mayor capacidad de argumentación de la escuela que necesitamos y una mayor identificación de los alumnos y familias.

El modelo pedagógico de Jesuïtes Educació nace de la aportación de diversas tendencias de la pedagogía actual, y de una aplicación convencida y real de algunas aportaciones del último siglo, como son el conductismo, la psicología evolutiva, la psicología del desarrollo personal, la psicología cognitiva, el constructivismo o las teorías del procesamiento de la información. Y, en especial, las aportaciones de la neurociencia. Se trata de un modelo ecléctico, siguiendo la tradición de la pedagogía de los jesuïtas.

Nuestra propuesta comenzó en 2013 con dos experiencias piloto en las etapas de Infantil (3-5 años) y con la creación de una Nueva Etapa Intermedia (NEI), de 5º de Primaria a 2º de ESO, rompiendo la brecha entre la Primaria y la Secundaria en un momento estratégico del proceso de madurez de los alumnos. A partir de estas edades vamos subiendo las propuestas de cambio hasta completar todas las etapas.

El proceso de Enseñanza y Aprendizaje está centrado en el alumno. Ser consecuente con la centralidad del aprendizaje comporta tomar decisiones de carácter sistémico. Hemos reducido el currículum en un 25% para garantizar el aprendizaje de los conocimientos y competencias que consideramos imprescindibles. Los espacios están siendo adaptados a la creación de contextos que favorezcan el aprendizaje, la relación social, la concentración y el intercambio de ideas y de experiencias.

Respondiendo a las nuevas necesidades, hemos agrupado a los alumnos en espacios para 50 y 60 escolares, que están acompañados por 3 profesores de diversas especialidades. Hemos roto la división del horario por asignaturas, y hemos centrado la mayor parte del trabajo de los alumnos en el trabajo por proyectos interdisciplinares.

La evaluación de la experiencia la estamos trabajando con diversos grupos de investigación y, de manera más global, con la Facultad de Pedagogía de Blanquerna y con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Lecciones prácticas del proceso de cambio

- El grupo de 35 profesores que inició el cambio en la NEI (10 a 14 años) ha tenido un proceso de transformación caracterizado por la fuerza de su convicción vocacional para el cambio, la adaptación al equipo de 3 profesores en el aula, la relación intensa con el alumnado y la ilusión por el reto profesional. Su ejemplo ha ayudado a muchos otros educadores a pensar que todos somos capaces de hacerlo.
- El proceso de transformación está sustentado en experiencias piloto, que se implementan en algunos centros y después se generalizan al conjunto de la red. La elaboración de prototipos que tienen un término de tiempo concreto y que se evalúan en profundidad es un factor de garantía de la rigurosidad del cambio.
- Esta estrategia de universalización requiere más tiempo y esto ha provocado reacciones de ansiedad en algunas familias, que reclaman que el cambio también les llegue a los alumnos que no están en los niveles experimentales. Esto nos ha obligado a mejorar la comunicación de todo aquello que va cambiando en el resto de niveles y de centros por influencia del proyecto global.
- El espíritu de Horitzó 2020 aglutina ilusión y deseos del resto de educadores que no están en los grupos experimentales, y moviliza sus marcos mentales y sus creencias para sumarse al proceso de transformación profunda.
- La incorporación a las etapas de cambio exige una dedicación de tiempo de los profesores en el programa de incorporación a las etapas de cambio. Esto implica sustituciones en los centros en el segundo trimestre. Es necesaria una comunicación clara y paciente para que las familias lo comprendan. En algunos casos, nos ha supuesto conflictos con ellas.
- Inicialmente, muchos profesores tienen la convicción de que ya están trabajando en equipo, de que basta con una simple coordinación para el trabajo por proyectos, o que los exámenes tradicionales son la mejor prueba para medir el aprendizaje de los alumnos. Las experiencias piloto muestran la importancia del cambio cultural, que comporta transformar la mirada sobre la escuela, para que luego las metodologías se orienten a un cambio profundo.
- La transformación de los espacios y de la manera de trabajar de los alumnos aporta mejoras evidentes en sus competencias comunicativas, de pensamiento y de reflexión, así como del interés por el aprendizaje, al margen de la necesaria y rigurosa evaluación a corto plazo que aportará la colaboración con las universidades.
- La comunicación con las familias es una necesidad permanente y exige sencillez, transparencia y claridad. Las familias no tienen ninguna experiencia previa de estas nuevas metodologías y tienen una natural reticencia. La observación de la motivación y alegría de sus hijos, así como su madurez en la explicación de lo que hacen ayuda mucho a la comprensión de los padres y madres.

- Transformar la educación es un proceso que mueve a todas las personas de la organización de la zona habitual de trabajo y de confort. Requiere tiempo, paciencia y mucho acompañamiento de las personas, pero también necesita convicción y perseverancia.
- Al principio del proceso la gran mayoría de los educadores creían que el cambio consistía en aprender nuevas técnicas y nuevas metodologías. En estos momentos, esa gran mayoría ha comprendido, con las evidencias de las experiencias piloto, que el cambio es de mirada sobre la educación, una transformación cultural que requiere tiempo y dedicación.
- Las resistencias más evidentes que hemos encontrado son las que se derivan de la extraordinaria inercia de la escuela (maneras de enfocar las actividades, mirada sobre los alumnos, la evaluación...) que vienen de las creencias de toda la vida. Por eso, uno de los esfuerzos más importantes es el cambio de mirada sobre la escuela.
- La satisfacción más grande es el testimonio de los educadores que se van incorporando a las nuevas etapas por reencontrar su vocación y por hacer realidad sus sueños educativos.

Fuente: Pepe Menéndez (Director Adjunto de Jesuites Educació). Para más información sobre el proyecto Horitzó 2020: <http://h2020.fje.edu/es/>

3.5. *La alianza colaborativa Escola Nova 21*

La iniciativa Nova Escola 21 es una alianza impulsada por la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Unesco-Catalunya y EduCaixa, que reúne a 26 escuelas innovadoras, públicas y concertadas, que servirán de espejo transformador para otras 456 que quieren cambiar su modelo y su práctica³³. Inicialmente, en mayo de 2016 se hizo una convocatoria de solicitudes hasta un máximo de 200 centros, centrándose en 30 de ellos para monitorizar y apadrinar su proceso interno de cambio. Sin embargo, el éxito de la convocatoria hizo que se presentaran 456 escuelas, que, al final, han quedado todas aceptadas en el proceso.

Para ampliar la cobertura a 456 centros, en septiembre de 2016 las entidades promotoras llegaron a un acuerdo con la Diputación de Barcelona, que aportará un máximo de 150.000 euros para acompañar la fase de creación de redes locales de escuelas de hasta 10 centros contratando un técnico municipal por cada red. En diciembre de 2016 empezará el *mentoring* o cooperación de las 26 escuelas promotoras con las 30 escuelas en una fase piloto que durará tres años. Las 30 escuelas que se van a priorizar serán escogidas teniendo muy en cuenta su distribución territorial y su composición socioeconómica.

Este ejemplo de alianza intercentros supone un paso más para ir formando un ecosistema catalán de innovación educativa, capaz de transferirse y contagiar a todo el sistema de forma gradual. Aunque se está en pleno lanzamiento del proyecto, la iniciativa Nova Escola 21 suscita, al menos, cuatro valoraciones para el análisis:

³³ En nuestro listado del cuadro 1 los centros promotores aparecen señalados con la etiqueta NE 21.

- En primer lugar, supone un espacio inédito de colaboración para los 26 centros promotores, que confluyen desde una interesante diversidad (de titularidad, de composición social, de equipamientos y de trayectorias de transformación). Es un precedente único e histórico en nuestro panorama escolar. La clave ha sido definir unos criterios muy genéricos e incluyentes que todos ellos comparten:
 - tener un propósito educativo que genere competencias para la vida en el contexto del siglo XXI;
 - medición fiable de los logros de dichas competencias y objetivos;
 - prácticas pedagógicas que estén fundamentadas y contrastadas por evidencias y conocimiento sobre cómo se aprende;
 - ser una organización dirigida al aprendizaje de todos los niños y niñas, que actualiza la acción educativa y que está abierta e interactúa con su entorno.
- En segundo lugar, el desafío metodológico al que se enfrenta Nova Escola 21 no es menor, teniendo en cuenta el volumen de participantes y la escala multinivel de redes territoriales que han de cooperar (26 centros promotores, 30 centros monitorizados y unas 42 redes locales de diez escuelas cada una). Las 456 escuelas solicitantes serán autodiagnosticadas para cribar y escalar las prácticas, rutinas o fundamentos que serán transformados o desarrollados. El mismo proceso de colaboración será formativo, autoevaluativo y transformador, siendo clave para su éxito que no tenga un carácter prescriptivo de “recetarios empaquetados”. Más bien, el desafío metodológico reside en proveer capacidad instalada para que sean los centros quienes se apropien y desarrollen sus procesos genuinos de cambio.
- En tercer lugar, habrá que estar atentos a los cambios en las preferencias de las familias, que pueden generar una elevada demanda de centros participantes con el sello Nova Escola 21 en detrimento de los centros vecinos que no participan. Para los concertados implicados puede suponer un aumento de matrícula y de líneas a concertar. Para los centros públicos, puede representar un nuevo factor de competencia por las plazas deseadas en centros con sello innovador al que concurran las jóvenes clases medias con buen capital cultural pero empobrecidas por la crisis, evitando centros públicos sin sello innovador³⁴. En la ciudad de Barcelona ya se ha organizado una plataforma de familias que no han podido entrar en centros innovadores y que exigen a las administraciones al menos una escuela de este tipo por distrito, aunque haya centros públicos que son evitados y no cubren matrícula. Los involuntarios

³⁴ Xavier Bonal, “La clase media y la escuela pública”, *El Periódico de Catalunya*, 11 de mayo de 2016.

procesos de segregación y desplazamiento de clientelas que puede generar la iniciativa Nova Escola 21 suponen un nuevo desafío para el mapa escolar y la administración educativa.

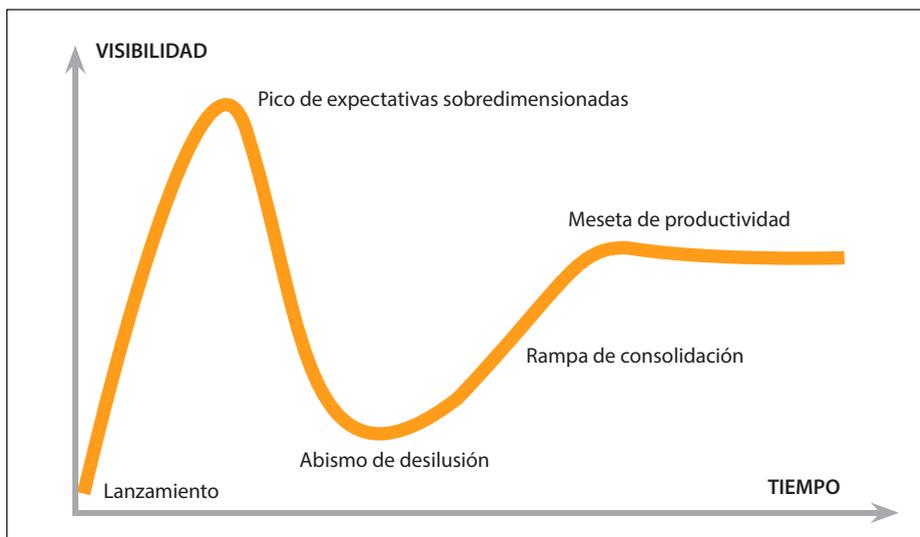
- Por último, será interesante observar qué papel juega la administración educativa ante una iniciativa civil que, en sí misma, es un proceso de innovación social que no controla ni parte de ella, tanto por lo que respecta a su impacto en el mapa escolar como al tipo de medidas facilitadoras para que el proceso culmine con la transformación de las 456 escuelas solicitantes. El reforzamiento de las direcciones de centro, su potestad para contratar profesorado perfilado por nuevas especialidades, la estabilidad de plantillas, la liberación de tiempo docente para participar en Nova Escola 21, la priorización de centros de alta complejidad en el programa y los desequilibrios del mapa escolar, son algunos de los factores que servirán para sopesar qué papel tendrá la administración. Asimismo, tanto la inspección educativa como el servicio de investigación e innovación didáctica deberían ser redefinidos, si se decide que sirvan de soporte a todo el proceso.

En suma, la iniciativa Nova Escola 21 reúne desafíos inéditos hasta hoy que abren una nueva etapa en el panorama escolar. Su audacia como ejemplo de innovación social pone en evidencia muchas inercias y rutinas del sistema escolar en su conjunto, despertando ciertos recelos y prejuicios de los sectores más inmovilistas de la red pública. La participación de centros concertados, a su vez, suscita interrogantes respecto al papel adaptativo o transformador que puede adoptar el resto del sector y hace superar los clásicos esquemas binarios de división entre pública y concertada, introduciendo un nuevo eje entre escuela pública-concertada estandarizada y escuela pública-concertada innovadora.

Para concluir, podemos afirmar que el sector educativo en Cataluña está inmerso en un ciclo de sobre-expectativas en torno al potencial de cambio que ha despertado Nova Escola 21. En el gráfico 3 podemos comprobar la tesis de Gartner sobre los procesos de sobre-expectación que llegan al pico máximo por sobrecarga de demandas y alta visibilidad pública y que, con el tiempo, quedan corregidos a la baja hasta remontar en la rampa de consolidación y establecer un nivel sostenible de realización efectiva y de reconocimiento. De hecho, si utilizamos el lenguaje de Víctor Lapuente³⁵, estamos ante una iniciativa de *política exploradora* que recae sobre profesionales reflexivos que participan de un laboratorio abierto lleno de desafíos y complejidad. Todo lo contrario de la retórica habitual de los *chamanes*, que acostumbran a no contrastar y prejuzgar todo según criterios absolutos e ideológicos.

³⁵ Lapuente, V. (2015): *El retorno de los chamanes. Los charlatanes que amenazan el bien común y los profesionales que pueden salvarnos*. Barcelona: Península.

Gráfico 3 – Ciclo de sobre-expectación de Gartner



Fuente: Elaboración propia.

Esperemos que el proceso de reestructuración se desarrolle bien entre las escuelas que cooperan y que el reajuste final de expectativas sea moderado. Para lograrlo, la responsabilidad y confianza mutua de todos los participantes será fundamental, así como la posición facilitadora de la administración para que la transformación sea multiplicativa (en horizontal) hacia más centros y ascendente (en vertical) hacia las propias normativas y marcos reguladores, que deberán rediseñarse al servicio de las escuelas y del derecho al aprendizaje. Desde abajo, hacia los lados y, poco a poco, hacia arriba. Éste puede ser el sentido *explorador*, pausado pero bien fundamentado, de la iniciativa Nova Escola 21.

4. Conclusiones: hacia una nueva escuela del siglo XXI

En 2014, el director del programa PISA, Andreas Schleicher, compartía mesa de debate con el ministro español de Educación, Cultura y Deporte y realizó un duro diagnóstico de los males del sistema español³⁶. Los resultados PISA se han estancado en España entre 2003 y 2012 a diferencia de otros 40 países evaluados, que han experimentado mejoras de resultados durante estos últimos años. Schleicher explica el estancamiento español por el modelo pedagógico seguido, donde predomina la didáctica tradicio-

³⁶ “El aprendizaje por memorización, clave del fracaso educativo español”, *La Voz de Galicia*, 4 de febrero de 2014.

nal basada en la memorización, sin interiorizar ni saber aplicar los conceptos ni resolver problemas y sin personalizar el aprendizaje en un contexto donde no se facilita la libertad creativa para innovar. El relato de Schleicher continúa diciendo que “los niños españoles no tienen confianza y achacan a los demás o a la suerte sus fallos, cuando un estudiante asiático responde de forma diferente (sé que si trabajo duro, mis profesores me van a ayudar a obtener el éxito)”. En España, concluye, “la clase socioeconómica decide más que la capacidad del alumno y los padres, aunque se preocupan a la hora de elegir colegio, lo hacen preocupados por el renombre, pero no por el rendimiento o por los resultados reales de aprendizaje”.

Ésta es la ficha nacional que la OCDE tiene sobre el problema educativo en España que recomienda resolver a través del cambio radical y transformador de la forma de enseñar y aprender. Sin embargo, las administraciones y los políticos de todo signo esquivan esta incómoda cuestión y evitan abrir un debate público, informado y con evidencias sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje que quiere la sociedad española para el siglo XXI. Es un debate obstaculizado por el cortoplacismo de nuestra élite política, el exceso de la retórica mágica que critica Víctor Lapuente y la ausencia de políticas *exploradoras*.

Malos resultados académicos, problemas de convivencia, rutinas repetitivas y fatiga del profesorado son cuatro de las principales causas que impulsan a emprender acciones de cambio en las escuelas. El individualismo y balcanización docente es una consecuencia nefasta de las pedagogías visibles tradicionales, cuya contraparte es la resistencia del alumnado, el fracaso escolar y la superficialidad cultural. Según el informe TALIS³⁷, el 87% del profesorado español de la ESO nunca ha observado el aula de otros profesores, un porcentaje que duplica la media de la OCDE y que en Corea se reduce a un 5%. Casi la mitad de los profesores en España (48%) nunca ha participado ni colaborado en actividades conjuntas con otras asignaturas, el doble que la media OCDE (23%). Mientras en países como Polonia, Dinamarca y República Checa este perfil individualista es tan sólo de un 10% del profesorado.

Al aislamiento docente cabe añadir la introducción de la jornada continua en los institutos, que no ha hecho sino agravar el problema de fondo. Horarios comprimidos para currículos excesivos en un horario funcional sin proyecto de escuela para ser vivida como fuente relevante de aprendizaje y conocimiento. Si Unamuno o Ramón y Cajal resucitasen, no entenderían el mundo de hoy, pero encontrarían un cálido refugio en cualquier aula universitaria o de la Secundaria, que continúan funcionando bajo los mismos principios magistrales de su época. ¿Por qué el formato escuela continúa

³⁷ OCDE (2013): *TALIS 2013-Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

bajo un modelo de fábrica monástica con currículos imposibles de cumplir, profesorado agotado y alumnado desmotivado? Paradójicamente, esto sucede en plena sociedad del conocimiento, que ha multiplicado las opciones para cambiar la escolástica estandarizada y su concepción del tiempo y del espacio.

Las evidencias sobre el cambio de enfoque que requiere el sistema educativo se han ido multiplicando en los últimos años³⁸. En este sentido, la Comisión Europea ha ido concretando y sofisticando sus propuestas tras la Estrategia de Lisboa 2010 con su actual Estrategia Europa 2020, basada en el crecimiento inteligente, sostenible y con cohesión social, donde la investigación y la innovación juegan un papel determinante. La estrategia europea *Replantear la Educación* presentada en 2012 fija como prioridad absoluta el desarrollo de las competencias del personal docente y su adaptación a la cultura digital, para aprovechar las nuevas posibilidades y formas de aprendizaje que genera el crecimiento exponencial de Internet.

De hecho, entramos en un nuevo ciclo de tecnologías emergentes que tendrá un mayor impacto en las escuelas respecto a anteriores ciclos ya superados. La Comisión Europea concreta su estrategia para las escuelas en el documento *Apertura de la educación: docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos*³⁹. La Unión Europea recomienda a los Estados toda una serie de actuaciones que pasan por mejorar la infraestructura de banda ancha escolar, reorganizar el funcionamiento de las escuelas, capacitar al profesorado en competencias digitales, aumentar el uso de los recursos educativos abiertos (REA) y ofrecer a los alumnos nuevos aprendizajes valiosos ante un futuro más robotizado y exigente. El cuadro 3 recoge las tendencias, desafíos y plazos estimados que pondrán a prueba la capacidad de adaptación de los sistemas educativos para asimilar el nuevo ciclo de tecnologías emergentes.

Este escenario inmediato demanda un cambio de orientación educativa. Nuestro país apenas ha reflexionado sobre cómo realizar la transición o cómo construir la sociedad del conocimiento y del aprendizaje. Las élites políticas de todo signo se han acostumbrado a usar estos conceptos como retóricas mágicas y recurrentes, aunque detrás no exista una estrategia nacional coherente y bien articulada que implique transformaciones reales del modelo productivo o del sistema educativo.

³⁸ Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches. International Summit on the Teaching Profession*. París, OECD Publishing. OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. París: OECD Publishing. OECD (2013): *Leadership for 21st Century Learning*. París: OECD Publishing.

³⁹ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_es.htm

Cuadro 3 – Tendencias, desafíos y avances tecnológicos en las escuelas

TENDENCIAS	DESAFÍOS	PLAZO ESTIMADO
Corto plazo	Desafíos solucionables	Un año o menos
<ul style="list-style-type: none"> • Ubicuidad creciente de las redes sociales • Reconsiderar el papel docente 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajas competencias digitales de los alumnos • Integrar las TIC en la formación del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Archivos y datos en la nube (<i>cloud computing</i>) • Informática usando la tableta (<i>tablet computing</i>)
Medio plazo	Desafíos difíciles	Dos o tres años
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del interés por Recursos Educativos Abiertos (REA) • Uso creciente de modelos de aprendizaje híbridos 	<ul style="list-style-type: none"> • Crear oportunidades de aprendizaje auténticas combinando educación formal y no formal 	<ul style="list-style-type: none"> • Videojuegos • Gamificación • Aprendizaje móvil
Largo plazo	Desafíos complejos	Cuatro o cinco años
<ul style="list-style-type: none"> • Evolución del aprendizaje <i>online</i> • Aumento del aprendizaje y de la evaluación basados en datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento complejo y comunicación • Alumnos como codiseñadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje personalizado • Laboratorios remotos y virtuales

Fuente: Comisión Europea (2014): *Horizon Report Europe 2014 Schools Edition*.

Haciendo uso de la autonomía de centro, muchas escuelas se han desprendido del corsé burocrático que las limitaba y ya no esperan para ser innovadoras y hacerse más estimulantes a sus alumnos, familias y profesores. Lo hacen a pesar del marco normativo de la LOMCE, que defiende el *teach to the test*, las reválidas y el *ranking* de centros. Ante el nuevo ciclo tecnológico emergente de poco sirve primar la capacidad memorística dejando de lado la capacidad crítica, el trabajo en equipo o la asertividad, que son cualidades inaprensibles para los instrumentos clásicos de evaluación. Pero, a pesar de este contexto adverso, las escuelas innovadoras y avanzadas que hemos retratado y analizado a lo largo del capítulo nos muestran el potencial transformador de las pedagogías invisibles como una alternativa rigurosa, coherente y bien fundamentada. Esperemos que la oleada camuflada y poco visible de cambio educativo genuino entre las escuelas españolas siga ganando consistencia y capacidad analítica, porque es la mejor forma de asegurarle un buen futuro.