

PRESENTACIÓN

Innovación Educativa

Educational Innovation

Rodrigo J. García Gómez ^{1,*}, Juan Manuel Escudero ²

¹ *Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, España*

² *Universidad de Murcia, España*

El universo conceptual y práctico de la innovación educativa es denso, profundo y extenso, de fronteras difíciles de acotar y con zonas ambiguas plagadas de incertidumbres, decisiones de muy diversa naturaleza e intereses, donde lo educativo se cruza con lo personal e institucional, con lo ideológico, social, político y cultural.

Las lógicas que rigen y conforman la educación provienen de campos muy diversos. Son las mismas que fundamentan los referentes, motivos, finalidades, estrategias, decisiones y prácticas de los proyectos innovadores. Tan imperativa resulta ser la innovación sobre todo en tiempos cambiantes como, a su vez, son manifiestos los riesgos de que ciertas ideas y prácticas novedosas, lejos de suponer auténticas transformaciones, no pasen de resultar meras apariencias de cambio.

En realidad, la noción misma de innovación, y desde luego su devenir en contextos, tiempos, decisiones y prácticas, está afectada de una doble condición. Por un lado, puede ser un baluarte prometedor de ideas, sensibilidades y respuestas efectivas, éticas y responsablemente fundamentadas. De ese modo ciertos cambios e innovaciones contribuyen a interpretar y afrontar retos pendientes del pasado u otros emergentes en una cierta coyuntura socio-histórica y educativa. Al menos en el horizonte perseguido, suponen avances notables en mejoras y transformaciones sociales y educativas en pro de la humanidad, la justicia y la equidad.

Por otro lado, puede ser que esa misma noción y sus respectivos acompañantes sociopolíticos, institucionales y educativos no pasen de operar como un fetiche, un reclamo o una etiqueta; como una forma simplista consistente en equiparar lo novedoso con lo bueno, en confundir las apariencias con las transformaciones más profundas que serían deseables, pertinentes y justas. Puede ocurrir en el presente y el porvenir, tal como sucede ahora mismo y lo hizo en el pasado, que haya innovaciones en educación que no son en esencia educativas (profundas, extensas, transformadoras...). Ello podría, quizás, estar ocurriendo cada vez que, aunque fuera bajo los auspicios de modernidades u otras tablas de salvación variopintas, terminamos vendiendo el alma de la educación a la superficialidad, a modas pasajeras, a profetas mercantiles o digitales, a defensores a ultranza y acrílicos de la tradición por aquello de que ‘vale más lo malo conocido que lo bueno por conocer.’

Tomando como referencia esta sucinta acotación sobre la innovación educativa, la organización de este Monográfico de la revista optó, en primera instancia, por identificar grandes ámbitos (currículo, enseñanza-aprendizaje y evaluación, organización y gobierno de los centros, TIC y educación, formación docente, educación y entorno, sistema educativo). Asimismo, tal como es habitual en REICE, se convocó a la comunidad educativa, investigadores, docentes u otros, al envío de aportaciones, proyectos o actuaciones.

CÓMO CITAR:

García Gómez, R. J. y Escudero, J. M. (2021). Presentación. Innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12.

<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>

*Contacto: rgarci6@gmail.com

ISSN: 1696-4713

revistas.uam.es/reice

nes en la materia. De ese modo se ha compuesto el índice del Monográfico que contiene finalmente doce artículos. Los seis primeros (muy a nuestro pesar, el ámbito relativo al currículo no ha podido incluirse por circunstancias imprevisibles) les fueron solicitados a las personas que los firman; aprovechamos este momento para mostrarles a todos y todas, nuestro más sincero agradecimiento. Los seis que siguen han sido seleccionados entre las numerosas aportaciones recibidas; queremos igualmente manifestar nuestra gratitud por estas valiosas contribuciones.

A nuestro entender, los diferentes artículos del Monográfico ofrecen un amplio abanico dibujando, sin pretensión alguna de exhaustividad, testimonios fehacientes de urgencias, temas, interrogantes, líneas de pensamiento, propuestas y actuaciones actuales en el amplio campo de la innovación educativa. Como podrá apreciar el lector, los temas abordados, los referentes tomados en consideración, los análisis y las propuestas muestran bien la amalgama de acuerdos e incertidumbres que los definen, dejando buena constancia de la riqueza y diversidad de las ideas y las expectativas depositadas en ciertas políticas y prácticas por las cuales se aboga. Una vez más, surgen no pocos interrogantes acerca del estado actual de la innovación en contextos singulares, las condiciones, procesos y agentes que habrían de participar. Queda planteada también la eterna cuestión de las relaciones entre teoría y práctica, y el interrogante sobre si se llegarán a idear y promover en el futuro medio y lejano innovaciones relevantes y efectivas en ese horizonte siempre por alcanzar.

Las dimensiones sustantivas de la enseñanza-aprendizaje y su evaluación

Ángel I. Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez, en su aportación “Aprender Juntos a Vivir y Explorar la Complejidad. Nuevos Marcos Pedagógicos de Interpretación y Acción”, después de un año de pandemia, analizan el estado actual de nuestros sistemas educativos. Definen una serie de retos para el conocimiento y la práctica pedagógica: (1) aceptar la incertidumbre y la vulnerabilidad, “estar vivo es ser vulnerable”; (2) Cultivar la sabiduría, “el valor de uso del conocimiento sustituye al conocimiento con valor de cambio por notas, calificaciones u otros intereses espurios”; (3) Promover el cuidado y la cooperación, “la reciprocidad y el aprecio mutuo es la relación clave que vincula a los seres humanos, que aceptan su vulnerabilidad e interdependencia”; (4) Fomentar la conciencia ecológica con un modelo económico al servicio de la vida; (5) Comprender, cuestionar e integrar educativamente los potentes escenarios virtuales y las controvertidas herramientas digitales.

Para convivir con estos retos, los sistemas educativos necesitan recrear y construir nuevas referencias pedagógicas. Ángel Pérez y Encarnación Soto apuestan por la redefinición de las dimensiones sustantivas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Confeccionar “nuevos marcos pedagógicos de comprensión y acción que incorporen una participación y una intervención más activa, reflexiva, cooperativa, personalizada, creativa e híbrida”.

En otras palabras “(...) incorporar formas de enseñar y evaluar que faciliten que cada aprendiz vaya construyendo y reconstruyendo en cooperación y con autonomía su propio proyecto vital y profesional”. Nos despiertan de la mediocridad rampante, afirmando que “esta era de complejidad, incertidumbre y cambio acelerado requiere seres humanos cada vez más flexibles, reflexivos y empáticos; mejor preparados para indagar, pensar y actuar de manera cooperativa en escenarios tan inciertos y complejos”.

Concluyen su aportación proporcionando principios respecto al uso de una metodología indagatoria de enseñanza y aprendizaje, aplicada por los autores en su experiencia de formación del profesorado. En concreto hacen referencia a “la *Lesson Study*, como estrategia de investigación acción cooperativa centrada en la mejora de la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y el desarrollo profesional docente inicial y permanente (...) sobre todo de reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes”.

Los procesos, relaciones, cultura y alianzas en los centros como organizaciones

Julián López-Yáñez y Marita Sánchez-Moreno en su aportación “Red, Comunidad, Organización: La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa”, examinan con rigor la investigación más reciente en el “ámbito de la organización escolar y la innovación en torno a dos conceptos que han transformado la teoría organizativa: comunidad y red”. Afirman que “muchas gente está descubriendo ahora la importancia de los vínculos sociales, precisamente cuando nos faltan por causa de una pandemia (...) Ahora empezamos a comprender cuánto de nuestro yo está conformado por los otros”.

“Sea cual sea el punto de partida de un proceso de cambio en educación –un individuo, un aula, un equipo docente, el sistema político– el ecosistema que lo acoge y le da su forma definitiva es el centro escolar”. Un enunciado que enriquecen con los resultados de la investigación al afirmar que... “Las instituciones educativas operan en un entorno dinámico, complejo y cada vez más exigente. Los cambios que este entorno requiere no pueden venir solo de reformas desde arriba. También requieren cambios desde abajo, que solo una comunidad puede acometer”. Es en este ámbito relacional y comunicativo donde “los conceptos de red y comunidad han acudido al auxilio de la teoría organizativa para comprender mejor las organizaciones en la era del conocimiento y la información”.

Por consiguiente, consideran la innovación “un proceso de aprendizaje y de creación y movilización del conocimiento que se instala en una comunidad de práctica. Los vínculos sociales entre los miembros de esa comunidad prestan su forma original al proceso”. Amplían esta consideración afirmando que

en las comunidades de práctica la innovación no suele desarrollarse de manera centralizada y planificada, como sugieren los modelos racionalistas, sino como una actividad emergente, por contagio y ensayo-error, y sometida a un control difuso en manos de múltiples actores con un alto grado de autonomía.

En torno a esta actividad relacional emergente que... “se construye sobre la comunicación, y cuyos productos son el conocimiento y el capital social”, observan que el análisis de redes sociales permite “...comprender cómo las características estructurales de las redes condicionan la posición de los actores en ella, y cómo ambos aspectos condicionan los procesos de mejora educativa”.

La identidad profesional del docente, su formación inicial e innovaciones hechas u omitidas

Un ambicioso cometido que abordan Denise Vaillant y Carlos Marcelo en su trabajo “Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio”. Llamam expresamente la atención sobre el hecho de que los enfoques tradicionales de la formación docente inicial han ido perdiendo valor crecientemente: han cambiado drásticamente los procesos de aprendizaje, los sujetos que aprenden, los conocimientos y capacidades que vale la pena promover a través de la educación escolar, los docentes, como agentes más cualificados, y su misma preparación profesional.

Por todo ello abogan, justamente en materia de formación inicial docente y otros procesos colaterales y sucesivos como el período de prácticas en centros y el aprendizaje de por vida, por la necesidad de propuestas innovadoras disruptivas, reconstruyendo profundamente ideas y prácticas corrientes. Más en concreto postulan cuatro grandes principios y procesos, ilustrando con propuestas y experiencias más específicas cada uno de ellos.

El primero se refiere a la necesidad de acometer una formación con criterios de integración e interdisciplinaridad claros y efectivos, confiriendo un papel central a la noción de prácticas-clave. Ello puede superar la conocida y siempre denostada fragmentación, tarea una y otra vez postergada. De ese modo dejarían de ser compartimentos estancos la formación disciplinar y la didáctica, de estar tan alejadas como suele suceder todavía la preparación teórica y práctica, asignando en ello un papel importante al uso de prácticas clave del ejercicio profesional como criterio organizador de contenidos, procesos y prácticas formativas.

El segundo pone en valor la dimensión emocional de la docencia, toda vez que se ha ido tomando buena nota de que en nuestra profesión no importa solo el saber y el hacer sino también el ser, vivir y sentir. Las referencias específicas que se hacen al renovado tema de la identidad docente, la importancia de metas, aspiraciones y compromisos culminan, acertadamente, con el reconocimiento de que “no solo se trata de formar profesionales, sino también ciudadanos y personas”.

En el tercero, por su parte, se abunda en el valor y la importancia de vertebrar la preparación docente en torno a la colaboración y el intercambio social, una forma de ser y ‘aprender a ser docente’ con los demás. Ello entronca con temas de grandes resonancias actuales en este ámbito, desde los relativos a comunidades profesionales de prácticas y centros como comunidades educativas hasta la constitución y pertenencia a redes, no dejando de lado cuestiones como son el liderazgo y precisamente la implicación y compromiso con la innovación educativa, social y comunitaria.

En cuarto lugar, finalmente, se aboga por valorar y promover formación docente “reconociendo aprendizajes informales y procesos de autoformación”, una cuestión no solo justificada por lecciones dignas de

ser aprendidas en tiempos de pandemia, sino también por las posibilidades y oportunidades que el mundo digital pone en mano de las personas para aprender con más autonomía que antes, incluidas desde luego aquellas que apuestan por la docencia.

Los principios y propuestas citadas, aunque versan expresamente sobre la preparación inicial del profesorado, tocan muchos aspectos dignos de ser tomados en consideración y proyectados en otras etapas de la profesionalización docente, desde el prácticum, la selección y entrada en la profesión hasta el desarrollo profesional de por vida.

El contexto socioeducativo en que se dan las innovaciones educativas

Jaume Martínez Bonafé y Julio Rogero Anaya utilizan una concepción de innovación educativa comprometida con el contexto próximo y global. En su aportación, “El Entorno y la Innovación Educativa”, enuncian que... “una educación emancipatoria hunde sus raíces en el territorio donde habita y desarrolla su proyecto educador”. Con demasiada frecuencia al dictado de políticas de reforma y de prácticas etiquetadas de innovadoras se ignoran los códigos culturales, hábitos y comportamientos de los contextos externo e interno de los centros.

¿Es posible innovar sin tener en cuenta el contexto?” (...) “¿De qué realidad y de qué contexto hablamos? ¿Del entorno de la realidad del capitalismo total o del entorno de los derechos humanos, de la democracia plena, de la dignidad humana y del cuidado de la vida? (...)
¿Pueden las innovaciones educativas cuestionar estos contextos en los que naufraga el sistema educativo y optar por un sentido radicalmente transformador de los mismos? ...

Para responder a estas cuestiones, uno de los ejes contextuales que consideran los autores, es tomar conciencia de que... “el contexto dominante dentro del sistema educativo ha creado una escuela academicista, clasista, colonizada, racializada, machista, guetizada... para darle otro contenido radicalmente distinto desde la cotidianeidad asumiendo la escuela como espacio de vida y convivencia alternativo”. Jaume Martínez y Julio Rogero afirman que “no es posible innovar y transformar la educación si no lo hacemos insertados críticamente en el contexto en que vivimos y lo incorporamos a la educación integral emancipadora”. Necesitamos recrear una realidad que se muestra injusta en lo social, y segregadora y sumisa en lo escolar. Es preciso imaginar, construir y afianzar bases alternativas de vida en común.

Innovar en el ámbito educativo es configurar escenarios, modos de trabajo y herramientas para la construcción de lo común, lo colectivo, lo de todos, lo público. Innovar en educación es también incluir estrategias que permitan entender el mundo actual y sus urgencias. “Aprender a leerlas en clave de sostenibilidad, justicia social, derechos humanos, fraternidad y cuidado mutuo”.

Una escuela innovadora es siempre una escuela situada, contextualizada, que aprende a dialogar con las realidades complejas del entorno global y local del que forma parte. “El diálogo entre escuela y ciudad, en el terreno práctico del currículum, es un diálogo necesario que debería reclamar cualquier innovación educativa”.

El tipo de relaciones, presencias e incidencias que las TIC están teniendo en el sistema y en la educación

Manuel Area y Jordi Adell en su trabajo, “Tecnologías Digitales y Cambio Educativo: Una Aproximación Crítica”, abordan desde posicionamientos de ‘tecnología educativa crítica’ cuatro tipos de relaciones, presencias e incidencias de las TIC en los actuales sistemas educativos: (1) el inesperado impulso de la enseñanza digital, (2) la integración pedagógica y organizativa de las TIC, (3) la metamorfosis del material didáctico, y (4) la competencia digital docente.

Estos cuatro grandes desafíos exigen la creación, elaboración y análisis de respuestas de calado. De hecho, los autores plantean una necesaria “disrupción digital de la institución escolar”, un cambio sustancial de “la funcionalidad de la escuela”. Algo que iría mucho más allá de la reconocible “invisibilización escolar de los ordenadores” (las tecnologías forman ya parte del paisaje y formas de vida escolares). Se refieren a

la disrupción transformadora no sólo de los métodos y estrategias de enseñanza, sino del sentido, la finalidad, las metas, la organización tanto espacial como temporal académicas, las funciones profesionales de los docentes, y en última instancia, del valor y funcionalidad de la escuela en el contexto de la sociedad digital.

A este respecto argumentan que, aunque “todavía no se ha producido (esa) disrupción digital del sistema educativo, (...) las evidencias empiezan a sugerir que vamos camino de ello”. Manuel Area y Jordi Adell plantean, por ejemplo, cómo la presencia de las TIC en el mundo académico está propiciando la ruptura con modelos pedagógicos centrados en el libro de texto. Una magnífica oportunidad para reformular los modos de enseñar y aprender, posibilitar una mayor personalización del aprendizaje, mejorar los medios de creación de información y conocimiento, y transformar el papel del docente como agente socializador.

Con respecto a esta última posibilidad de transformación del rol docente, se muestran cautos. En base a la investigación analizada, concluyen que aún

prima un modelo formativo en TIC basado en el aprendizaje individual, descontextualizado e instrumentalista (...) sigue existiendo una brecha entre lo declarado como deseable con relación a la integración escolar de las tecnologías y su materialización o traslado a la realidad de los centros y aulas.

La brecha entre los beneficios anunciados por las reformas y las innovaciones, y los logros realmente alcanzados

Esta temática abordada con mirada sistémica pone de relieve la presión política, social y económica a la que está sometida la educación y su inexcusable acompañante, la innovación. Se une la reciente situación de confinamiento pandémico que ha generado “la búsqueda de piedras filosofales, bálsamos de fierabrás y balas de plata”, como apunta Juan Manuel Moreno en su trabajo “Catástrofes de la Educación o la Debacle que no Cesa: La Innovación como Lucha contra los Elementos”, un título tan provocador como sugerente sobre esa eterna tensión entre la innovación como promesa y como apariencia.

El profesor Moreno nos sitúa en esa percepción generalizada de la brecha existente entre beneficios y logros educativos, una discrepancia de difícil abordaje por la naturaleza compleja de las necesidades e intereses que en la educación entran en juego y, asimismo, por el fuerte enfrentamiento ideológico, político y social que todo ello genera. “Si el sesgo de confirmación campea triunfador en el contexto de alta polarización en que nos encontramos, todo aquello que pueda unir estará bajo sospecha, y solo lo que divide parece dar dividendos políticos”. Cualquier intento de innovación y cambio educativo se convierte en una auténtica “lucha contra los elementos” y “... en muchos casos, podría estar luchando también contra sí misma”.

Estas reflexiones del autor contribuyen a explicar “... las paradojas, desafíos y dificultades del desarrollo y el progreso de la educación y el aprendizaje en nuestro mundo”. Si bien “es precisamente ese progreso el que hace cada vez menos aceptable todo aquello que aún queda por conseguir o, mucho más aún, todo retroceso que se pueda producir”.

Nos movemos en un entorno de incertidumbre e inseguridad. Lo que no debe impedirnos continuar con la elaboración fundamentada de mejores respuestas y la comprensión y explicación del significado de la innovación educativa. En una cultura de simplificación, emocionalidad en el análisis de contradicciones y de egoísmos personales y planetarios es cada vez más necesario “...saber qué funciona y qué no, en qué circunstancias, y con cuánta seguridad puede afirmarse; en definitiva, qué soluciones son las que resuelven más problemas de los que crean”. Bajo tales auspicios, sin pasar por alto la perenne complejidad de concertar y establecer social, política y educativamente los parámetros con los cuales significar y definir precisamente “lo que funciona”, el autor ofrece, para concluir, un conjunto de “factores que constituyen toda una agenda para la innovación en la práctica”. Los remite a dos recientes trabajos de investigación, uno de carácter más cualitativo (Perlman Robinson and Winthrop, 2016) y otro más cuantitativo (Global Education Evidence Advisory Panel, 2020) por cuya consulta aboga.

Los siguientes artículos ofrecen una muestra seleccionada de experiencias innovadoras sobre diversos temas, sea ejemplificando innovaciones en investigaciones llevadas a cabo o en proceso, sea en el diseño y desarrollo de metodologías. Adelantamos, también sucintamente, las aportaciones más notables de cada uno de ellos.

Fruto del diálogo entre innovación educativa y ámbitos específicos de los sistemas escolares, es ilustrativo el trabajo de investigación sobre las incidencias de las tecnologías en la práctica educativa y en la formación del profesorado, llevado a cabo por Geo Saura, Enrique-Javier Díez y Pablo Rivera, titulado “In-

novación Tecno-Educativa ‘Google’. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente”. Se ha utilizado una metodología de enfoque cualitativo hacia lo digital: ‘tecnografía’ y ‘etnografía digital”, analizando en profundidad ocho sitios web de Google que tienen relación con la formación docente y los datos, con el propósito de documentar “los nuevos significados que (las) plataformas digitales ofrecen a la noción de innovación educativa”.

Los resultados que obtienen ensombrecen el valor educativo de su incidencia. Atestiguan que, a través de la API (Interfaz de programación de aplicaciones) de Classroom en la que centran su estudio, “se están generando (1) nuevos procesos de control tecno-educativo, (2) nuevas dinámicas extractivas de los datos y (3) nuevas relaciones rentistas con la industria tecnológica”. Evidencian, además, que las prácticas de formación del profesorado que despliegan “se basan en un desarrollo profesional piramidal mediante certificaciones (...) y expanden las herramientas y las lógicas de mercado de las corporaciones tecnológicas”.

Los autores nos hacen partícipes de evidencias que nos retrotraen a la consideración que formulábamos al comienzo de esta introducción, sobre la utilización de la ‘innovación’ como término fetiche, reclamo o etiqueta, confundiendo las apariencias con las transformaciones más profundas que serían deseables. Un botón de muestra de esta afirmación sería “la capacitación (de los educadores) desarrollada por Google que se organiza como un proceso de desarrollo profesional docente de superación de pruebas, donde el docente debe ir demostrando el dominio de las herramientas de Google, evidenciando su compromiso mediante certificaciones, y captando, a su vez, nuevos docentes para que sean formados en estas herramientas y expandan las narrativas y las herramientas de la corporación por todos los espacios educativos posibles”.

Sergio Tirado-Olivares, José Antonio González-Calero, Ramón Cózar-Gutiérrez y Rosa M. Toledano en su investigación pre-experimental “Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria” que responde a la necesidad de contar con “más estudios que analicen la interconexión entre metodologías gamificadas y sistemas de evaluación formativos”, persiguen demostrar el potencial que, para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, encierra un ‘sistema de evaluación formativo gamificado’ (SEFG) que, en este caso, utiliza ‘puntos de experiencia’ y la renovación tecnológica del tradicional diario de clase.

Entienden que:

una unidad de trabajo gamificada puede incorporar herramientas para fomentar el aprendizaje interactivo de los estudiantes, como Kahoot o Quizizz, pero se necesita promover sistemas para el seguimiento continuo del aprendizaje logrado y que permitan, a su vez, el análisis de la reflexión crítica y comunicación intragrupo para la resolución de los retos.

Ángel Deroncele-Acosta, Patricia Medina-Zuta, Félix Fernando Goñi-Cruz, Eldis Román-Cao, Mariel Michessedt Montes-Castillo y Eloísa Gallegos-Santiago en su trabajo “Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País” consideran que activar procesos educativos con TIC requiere una gestión institucional sistemática y planificada. De ahí, la necesidad de evaluar las condiciones institucionales para promover la innovación educativa con TIC. Ponen en marcha un estudio comparado de cuatro universidades tratando de identificar dichas condiciones, desde la perspectiva de los docentes, y asegurar el desarrollo y sostenibilidad de la educación con TIC.

Refiriéndose a las dimensiones sustantivas de la enseñanza-aprendizaje recogemos la investigación de Daniel Gutiérrez-Ujaque y Laura Fernández-Rodrigo titulado “El Enfoque de Transpraxis en Educación Superior: Orientaciones Metodológicas a partir de un Estudio de Caso” con el propósito de elaborar principios metodológicos para la implementación del Enfoque de Transpraxis (ET) en educación Superior (ES). Principios que, desde un planteamiento crítico de la pedagogía, ayuden a “comprender la formación universitaria como un elemento posibilitador y transdisciplinario que dé respuesta a problemas (sociales) y reales (del entorno próximo) de manera reflexiva, crítica e inclusiva”.

Fundamentan su estudio de investigación-acción participativa en consideraciones del tipo...

Las estructuras de pensamiento parcelado y cuantificador conducen a una inteligencia ciega. Es por ello, que diferentes autores invitan a ‘ecologizar’ las disciplinas y a contextualizar

las disciplinas teniendo en cuenta las condiciones culturales y sociales que emergen alrededor de ellas.

Estudiantes de 2º curso de Educación Social y de 2º de Ingeniería Industrial de la Universidad de Lleida elaboraron conjuntamente un proyecto de diseño y promoción de espacios sostenibles y fáciles de mantener para la cobertura de las necesidades básicas de las personas que no tienen acceso a una vivienda. La organización de la docencia y los aprendizajes logrados fueron objeto de este trabajo.

Lucía Fernández-Terol y Jesús Domingo presentan el estudio “Percepción Docente sobre la Transición del Aula Tradicional al Aprendizaje por Proyectos para Involucrar al Estudiante”. En este caso nos hacen partícipes de las necesidades de apoyo al cambio, detectadas en un grupo de siete docentes y el director de un centro, al querer afrontar una modificación de las dimensiones sustantivas de la enseñanza-aprendizaje, mediante el aprendizaje por proyectos, y tratar de mejorar la implicación de los estudiantes. Los autores utilizan, para ello, una metodología mixta de investigación, de caso único y etnográfica.

Pretenden conocer las dificultades y necesidades de un grupo de docentes a la hora de implementar el trabajo por proyectos en el aula y, a partir de esta información, enunciar las necesarias condiciones organizativas, de formación y de vinculación con el contexto.

Por último, Jesús-Nicasio García-Sánchez y Judit García-Martín presentan el trabajo de análisis “La Comprensión Lectora Avanzada a través de las Disciplinas: Variables Instruccionales y Psicoeducativas” en torno a los resultados obtenidos con el cuestionario ad-hoc en línea ‘Evaluación y Metodologías Instruccionales en Competencias Genéricas’ (EMICOG), completándolo 2.775 estudiantes de pregrado de una universidad colombiana representativa de las universidades latinoamericanas con acreditación de alta calidad.

El objetivo de este estudio es identificar los factores instruccionales y psicoeducativos asociados a los resultados obtenidos por los estudiantes en el módulo de la competencia genérica de CLA (Comprensión Lectora Avanzada) que predicen una mejora de los resultados de aprendizaje.

Los autores consideran que el análisis realizado justifica la necesidad de estudios longitudinales, con los que continuar definiendo pautas de actuación específicas, desde la creación de observatorios permanentes.

En resumidas cuentas, los textos que componen el Monográfico sobre Innovación Educativa evidencian, a nuestro entender, que la reconstrucción, mejora y transformación innovadora del sistema educativo es singularmente hoy una tarea retadora. No simplista sino compleja y por eso apasionante. Tanto intelectual como emocional y social, así institucional como comunitaria y personal, abierta a múltiples agentes, relaciones y horizontes, a soñar juntos y comprometernos con nuestras mejores energías y propósitos. Seguramente proceden las advertencias con las que se inició esta introducción, que en ningún caso podrían llevar a la mera especulación, la inacción o el diletantismo.

Los desafíos que conciernen hoy a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a una profunda reconstrucción del currículo escolar en lo que atañe a la cultura, capacidades, decisiones y actuaciones estratégicas y prácticas en los niveles macro, meso y micro de los sistemas educativos, no podrán pensarse ni acometerse como piezas aisladas, sino como elementos razonable y flexiblemente entrelazados.

La apuesta y búsqueda de un aprendizaje profundo y relevante en tiempos de incertidumbre como los que nos tocan vivir están llamadas a promover innovaciones que compongan y realicen visiones integrales de la vida de las personas. Las personas en el mundo y los entornos sociales que habitan y por construir, promoviendo y reforzando la inteligencia, las emociones, la vida con otros en democracia auténtica, la inclusión de toda la ciudadanía en proyectos educativos transformadores, el cuidado del medio ambiente, las apuestas decididas por el tipo de sociedad que vale la pena crear y construir: defensa y potenciación de lo público y los bienes comunes, de una educación generadora de pensamiento crítico, creatividad y capacidades idóneas para actuar y comprometer un presente y futuro más hospitalario y, por lo tanto, que combata las fracturas de desigualdad que ponen en jaque la vida digna de muchas personas sobre el planeta.

Los planteamientos y argumentos aducidos en varios artículos nos llevan a pensar que difícilmente se podrá encarar la innovación necesaria por construir a menos que tomemos buena nota de sus registros no solo escolares, sino también sociales, políticos, culturales e ideológicos.

Una buena parte de las tareas y responsabilidades en materia de innovación educativa reside en el interior de nuestros centros, docentes, estudiantes y familias. Pero el foco debe ser más amplio, incorporando a otros actores sociales y hasta económicos, además de políticos y administrativos, que están igualmente interpelados por las transformaciones innovadoras a realizar. No solo en este tiempo de pandemia, aunque ciertamente sí, sino más allá todavía. En realidad, muchos de los temas y urgencias ahora planteadas no han hecho sino agudizar no pocos desafíos que arrastramos desde hace tiempo, pero a los que de hecho no logramos responder.

A fin de cuentas, es muy posible que, con los mimbres disponibles y otros por recabar, la innovación haya de inscribirse en claves históricas, resultando de poner en interlocución nuestro pasado y presente, la osadía de cuestionar lo que sea menester y el compromiso compartido por múltiples agentes sociales, políticos y escolares de soñar y pelear por realizar un mundo más habitable, humano, igualitario, sostenido, justo y equitativo.

Posiblemente la más genuina innovación tendrá que seguir nutriéndose de alguna suerte de utopía, no ingenua, desde luego, pero sí cargada de esperanza.