

Iniciativas de Innovación Educativa y Justicia Social en Cataluña

Educative Innovation Initiatives and Social Justice in Catalunya

Karine Rivas Guzmán *, Isaac Calduch y Enric Prats Gil

Universitat de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Justicia social
Equidad
Innovación
Enseñanza
Escuela

RESUMEN:

Este artículo examina el impacto y las implicaciones de dos iniciativas de innovación educativa en Cataluña, los "Institutos-Escuela" y el movimiento "Educación 360", en términos de justicia social y de equidad educativa. A través de un estudio de casos que incluye una revisión documental y entrevistas semiestructuradas a actores claves, se analizan los antecedentes, objetivos y resultados de estas dos diferentes iniciativas de innovación educativa. Los institutos-escuela, que buscan unificar las etapas de educación primaria y secundaria bajo un mismo proyecto educativo, y el movimiento Educación 360, orientado a conectar el tiempo lectivo y el aprendizaje en el aula escolar con actividades extracurriculares, representan esfuerzos significativos hacia la promoción de una educación inclusiva y equitativa. Los hallazgos del estudio revelan la presencia de tres categorías inductivas de análisis cruciales para la evaluación de iniciativas de innovación educativa que consideran la justicia social y la equidad educativa como criterios centrales: orientación comunitaria y territorial, segregación escolar, y el papel del profesorado. Se destaca que ambas iniciativas, consideradas exitosas por la comunidad educativa, abordan estas tres categorías, independientemente de su naturaleza pública o privada. Sin embargo, se enfatiza la importancia de incorporar nuevos aspectos para un análisis más crítico en futuras investigaciones.

KEYWORDS:

Social justice
Equity
Innovation
Teaching
School

ABSTRACT:

This article examines the impact and implications of two educational innovation initiatives in Catalonia, the "Comprehensive schools" and the "360 Education" movement, in terms of social justice and educational equity. Through a case study approach involving documentary review and semi-structured interviews with key actors, the backgrounds, objectives, and outcomes of these two educational innovation initiatives are analyzed. The "Comprehensive schools", aimed at integrating primary and secondary education stages under a single educational project, and the "360 Education" movement, focused on connecting classroom teaching time with extracurricular activities, represent significant efforts towards promoting inclusive and equitable education. The study's findings reveal the presence of three crucial analytical categories for evaluating educational innovation initiatives, considering social justice and educational equity as central criteria: community and territorial orientation, school segregation, and the role of teachers. It is highlighted that both initiatives, considered successful by the educational community, address these three categories, regardless of their public or private nature. However, the importance of incorporating new aspects for a more critical analysis in future research is emphasized.

CÓMO CITAR:

Rivas Guzmán, K., Calduch, I. y Prats Gil, E. (2024). Iniciativas de innovación educativa y justicia social en Cataluña REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 53-66.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.003>

1. Introducción

El 10 de julio de 2009, se promulgó la Ley de Educación de Cataluña (LEC), con el objetivo de establecer y consolidar un modelo propio de escuela catalana. En el mismo preámbulo, y en sus principios rectores, se concibe la educación como un derecho que se fundamenta en la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social. En consecuencia, se le quiere dar preponderancia a la reducción de las desigualdades sociales como una de las funciones prioritarias dentro de este modelo de escuela catalana. Posteriormente, el 17 de octubre de 2017, se emitió el Decreto 150/2017, enfocado a la atención educativa del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, para impulsar un enfoque de escuela inclusiva en Cataluña. Más recientemente, esta pretensión se ha visto de nuevo reforzada a nivel estatal con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la cual establece un marco normativo que prioriza la inclusión y la equidad como pilares fundamentales.

En definitiva, se trata de un marco legislativo alineado con las directrices europeas e internacionales en materia de educación (CE, 2006; UNESCO, 2015, 2022), que propicia y posibilita el desarrollo de iniciativas de innovación educativa orientadas a promover la justicia social. Este enfoque está directamente vinculado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, en particular el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ONU, 2018). Además, la Comisión Internacional sobre Los futuros de la educación, establecida por la UNESCO en 2019, refuerza esta visión en su informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, donde se subraya que la implementación de estos objetivos es esencial para abordar las desigualdades educativas desde una perspectiva de equidad y justicia social. A su vez, también aboga por fomentar una innovación educativa orientada a dar respuesta a estos desafíos (UNESCO, 2022).

Consciente de esta necesidad social y en línea con las tendencias globales, el gobierno catalán ha diseñado políticas educativas claras orientadas a promover dos aspectos esenciales e interconectados: la equidad educativa y la inclusión. Para lograr este objetivo, el plan de gobierno propone cinco áreas de acción prioritarias: (1) fortalecer el modelo de la escuela catalana; (2) valorizar el papel del profesorado como elemento clave del sistema educativo; (3) impulsar la igualdad de oportunidades dentro del marco de una educación inclusiva; (4) consolidar un modelo de formación profesional a lo largo de toda la vida; y (5) promover la práctica deportiva en el entorno escolar y formación deportiva.

En este contexto, durante la última década, en Cataluña se han llevado a cabo diversas iniciativas en consonancia con las directrices establecidas por la administración autonómica, con el propósito de mejorar la equidad educativa. En este artículo, presentamos dos de estas iniciativas que consideramos ilustrativas para el debate sobre la relación de la innovación educativa con la justicia social y la equidad educativa: el instituto-escuela y la educación 360.

Por un lado, un instituto-escuela es un centro escolar que integra las etapas de educación primaria y secundaria en único proyecto educativo. Este modelo busca proporcionar una transición fluida y continua entre los distintos niveles educativos, permitiendo una mayor coordinación y colaboración entre el equipo de profesorado y promoviendo una visión unificada del proceso educativo. Es un modelo que encuentra inspiración en los modelos educativos comprensivos de otros países, como Dinamarca, Finlandia o Portugal.

Por otro lado, el movimiento Educación 360 es una iniciativa que busca fortalecer la conexión entre el aprendizaje en el aula y las actividades extracurriculares, integrando de manera coherente las experiencias y conocimientos adquiridos en ambos ámbitos. Esta propuesta surge de la colaboración entre diversas instituciones, liderada por la Fundación Jaume Bofill, la Diputación de Barcelona y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña (FMRPC). El objetivo es superar las barreras que separan los diferentes contextos de aprendizaje, apoyándose en el concepto de la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013) y en la revalorización de la educación no formal (González, 2016).

2. Métodos

Enfoque metodológico

Las iniciativas de innovación educativa y, especialmente, su relación con la justicia social y la equidad educativa es un fenómeno complejo y multidimensional, cuya comprensión exige un análisis profundo de los significados y perspectivas que los diferentes actores involucrados atribuyen a dichas iniciativas. Dada la naturaleza interpretativa de esta investigación, se ha llevado a cabo un estudio de caso múltiple (Stake, 2010) centrado en dos iniciativas de innovación educativa dentro del territorio catalán: los institutos-escuela y la Educación 360.

Instrumentos de recogida de información

En ambos casos de estudio, la recopilación de información se realizó mediante una combinación de estrategias de recolección de datos cualitativos, lo que permitió una exploración más holística del fenómeno investigado. En primer lugar, se llevó a cabo una exhaustiva revisión documental (Latorre et al., 2003) de documentos clave que detallan las políticas y marcos teóricos de ambas iniciativas. Por un lado, la revisión documental incluyó documentos legislativos y normativos, tales como la Ley de Educación de Cataluña (2009), el Decreto 150/2017, y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). Por otro lado, se revisaron informes gubernamentales, documentos institucionales y estudios previos que proporcionan antecedentes y evaluaciones de ambas iniciativas (GENCAT, 2022; Martínez et al., 2012). Este proceso permitió contextualizar históricamente y en términos legislativos las iniciativas educativas, ofreciendo una base sólida para evaluar sus objetivos y resultados. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a actores clave (Brown y Danaher, 2019), centradas en explorar las percepciones y experiencias de los involucrados en dichas iniciativas de innovación educativa, especialmente en relación con la promoción de la justicia social y la equidad educativa.

Participantes

La selección de las personas participantes en los estudios de casos fue intencional, empleando un muestreo no probabilístico basado en criterios de relevancia y experiencia profesional. Se seleccionaron actores claves que pudieran un conocimiento profundo de las iniciativas estudiadas, en aras de garantizar una obtención de información rica y pertinente (Patton, 2015). Para el estudio de caso de los institutos-escuela, se entrevistó al director de un instituto escuela en una población rural al norte de la comunidad autónoma, que cuenta con más de 15 años de experiencia en la función docente y más de 2 años en la función directiva (E1); a un representante de los movimientos de renovación pedagógica, con experiencia en cargos directivos y

docencia (E2); y a la concejal de educación de la misma localidad, con una larga trayectoria en educación tanto como docente como en roles de apoyo a centros de recursos (E3). Para el estudio de caso de Educación 360, se entrevistó a un responsable de Promoción Educativa de un ayuntamiento de la provincia de Barcelona, con más de 15 años de experiencia en educación y dirección escolar (E4); y a un miembro de los movimientos de renovación pedagógica, que ha ocupado diversos cargos directivos en estos movimientos y ha colaborado como miembro del Consejo Escolar de Cataluña (E5). Esta selección asegura una representación diversa y exhaustiva de las voces implicadas en ambas iniciativas.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de diciembre de 2020 y febrero de 2021. Las entrevistas se realizaron mediante videoconferencia debido a las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19, garantizando la seguridad y bienestar de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, respetando los principios éticos de confidencialidad y anonimato (Flick, 2014). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera detallada para asegurar la precisión en el análisis de datos posterior.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó utilizando un enfoque de análisis temático del contenido (Krippendorff, 2002), el cual permitió identificar patrones emergentes y temas recurrentes en las entrevistas y en la revisión documental. Para organizar y sistematizar el análisis, se utilizó el software Atlas-ti, que facilitó el proceso de codificación y la comparación de datos. El análisis siguió el método de las comparaciones constantes (Strauss y Corbin, 2015), lo que permitió la triangulación entre las diferentes fuentes de datos y contribuyó a la solidez y rigor del análisis.

Categorías de análisis

El proceso inductivo del análisis llevó a la identificación de cuatro categorías clave: (a) finalidad y fundamentos de la iniciativa, relativa a los objetivos y principios que motivaron su creación, haciendo especial énfasis en la justicia social y la equidad educativa; (b) orientación comunitaria y territorial, que aborda la relación con la comunidad local y las estrategias de participación y compromiso comunitario; (c) segregación escolar, centrada en el impacto de la iniciativa en las desigualdades socioeconómicas del estudiantado y la promoción de la diversidad e inclusión; y (d) rol del profesorado, enfocada en los cambios en las funciones y responsabilidades de los profesionales de la educación, así como en su formación.

3. Resultados y discusión

3.1. Los institutos-escuela como una innovación educativa pública

Para el primer estudio de caso, relativo a los institutos-escuela, se presentan los resultados de la revisión documental, que ofrecen antecedentes y fundamentación legislativa, así como los resultados de las entrevistas realizadas para comprender el impacto de esta iniciativa pública de innovación educativa en términos de justicia social y equidad educativa.

A partir de la revisión documental, un primer aspecto a destacar son los antecedentes de los instituto-escuela en el contexto español. A nivel estatal, en 1918, se creó el

Instituto-Escuela de Madrid, bajo el amparo de la Junta para la Ampliación de Estudios y el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de Santiago Alba, quien permitió su apertura a modo de “ensayo pedagógico” (Palacios, 1988). El Instituto-Escuela de Madrid, inspirándose en la Institución Libre de Enseñanza y en los movimientos europeos de la escuela nueva (Martínez Alfaro, 2016; Martínez Alfaro et al., 2018), se propuso dos objetivos principales: (a) experimentar nuevos métodos de enseñanza y (b) establecer un modelo de prácticas reales en la formación del profesorado. Su influencia fue determinante en los planteamientos educativos del país, especialmente en la década de 1930, cuando se intentó extender este modelo a otras regiones como Cataluña, Valencia, Sevilla y Málaga. Por su relevancia contextual, cabe destacar la apertura de un Instituto-Escuela en Barcelona, en 1931, por parte de la Generalitat de Cataluña mediante la autorización del Ministerio (Sánchez Sarto, 1936).

Sin embargo, el golpe de Estado de 1936 y la subsiguiente dictadura militar pusieron fin a estas iniciativas públicas de renovación pedagógica, relegando la educación a manos de la Iglesia Católica y del régimen militar durante décadas. A pesar de este revés, a partir de la década de 1960 comenzaron a surgir indicios de cambios, aprovechando los resquicios del sistema oficial. En Cataluña, el surgimiento del Colectivo de Escuelas por la Escuela Pública Catalana (CEPEPC) marcó un hito importante, cuyos ideales se vieron reflejados en la Ley del Parlamento catalán de 1983. Esta ley allanó el camino para la integración de cooperativas de familias y profesorado en la red pública, estableciendo una nueva visión educativa en la región. A modo ilustrativo, cabe destacar la Escuela Costa i Llobera que, al cambiar a un régimen de titularidad pública, siguió manteniendo una oferta integrada de las distintas etapas educativas, aunque debido al marco legislativo vigente (LOGSE, 1990) tuvo que mantener la separación de etapas a nivel formal. Sería una precursora del actual modelo público de instituto-escuela en Cataluña.

Avanzando en el tiempo, la aprobación de la Ley de Educación de Cataluña (2009) marcó un hito al establecer un nuevo régimen de centros educativos bajo la denominación de institutos-escuela. Estos centros, tal y como recoge su artículo 75, tienen la particularidad de poder impartir tanto la educación primaria como secundaria de manera integrada (sin perjuicio a la inclusión de otras enseñanzas del régimen general), permitiendo una continuidad educativa fluida, a pesar de la separación de etapas educativas definida por la legislación estatal. Tres años después de la implementación de esta medida, en Cataluña ya se habían establecido un total de 18 institutos-escuela en todo su territorio (Martínez et al., 2012), una cifra que ha aumentado significativamente hasta superar los 80 centros en la actualidad.

En el contexto español, se han desarrollado iniciativas similares. Por ejemplo, en Galicia, se han creado más de sesenta Centros Públicos Integrados (CPI) que ofrecen educación hasta el final de la etapa obligatoria. De manera análoga, en Castilla y León y en algunas zonas de Andalucía, también se han establecido centros educativos que operan bajo este modelo integrador. Según lo señalado por Aymerich (2020), la principal razón detrás de la creación de estos centros ha sido la problemática demográfica, en respuesta a la despoblación en áreas rurales, donde la escuela se convierte en un elemento crucial para contrarrestar este fenómeno y mantener activas estas comunidades.

Además, cabe señalar que debido al crecimiento exponencial de los instituto-escuela en Cataluña se creó la “Red de institutos-escuela (Xarxa d’instituts-escola)”, con el propósito de fomentar espacios de reflexión educativa destinados a promover el intercambio de experiencias en torno a estas innovadoras iniciativas educativas. Como resultado del conocimiento acumulado, en el ámbito político se establecieron los

criterios para el despliegue de los nuevos institutos-escuela (GENCAT, 2022). En este documento se detallan las características específicas que definen a estos centros educativos singulares, entre las cuales cabe destacar:

- Debe brindar una oferta educativa que abarque toda la educación básica (3-16 años).
- Debe tener un proyecto educativo único y coherente que garantice la continuidad a la acción educativa que tiene lugar en las distintas etapas del sistema educativo dentro del centro.
- Debe constituirse como un único edificio, o como un conjunto de ellos conformando un único recinto escolar, ofreciendo infraestructuras adecuadas para todas las edades escolarizadas.

Por otro lado, a partir de las entrevistas realizadas a actores clave relacionados con el instituto-escuela estudiado, se han identificado cuatro categorías que se derivan del impacto de dicha iniciativa de innovación educativa en términos de justicia social y equidad educativa: (a) finalidad y fundamentos de la iniciativa; (b) orientación comunitaria y territorial; (c) segregación escolar; y (d) rol del profesorado.

Finalidad y fundamentos de la iniciativa (a): Como se ha destacado previamente, una característica distintiva fundamental de los institutos-escuela es la continuidad que se establece entre las diferentes etapas en torno a un único proyecto educativo: “Hay un currículo continuo, un tronco común educativo, no solo escolar, y el mantenimiento de la acción tutorial” (E2).

Esta continuidad no solo se refleja en la estructura (b), sino también en el sentido educativo del proyecto y en las relaciones educativas que se desarrollan. En este aspecto, se asemeja a modelos nórdicos como el noruego, finlandés o sueco, que apuestan por una educación básica integrada (Martinez et al., 2012). Esto contribuye a generar dentro del centro una verdadera comunidad escolar, con vínculos educativos más fuertes y duraderos en el tiempo. En este sentido, uno de los participantes entrevistados afirma que “por ejemplo, en el tema del acoso escolar, [...] al tener un conocimiento más directo de cada situación personal y familiar desde parvulario [...] detectamos mejorar estas situaciones de acoso y eso revierte en el combate contra la desigualdad” (E1).

Además, la continuidad propia de los institutos-escuela supone mejoras significativas en lo que respecta a la transición y coordinación entre las distintas etapas escolares, un aspecto que suele ser problemático para los estudiantes y que influye de manera considerable en el abandono escolar temprano. “La transición entre primaria y secundaria [en el conjunto del sistema educativo catalán] sigue siendo un desafío, con notables dificultades entre las etapas y brechas metodológicas evidentes durante el cambio” (E2); sin embargo, “esta iniciativa ofrece mayores oportunidades de continuidad, reduciendo el abandono escolar [...] mediante un proyecto educativo integral y un cuerpo docente cohesionado como equipo” (E3). A su vez, también permite hacer “un seguimiento muy continuado desde educación primaria, lo que hace que podamos seguir muy de cerca al alumnado” (E1). En este sentido, en los casos exitosos, se observa una menor interrupción en los principios pedagógicos que orientan la acción educativa, en las propuestas metodológicas, en la coordinación curricular, en las relaciones entre los diversos actores del entorno educativo, la acción tutorial y en el propio entorno escolar. Esto tiene importantes derivaciones en el sentimiento de pertinencia del estudiantado y de sus familias, a la vez que facilita la conformación y evolución de las identidades escolares, elementos que la literatura

señala desde hace tiempo como claves para el éxito escolar (Hargreaves, 1994) y que ayudan a reducir el abandono escolar, mejorando así la equidad educativa.

Orientación comunitaria y territorial (c): El instituto-escuela tiene una clara orientación comunitaria en su esencia. Si bien hay institutos-escuela que han nacido como tal, la mayoría se crean a partir de la fusión de una escuela y un instituto ya existentes debido a razones de planificación del mapa escolar, por la ampliación de una escuela primaria o por la integración de centros incompletos en zonas rurales. En este sentido, en el contexto rural, los instituto-escuela están vinculados directamente con “la supervivencia física de la misma población” (E2), ya que la fusión de centros garantiza su supervivencia en zonas afectadas por la disminución de la población, lo cual desempeña un papel crucial a la hora de mantener viva dicha zona rural, pues “los alumnos que terminan sexto de primaria no [se ven obligados] a marchar al pueblo de al lado a hacer la Eso, sino que pueden hacer la ESO en el pueblo mismo” (E1), permitiendo un mejor enraizamiento con la localidad y el municipio. Este aspecto es un factor clave que incide en la justicia social de estos territorios, trascendiendo el ámbito exclusivo del centro educativo: “Para garantizar la equidad, hemos desarrollado un plan de acción local en el pueblo, liderado por la coordinadora pedagógica del centro en colaboración con entidades locales” (E3).

Segregación escolar (c): La segregación escolar es un fenómeno que ha afectado considerablemente al sistema educativo español y catalán (Síndic de Greuges, 2019), con diferencias marcadas entre la oferta de escuelas privadas y públicas. Es importante señalar que la escuela privada ha logrado mantener una oferta de escuela integrada, mientras que la pública, en su mayoría, ha optado por el modelo de etapas divididas. No obstante, el instituto-escuela podría ser una solución para revertir esta tendencia y competir directamente con la oferta privada en este ámbito. Por ejemplo, E1 nos relata como el instituto-escuela que dirige nace de la fusión entre una antigua escuela privada concertada, de carácter religioso, y la escuela pública del pueblo. La disminución demográfica hizo que la demanda de la escuela concertada fuera disminuyendo con el tiempo, lo que llevó a que eventualmente pasará a ser gestionada por el municipio, absorbiendo también al profesorado: “se iban cerrando líneas en primaria, pero se mantenían las de ESO, de carácter público” (E1). En este sentido, puede ser también una oportunidad para el fortalecimiento de los centros educativos públicos.

Rol del profesorado (d): El modelo de instituto-escuela aboga por la integración de un cuerpo único de profesorado, donde tanto los docentes de educación primaria como los de secundaria conviven en un mismo entorno educativo y colaboran en la construcción de un proyecto educativo común. Según indica uno de los entrevistados, la esencia misma de estos centros promueve una visión en la que “todos participamos en las mismas actividades para alcanzar objetivos compartidos” (E1), lo que implica que la planificación anual y las actividades del claustro se desarrollen de manera conjunta. Sin embargo, esto no es una tarea simple: “cuando juntamos los dos centros, costó horrores hacer un proyecto común, porque nadie tenía la conciencia de formar un único claustro porque primaria y secundaria son dinámicas muy diferentes: la manera de trabajar con los niños. Hay que ser muy generosos con las dos partes; hay que buscar cosas que unifiquen el claustro; ha sido a golpe de años, buscando proyectos comunes para las etapas” (E1). Si se logran superar las dificultades iniciales, se observa un cambio notable en la cultura docente: “hemos aprendido a trabajar en equipo, en un claustro que aprende, que antes era más individualista” (E1). Una transformación de la cultura docente que es altamente beneficiosa para promover otros proyectos centrados en la justicia social, ya que fomenta un enfoque más colaborativo y orientado hacia el bien común.

Para garantizar el éxito de estas iniciativas de innovación educativa, se hace necesario establecer un cuerpo unificado de profesorado. Se ha propuesto la creación de un perfil profesional específico para los docentes de instituto-escuela, con la premisa de que se requiere “una formación específica clara [...] y un equipo docente dispuesto a aprender” (E2). Esto ayudaría a superar la rivalidad inicial entre ambos cuerpos docentes, que “querrán mantener sus privilegios” (E2). Una rivalidad que se encuentra respaldada por la normativa actual de plantillas docentes, la cual no se adapta adecuadamente a la realidad de los institutos-escuela: “puedes marcar un cierto perfil para sustituciones o plazas, pero se siguen aportando docentes bien de primaria (generalistas) o bien de secundaria (especialistas) [...] lo cual no ayuda precisamente con el objetivo de integración y globalización que busca el instituto-escuela” (E1). En este sentido, se hace evidente la necesidad de una formación universitaria unificada para el futuro profesorado, lo que facilitaría el cambio necesario en la profesión docente.

3.2. La educación 360 como una innovación educativa privada

La Diputación de Barcelona, la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRPC) y la fundación Jaume Bofill impulsan la iniciativa Educació 360 que aglutina tanto ayuntamientos como entidades locales, redes de centros educativos, asociaciones de maestras y educadores, entidades de ocio y del tercer sector social, cultural y deportivo de Cataluña, y grupos de investigación de las universidades, con el objetivo de conectar la educación y los aprendizajes que están ofreciendo desde varios ámbitos. Se trata de un proyecto que conecta el tiempo lectivo y no lectivo, ofreciendo en sus palabras una experiencia educativa enriquecida.

A partir de la revisión documental, un primer aspecto a destacar son los antecedentes del movimiento de educación 360. El debate sobre el tiempo escolar es recurrente dentro del debate pedagógico a Catalunya (Domenech y Vinyes, 1997), donde existen posiciones encontradas respecto a las jornadas partidas o continuadas, y en el conjunto de la comunidad académica internacional (Suter y Gordon, 2021). En 2019, importantes actores del ámbito educativo catalán, como la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRPC) y la Fundación Jaume Bofill, elaboraron el informe *Educació a l'hora: uns altres horaris escolars són possibles* (Sintes, 2019). En este documento se sostiene que la educación a tiempo completo garantiza equidad y calidad para todos los estudiantes, a la vez que se enumeran aquellos elementos que consideran fundamentales para establecer una regulación horaria en el sistema educativo catalán. Estas ideas son recogidas en buena medida en el documento 2/2020 aprobado por el pleno del consejo escolar de Cataluña, el 28 de abril de 2020 (GENCAT, 2020). En paralelo, durante el año 2018 y hasta la actualidad, el movimiento de Educación 360 se crea y consolida mediante una alianza de instituciones, impulsada por la Fundación Bofill, una entidad privada sin ánimo de lucro.

Además, a nivel internacional, es relevante señalar que la propuesta de implementar una jornada escolar completa no es algo nuevo en Europa. Este concepto ha ganado fuerza en países como Alemania, donde se consolidó con la reforma de 2003 de las “Ganztagsschulen”, una iniciativa dirigida a integrar el tiempo no lectivo en el proyecto educativo de cada centro (Strietholt et al., 2015). Esta reforma buscaba no solo extender el tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela, sino también aprovechar ese tiempo adicional para ofrecer actividades complementarias al currículo académico y proporcionar una experiencia educativa más completa. Del mismo modo, en 2018, el gobierno francés lanzó el “Plan Mercredi” y el “Plan Educational Cities”. Ambos programas tienen como objetivo común fomentar contenidos educativos de alta calidad que aseguren una transición fluida entre el tiempo escolar y el extraescolar.

El “Plan Mercedi” se centra específicamente en enriquecer los miércoles por la tarde con actividades educativas, culturales y deportivas, mientras que el “Plan Educational Cities” abarca una estrategia más amplia para mejorar la oferta educativa en entornos urbanos, involucrando no solo a las escuelas, sino también a las instituciones y recursos comunitarios. Estas iniciativas internacionales, entre otras existentes, resaltan la importancia de considerar no solo la cantidad de tiempo dedicado a la educación, sino también la calidad y diversidad de las experiencias educativas ofrecidas durante ese tiempo, tanto dentro como fuera del aula (Radinger y Boeskens, 2021).

Por otro lado, a partir de las entrevistas realizadas a actores clave relacionados con el movimiento Educación 360, se han identificado cuatro categorías que se derivan del impacto de dicha iniciativa de innovación educativa en términos de justicia social y equidad educativa: (a) finalidad y fundamentos de la iniciativa; (b) orientación comunitaria y territorial; (c) segregación escolar; y (d) rol del profesorado.

Finalidad y fundamentos de la iniciativa (a): Como se ha mencionado, el principal objetivo de esta iniciativa es promover y fortalecer oportunidades de aprendizaje en cualquier momento y lugar de la vida, integrando y desarrollando propuestas que involucren a diversos actores, tiempos y espacios educativos para asegurar una educación integral y equitativa: “se trata de no diferenciar lo que es lectivo de no lectivo, de trabajar en red con diferentes agentes educativos y en estar conectados con el entorno próximo” (E4). Según una de las personas entrevistadas, conceptualmente, esto implica expandir “el concepto de derecho de escolarización al derecho de la educación [...] porque para dar oportunidades a todo el mundo era necesario trabajar los horarios escolares para conseguir una educación equitativa e integral” (E5). Esta idea se alinea con la teoría del dentro y fuera de la escuela (Erstad, 2012; Vadeboncoeur et al., 2014), un enfoque que reconoce la importancia de los contextos y experiencias educativas tanto dentro como fuera del entorno escolar. Se trata de reconocer y aprovechar las oportunidades de aprendizaje en una variedad de entornos. Como lo expresó una entrevistada: “si pensamos en nuestro itinerario vital nos damos cuenta de que la amplitud de la vida es lo que nos da oportunidad, nos da quién somos o cómo somos, si hemos hecho deportes y si hemos hecho música, si hemos ido al cau o a los escoltas, todo esto nos define quiénes somos y cómo somos” (E4). De este modo, atendiendo a la nueva ecología de la educación, ya no es suficiente una educación a lo largo de la vida, sino que también debemos prestar atención a la educación a lo amplio de la vida (Banks et al., 2007; Coll, 2013).

Orientación comunitaria y territorial (b): La integración del tiempo lectivo y las actividades escolares con el tiempo extraescolar y los contextos donde ocurren busca fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, así como con otros actores: “lo que se pretende es que todo el entorno cultural de estos niños y niñas y adolescentes pueda estar a su abasto [...] lo sientan como algo a lo que pueden acceder, la cultura, los museos, actividades específicas para ellos aparte de las que se hacen desde el centro” (E5). La importancia radica no tanto en dónde se vive, sino en valorar el entorno donde se vive: “no porque vivas en Barcelona tendrás más o si vives fuera tendrás menos oportunidades, sino que serán diferentes” (E4). En definitiva, se busca transformar los planes educativos de centro en planes educativos de barrio, siguiendo la línea de las ciudades educadoras (Aramendi et al., 2022). En este sentido, parece evidente que el territorio se convierte en una fuente clave para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades. Asimismo, esta experiencia repercute directamente en las otras instituciones del territorio que pasan a formar parte de la comunidad educativa, adquiriendo así un valor añadido y reforzando la armonía y bienestar comunitario.

Segregación escolar (b): Esta iniciativa impacta significativamente en la problemática de la segregación escolar, ya que la literatura destaca la gran disparidad en la oferta de actividades extraescolares entre diferentes centros educativos, especialmente en relación con su titularidad. De hecho, se reconoce que estas actividades son una de las principales causas de inequidad educativa (Tarabini, 2020). En este sentido, la iniciativa busca reducir las diferencias y brechas existentes entre los centros educativos y los diferentes contextos familiares, garantizando que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades tanto dentro como fuera del horario escolar, creando un plan unificado que sea inclusivo para todo el mundo. De hecho, una de las personas entrevistadas afirma que la iniciativa funciona en entornos más desfavorecidos o en entornos rurales, porque muchos de ellos no tienen recursos ni equidad en el acceso y que, por tanto, la solución para optar a otras oportunidades educativas ha sido “mancomunar recursos” (E4). En este sentido, no se trata de “poner más recursos, que en algunos casos sí, sino reorganizar y distribuir lo que ya tenemos” (E5).

Rol del profesorado (c): Esta iniciativa requiere una reorganización del tiempo escolar, donde es necesario “dibujar diferentes jornadas horarias en la que el centro tenga una jornada, los docentes tengan otra jornada y los alumnos tengan otra jornada” (E4). En este sentido, “se trata de trabajar en red, dando espacio a diferentes agentes educativos” (E4), motivo por el cual escuelas participantes en educación 360 incorporan perfiles como un coordinador/a de acción educativa comunitaria, un dinamizador/a comunitario, un dinamizador/a de audiovisuales, un técnico/a de integración social, un educador/a social o una promotora escolar. Por ejemplo, los coordinadores de acción educativa comunitaria, por ejemplo, están encargados de establecer vínculos con la comunidad y coordinar actividades que enriquezcan el entorno escolar. Es decir, en el horario lectivo ya no sólo interactúan los maestros, sino que se debe crear un ecosistema de actores educativos, los cuales deben aprender a trabajar colaborativamente. Esto requiere la creación de espacios compartidos para crear propuestas conjuntas, a la vez que sensibilizar al profesorado para reposicionarse como profesional de la educación.

3. Conclusiones

Este artículo aborda dos iniciativas de innovación educativa implementadas en Cataluña, una de carácter público y otra privado, con el fin de analizar su impacto en relación con la justicia social y la equidad educativa. A pesar de las diferencias en sus objetivos y fundamentos, tanto el instituto-escuela como el movimiento de educación 360 comparten el claro propósito de promover la justicia social en el ámbito educativo. Para su análisis, se han evaluado tres elementos cruciales en relación con la equidad educativa: la orientación comunitaria y territorial, la segregación escolar y el papel del profesorado. Los resultados muestran que ambas iniciativas, reconocidas por la comunidad educativa como exitosas, tienen impacto en estas tres dimensiones. Tanto el instituto-escuela como la educación 360 se caracterizan por su enfoque comunitario y territorial, considerando el centro educativo como parte integral del entorno y buscando fortalecer la conexión con la comunidad mediante un compromiso y una acción mutuos. Ambas buscan reducir la segregación escolar, trabajando para disminuir las desigualdades entre colectivos y garantizar una igualdad de oportunidades para todos. Asimismo, ambas reconocen el papel crucial del profesorado como agente catalizador de la transformación educativa y la mejora de la justicia social en el ámbito educativo. Por lo tanto, sostenemos que estos elementos de análisis son fundamentales para la evaluación de iniciativas de innovación educativa, específicamente cuando se considera la justicia social y la equidad educativa como criterios centrales de referencia

para dicha evaluación. De hecho, estos tres elementos resultan útiles y significativos para analizar, reflexionar y evaluar la equidad y la justicia social en iniciativas implementadas en contextos distintos al catalán. En particular, aunque no de manera exclusiva, estos elementos podrían aplicarse al estudio de otras propuestas de educación comprensiva o en proyectos que integren el tiempo académico con el extracurricular.

Asimismo, planteamos una serie de interrogantes finales para invitar al lector a reflexionar sobre el impacto de estas iniciativas en términos de justicia social y equidad educativa, y para promover la consideración de nuevas categorías para un análisis más crítico: ¿Se garantiza mejor el derecho a una educación básica de calidad con una estructura unificada y comprensiva? ¿A qué intereses responde la división de la educación básica en etapas educativas separadas, y a la vez, la unificación de estas etapas? ¿Al promover la continuidad en un mismo centro, se corre el riesgo de favorecer la segregación escolar? ¿Ampliar el tiempo educativo coadyuva a la equidad educativa o se convierte en una nueva fuente de inequidad? ¿A qué intereses responde el fortalecimiento del vínculo entre las actividades lectivas y extracurriculares? ¿Todos los centros educativos pueden permitirse un modelo de tiempo escolar ampliado? Y, en definitiva, ¿cuándo se proponen iniciativas de innovación educativa se considera sus efectos en términos de justicia social, desde una perspectiva multidimensional, teniendo en cuenta los diferentes intereses que se ponen en juego y los actores involucrados?

No obstante, es importante destacar dos limitaciones clave en este estudio. En primer lugar, la restricción geográfica de los casos analizados, centrados exclusivamente en Cataluña, podría limitar la aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos. Aunque el enfoque cualitativo permite una comprensión profunda del fenómeno en esta región, sería valioso llevar a cabo estudios comparativos que exploren iniciativas similares en otras regiones o examinen cómo podrían adaptarse e implementarse en diferentes entornos socioculturales. En segundo lugar, la selección de participantes en las entrevistas del instituto-escuela estuvo limitada a miembros del equipo directivo, lo que impide obtener una visión más diversa. Incluir las perspectivas de otros actores clave, como el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa, permitiría un análisis más completo y enriquecedor de la iniciativa.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al financiamiento otorgado por el Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades al proyecto I+D+i “Nuevas políticas educativas y su impacto en la equidad: gestión de las escuelas y desarrollo profesional docente”, con referencia PGC2018-095238-B-I00. Queremos agradecer también a las personas entrevistadas por compartir su experiencia y conocimiento, a la vez que al conjunto del equipo de investigación del proyecto por su apoyo.

Referencias

- Aramendi, P. M., Rekalde, I. y Cruz, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 34(2), 209-235. <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Aymerich, R. (2020). Institutos-escuela: Una rara avis llena de oportunidades. *Aula de Innovación Educativa*, 299, 10-15.

- Banks, A., Au, K. A., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Brice, S., Lee, C. D., Lee, Y. Mahiri, J., Suad, N., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center.
- Brown, A. y Danaher, P. A. (2019). CHE principles: Facilitating authentic and dialogical semi-structured interviews in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(1), 76-90. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1379987>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Consejo de Europa. (2006). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo, 2006/481, sobre la eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Consejo de Europa.
- Domenech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Graó.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth- beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- GENCAT. (2020). *El temps a l'educació. Document 2/2020, aprovat pel Ple del Consell Escolar de Catalunya, el 28 d'abril de 2020*. Consell Escolar de Catalunya, Generalitat de Catalunya.
- GENCAT. (2022). *Criteris per al desplegament dels nous instituts escola. Un model de continuïtat i coherència pedagògica*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- González, S. (2016). *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Hargreaves, A. (1994). *Teacher's work and culture in the postmodern age*. Cassel.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa. Experiencia*.
- Martínez, M., Pinya, C., Sotelo, M. L., Dotras, S. e Izquierdo, R. (2012). *Els instituts escola: Aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.
- Martínez Alfaro, E. (2016). El instituto-escuela y la institución libre de enseñanza. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 16, 83-104. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi16.243>
- Martínez Alfaro, E., López-Ocón, L. y Ossenbach, G. (2018). *Ciencia e innovación en las aulas. Centenario del Instituto-Escuela (1918-1939)*. UNED.
- Palacios, L. (1988). *Instituto-escuela. Historia de una renovación educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Radinger, T. y Boeskens, L. (2021). *More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days*. OECD.
- Sánchez Sarto, L. (1936). *Diccionario de pedagogía*. Labor.
- Síndic de Greuges. (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Propostes per a un nou decret i per a nous protocols d'actuació*. Síndic de Greuges.
- Sintes, E. (2019). *Educació a l'hora: Uns altres horaris escolars són possibles. Proposta d'horaris escolars en clau d'educació a temps complet*. Fundació Jaume Bofill.
- Stake, R. (2010). *Investigación Cualitativa: El estudio de cómo funcionan las cosas*. The Guilford Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

- Strietholt, R., Manitus, V., Berkemeyer, N. y Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737-761. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0634-6>
- Suter, L. R. y Gordon, J. (2021). The contribution of research on out-of-school-time on educational theories and practice: A review of European research between 1999 and 2019. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 311-335. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00002>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H. y Moghtader, B. (2014). Learning in and across contexts: reimagining education. *Teachers College Record*, 116(14), 339-358. <https://doi.org/10.1177/016146811411601401>

Breve CV de los/as autores/as

Karine Rivas Guzmán

Licenciada en Pedagogía y Máster en Investigación Didáctica, Formación y Evaluación educativa. Profesora del Departamento de Teoría e historia de la Educación de la Universitat de Barcelona (UB), donde desarrolla su actividad docente e investigadora en el ámbito de la pedagogía internacional y las políticas educativas. Profesora en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic (UVIC-UCC). Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social de la Universitat de Barcelona (GREPPS). Email: krivas@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4230-3136>

Isaac Calduch

Pedagogo, Doctor en Educación y Sociedad, y Máster en Investigación y Cambio Educativo. Profesor Lector del departamento de Didáctica y Organización Educativa, en la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación FODIP (Formación Docente e Innovación Educativa) y secretario académico del OBIPD (Observatorio Internacional de la Profesión Docente). Email: icalduch@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0516-3768>

Enric Prats Gil

Doctor en Pedagogía y Máster en Literatura Comparada. Profesor de Pedagogía Internacional, de la Universidad de Barcelona. Vicedecano de Estudiantes y Comunicació de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social, de la Universidad de Barcelona. Director de la colección “Pedagogías UB”, publicada por Ediciones UB. Coordinador de la sección “Ya lo decía”, de la revista Aula de Innovación Educativa. Coordinador de la sección “Levana”, de la revista Compás de Amalgama. Email: enricprats@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6967-1924>