

José Ignacio Rivas Flores
Rocío Anguita Martínez
Jesús Valverde Berrocoso
Almudena Ocaña Fernández
(coords.)

Nómadas del conocimiento

Análisis de
prácticas disruptivas
en educación secundaria

Nómadas del conocimiento

Análisis de prácticas disruptivas
en educación secundaria

José Ignacio Rivas Flores, Rocío Anguita
Martínez, Jesús Valverde Berrocoso
y Almudena Ocaña Fernández (coords.)

Nómadas del conocimiento

Análisis de prácticas disruptivas
en educación secundaria

Colección Horizontes Universidad

Título: *Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas disruptivas en educación secundaria*

Con la financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación), Gobierno de España. Referencia: RTI2018-097144-B-I00



Primera edición: febrero de 2025

© José Ignacio Rivas Flores, Rocío Anguita Martínez, Jesús Valverde Berrocoso y Almudena Ocaña Fernández (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10282-86-5

Depósito legal: B 3831-2025

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Grupos participantes

PROCIE

Profesorado, Comunicación
e Investigación educativa
(HUM 619)



NODO EDUCATIVO

(SEJ035)



CEAEX

Ciudadanía, Ecologías
del Aprendizaje y Educación
Expandida (GIR-UVa)



ICUFOP

Investigación del Curriculum
y Formación del Profesorado
(HUM 267)



Relación de autores

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ
JESÚS VALVERDE BERROCOSO
ALMUDENA OCAÑA FERNÁNDEZ
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
ANALÍA LEITE MÉNDEZ
MOISÉS MAÑAS OLMO
PIEDAD CALVO LEÓN
PABLO FERNÁNDEZ TORRES
VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ
JESÚS JAVIER MORENO PARRA
MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA
MARÍA INMACULADA PEDRERA
RODRÍGUEZ
MARÍA CARIDAD SIERRA DAZA
JORGE GUERRA ANTEQUERA

FRANCISCO IGNACIO REVUELTA
DOMÍNGUEZ
M.^a DEL CARMEN GARRIDO ARROYO
M.^a ROSA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ
M.^a JOSÉ SOSA DÍAZ
MÓNICA SALCEDO DÍEZ
JOSÉ MIGUEL GUTIÉRREZ PEQUEÑO
CARMEN HERGUEDAS ESTEBAN
LAURA DE LA IGLESIA ATIENZA
YAIMARA BATISTA FERNÁNDEZ
YASNA PATRICIA PRADENA GARCÍA
EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
JAVIER OLVERA FERNÁNDEZ
RAMÓN MONTES RODRÍGUEZ
FELICIANO CASTAÑO VILLAR

Sumario

1. Disrupción, transformación y conocimiento en la educación secundaria. Por un cambio necesario	13
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ, JESÚS VALVERDE BERROSO Y ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ	
2. Educación secundaria y compromiso con la comunidad. Un estudio etnográfico en la CdA del IES Sierra de Yeguas	29
PABLO CORTÉS GONZÁLEZ, ANALÍA LEITE MÉNDEZ, MOISÉS MAÑAS OLMO Y PIEDAD CALVO LEÓN	
3. Comunidad, formación e indagación: ejes para otro proyecto educativo en educación secundaria	55
JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES, PABLO FERNÁNDEZ TORRES, VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ, JESÚS JAVIER MORENO PARRA Y MARÍA JESÚS MÁRQUEZ GARCÍA	
4. La percepción docente sobre el <i>mindfulness</i> en aulas de ESO.	81
MARÍA INMACULADA PEDRERA RODRÍGUEZ, MARÍA CARIDAD SIERRA DAZA, JORGE GUERRA ANTEQUERA Y FRANCISCO IGNACIO REVUELTA DOMÍNGUEZ	
5. Tejiendo el cambio: cultura de innovación, educación secundaria y entornos rurales	99
MARÍA DEL CARMEN GARRIDO ARROYO, MARÍA ROSA FERNÁNDEZ SÁNCHEZ Y MARÍA JOSÉ SOSA DÍAZ	

6. Desarrollando un plan de convivencia escolar inclusivo en contextos de vulnerabilidad social	123
MÓNICA SALCEDO DÍEZ, JOSÉ MIGUEL GUTIÉRREZ PEQUEÑO, CARMEN HERGUEDAS ESTEBAN Y LAURA DE LA IGLESIA ATIENZA	
7. Justicia comunicativa en el ámbito de educación secundaria: literacidad crítica a través de un proyecto de radios escolares con alumnado diverso	147
YAIMARA BATISTA FERNÁNDEZ, YASNA PATRICIA PRADENA GARCÍA Y EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ	
8. Investigación como práctica disruptiva en el aula: el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR	175
ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ, JAVIER OLVERA-FERNÁNDEZ Y RAMÓN MONTES-RODRÍGUEZ	
9. Parar. Retomar la vida y el mundo: ¡Atrévámonos a educar!	201
FELICIANO CASTAÑO VILLAR	
Sobre los coordinadores	231

Disrupción, transformación y conocimiento en la educación secundaria. Por un cambio necesario

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES,¹ ROCÍO ANGUITA MARTÍNEZ,²
JESÚS VALVERDE BERROCOSO³ Y ALMUDENA OCAÑA-FERNÁNDEZ⁴

¹ Universidad de Málaga

² Universidad de Valladolid

³ Universidad de Extremadura

⁴ Universidad de Granada

Los tiempos modernos han venido de la mano de la educación como uno de sus pilares necesarios para la consolidación de su proyecto político, cultural y social. Los diversos cambios en estos ámbitos y, especialmente, en el económico-productivo han motivado desarrollos de los sistemas educativos acordes con las nuevas necesidades, generando una correspondencia entre ambos. Desde la primera ley de educación pública en Francia, a finales del primer cuarto del siglo XIX, vinculada a lo que se conoce como *primera revolución industrial*, hasta las últimas reformas conectadas con las directrices de organismos internacionales de corte económico, como la OCDE, y el surgimiento de la ya quinta revolución industrial, el sistema educativo ha ido creciendo en complejidad, incrementando su presencia y el capital cultural a transmitir (Cortés *et al.*, 2023). Del mismo modo ha ido transformando sus finalidades para desbalancear el tradicional binomio construcción de ciudadanía y formación para el trabajo, a favor de este último, en tanto que la sociedad de mercado, en sus diversas formas, ha ido colonizando los sistemas educativos.

Si bien los primeros años del sistema escolar moderno se enfocaron en la universalización y obligatoriedad de la educación

primaria, necesaria para manejar el nivel de complejidad inicial que les caracterizaba, los cambios derivados de la Segunda Guerra Mundial en la economía y en los modos de producción emergentes, paulatinamente imponen, a su vez, la universalización y obligatoriedad de la educación secundaria. Este proceso marcó transformaciones significativas en los sistemas educativos de la mayoría del mundo durante la segunda mitad del siglo xx. En la actualidad, el mercado educativo parece estar centrando en la educación superior y en lo que se denomina *educación a lo largo de la vida*, si bien podría decirse que la consolidación plena de la educación secundaria todavía no se ha alcanzado de manera satisfactoria.

La tendencia de los últimos años está siendo extender la enseñanza secundaria, más allá de la obligatoriedad, a través de la formación profesional o el bachillerato, estableciendo como «abandono temprano» a quienes finalizan su etapa educativa en el periodo obligatorio y no siguen estudios de ningún tipo. Según el INE:

[...] abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación [...]. Su máximo nivel de educación es el nivel (0-2) [infantil, primaria y 1.ª etapa de educación secundaria] [...] y no recibe ninguna educación ni formación (formal y no formal).¹

Esto la ha situado en el corazón de la conflictividad sociocultural del sistema educativo y, por tanto, en el foco de todos los problemas y males que le caracterizan (Miranda y Lamfri, 2017; Rivas *et al.*, 2020). Se puede decir que los sistemas educativos se juegan su éxito en la educación secundaria, al mismo tiempo que el sistema productivo pone su mirada en el mismo de cara a orientar el sentido de la formación que se considera más apropiada. En España, según las mismas fuentes del INE, este abandono temprano en 2023 era de 16,00 % en chicos y de 11,3 % en chicas, solo por detrás de Rumanía, en el entorno de la Unión Europea.

1. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout

Buscando raíces de esta situación, nos encontramos con que la consolidación de los estados modernos tiene lugar a propósito del triunfo de la burguesía y de los empresarios, que centran su atención en el desarrollo del modelo capitalista productivo en el que estamos instalados (Fontana, 2019). La situación actual en relación con este proyecto de sociedad y de educación es la ruptura de los grandes pactos que lo caracterizaron, especialmente el que tiene lugar entre el racionalismo ilustrado y la economía liberal (reconvertida en neoliberalismo) que impone la lógica gerencialista de esta última. De esta forma, la lógica de mercado y la ideología que representan se imponen como modelo de sociedad, transformando el conocimiento en protocolo y el pensamiento en técnica, alejando a los y las jóvenes entre 12 y 18 años del interés por un sistema escolar que no les ofrece respuestas para su realidad inmediata (Moreno y López de Matutana, 2020).

Por otro lado, los acelerados cambios que estamos viviendo en la actualidad, relacionados con la transformación del modelo industrial, el cambio de sentido de la producción, la implantación de una red global de comunicación (o muchas redes hiperconectadas entre sí), el debilitamiento de las estructuras políticas democráticas, entre otros, están cambiando las reglas de juego (Cobo, 2019) y modificando el sentido de la educación, especialmente en la etapa secundaria, y poniendo en cuestión los modelos por los que se estaban rigiendo hasta el momento. La educación formal se ve comprometida teniendo en cuenta que estos cambios representan la aparición de nuevos modelos de aprendizaje, de conocimiento, de relaciones y de orden institucional que suponen una ruptura relevante con los modelos convencionales con los que veníamos funcionando (Moravec, 2013; Martínez y Fernández, 2018; Rivas, 2019; Cobo, 2019).

Esto somete a los centros y al profesorado de educación secundaria a una nueva tensión, alejando a sus estudiantes de lo que hasta hace poco constituían las certezas sobre la educación y la formación del alumnado. En este sentido podríamos hablar, por un lado, de la implantación de un modelo de enseñanza dominado por el pensamiento técnico productivo propio del neoliberalismo, y por otro, de la transformación de las relaciones sociales y de los sujetos con el saber. Todo ello aderezado por culturas profesionales y procesos de formación docente que

mantienen el énfasis en el intelectualismo y en la focalización en los contenidos (Llanes *et al.*, 2024). Esta situación cuestiona, de forma importante, la capacidad de la educación secundaria de dar respuesta a este nuevo escenario complejo, deslocalizado y globalizado, ofreciendo alternativas al alumnado que asiste a sus aulas, de forma obligada hasta una cierta edad y, por necesidad, en los años subsiguientes.

Los límites de la educación formal, tal como se han entendido hasta ahora, de acuerdo con esta nueva realidad están siendo traspasados por formas nuevas de aprendizaje, de comunicación y de relación (Martínez y Fernández, 2018). Este nuevo escenario nos lleva necesariamente a reflexionar y cuestionar cómo se producen estos cambios y de qué modo transformar ontoespitemológicamente la educación reglada. Nos referimos, por ejemplo, a cambios que conciernen al mercado laboral (Fernández Mellizo-Soto, 2014; Fernández Enguita, 2016) y que dejan a algunos sujetos en situaciones de vulnerabilidad e incertidumbre (Castel, 2014; Méndez *et al.*, 2015) que suponen la emergencia de nuevas formas de exclusión social (Cortés *et al.*, 2016). Del mismo modo, las competencias que exige la actual economía neoliberal están provocando el paso de una comunidad local y nacional a otra eminentemente global (Argibay *et al.*, 2009; Hovland, 2014), humana (Guajardo y Reiser, 2016) y posnacional (Dzankic, 2016; Deckard y Heslin, 2016). Estos cambios sociales, económicos y tecnológicos se están produciendo a un ritmo vertiginoso e intrageneracional (Fernández Enguita, 2016) e implican una metamorfosis de las estructuras sociales presionadas por generar continuamente contextos creativos que den lugar a procesos innovadores en un mundo globalizado e incierto.

En este sentido, los trabajos que se presentan en este libro se mueven en el contexto de lo que se denomina *sociedad knowmádica* (Cobo, 2016; Movarec, 2013), especialmente presente en la educación secundaria, cuyos sujetos están incorporándose a estos cambios de forma masiva, llevando a cabo procesos culturales, sociales, cognitivos y comunicativos que trascienden los límites de las aulas escolares. El término viene de la contracción de *know* ('conocer') y *nomad* ('nómadas'); esto es, *nómadas del conocimiento*, expresión que nos remite a un escenario móvil, en construcción e inestable, que contradice la lógica formal de los centros educativos. Desde esta perspectiva, los individuos *knowmads* comparten

experiencias de cocreación y colaboración ciudadana, en procesos de aprendizaje mutuo, abierto y desregulado.

Se hace necesario, pues, conocer y comprender estos procesos y los fenómenos sociales que conllevan, que afectan de forma clara a los agentes educativos, que los observan bien como obstáculos a controlar, bien como posibilidades para generar cambios relevantes en los sistemas escolares. Según Acaso (2018), hay poca presencia de prácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje que resulten atractivas y desafiantes para los y las estudiantes. Por tanto, se hace necesario afrontar prácticas de enseñanza que incorporen, de forma crítica, estas nuevas formas de aprendizaje y de relaciones.

Nos encontramos ante lo que algunos califican como *tercera fuerza evolutiva de la humanidad* (Nowak y Highfield, 2011), relacionada directamente con la hiperconectividad y los nuevos escenarios tecnológicos y virtuales en los que estamos inmersos, que aumentan de forma significativa (cualitativa y cuantitativamente) la sociabilidad. Hablan, en este sentido, de hiperindividuo o individuo conectado (Reig, 2020), poniendo de relieve un salto evolutivo relevante en el ser humano, al que la escuela no puede permanecer ajeno, ya que se transforman las formas de aprender, trabajar y compartir el conocimiento, permitiendo a los distintos sujetos y colectivos poner de manifiesto sus diversas culturas a través de formatos variados y multisensoriales (Cortés *et al.* 2023). Las prácticas ciudadanas se ven profundamente afectadas incorporando nuevas valoraciones éticas, que regulan otras formas de convivencia (Ferrés i Prats, 2014). Los patrones culturales tradicionales presentes en la escuela, basados en el lenguaje escrito, dejan paso a procesos de multialfabetización y de pantallas conectadas en redes infinitas de información y comunicación (Piscitelli, 2009).

En esta línea se manifiesta Martín-Barbero (2012) cuando manifiesta que nuestra sociedad, actualmente, es una *sociedad de saberes compartidos*, que ha cambiado los modos de circulación del saber en torno a tres ejes: 1) un movimiento de descentramiento de los libros y la escuela; 2) un movimiento de deslocalización/destemporalización que transforma los lugares y tiempos donde residen los saberes; y 3) un movimiento de diseminación del conocimiento que recupera con ello la experiencia social y la experimentación (Downes, 2017). La lógica de los procesos de

aprendizaje, por consiguiente, está cambiando de forma significativa de acuerdo con un escenario cultural inestable, incierto, fragmentado y global, que pone en cuestión los saberes curriculares en los que se estructura el conocimiento escolar, especialmente en la educación secundaria. El problema no es ya solo cómo aprender, sino también como desenvolverse en esta inestabilidad que obliga a reconstruir estos mismos aprendizajes de forma continua, que incluye el desaprender, tal como actualmente se pone de manifiesto (Reig, 2012; Echeverría, 2015).

Algunos autores utilizan el concepto *educación expandida*, que hace referencia a la educación fuera de las instituciones educativas y de los procesos formales, algo que rompe las fronteras entre lo formal y lo informal, lo académico y lo operativo, la educación visible y la invisible (Cobo y Moravec, 2011). También se utiliza el concepto *aprendizaje ubicuo* (Cope y Kalantzis, 2009; Burbules, 2014), que apunta a que el aprendizaje es algo que puede suceder en cualquier momento y en cualquier lugar. Las reglas de juego cambian de tal forma que los actores implicados en la enseñanza se han diversificado dando entrada a actividades, medios y entornos gestionados por sectores muy diversos (Valverde *et al.*, 2023). Esta situación supone una llamada de atención al sistema educativo para ver de qué forma afronta esta nueva realidad, integrándose de forma más efectiva en la comunidad y en las nuevas prácticas sociales, culturales y cognitivas (Alliaud y Antelo, 2009; Acaso *et al.*, 2015). Se reclama lo que sería un modelo de *escuela-red* como nuevo modelo educativo (Castañeda y Adell, 2013; Martín Barbero, 2015).

La población española reconoce la importancia de la innovación en el ámbito educativo, pero también muestra una preocupación significativa por la brecha entre las necesidades del sistema educativo y las soluciones que se están implementando. Esta desconexión entre las expectativas sociales y las reformas actuales se evidencia particularmente en la educación secundaria, donde los retos son más pronunciados, debido a la complejidad de esta etapa. Un elevado porcentaje de la población percibe la innovación educativa como una herramienta crucial para combatir el abandono escolar temprano y mejorar la motivación hacia el aprendizaje, problemas que persisten en la educación secundaria española. Se evidencia la necesidad de adoptar enfoques más disruptivos e inclusivos, en consonancia con las

demandas de los adolescentes hacia un aprendizaje más conectado con su realidad social, cultural y tecnológica (COTEC, 2024).

Asistimos, pues, a un escenario educativo caracterizado por un cierto declive de la institución escolar, incapaz de incorporarse a las nuevas realidades. Se hace preciso generar nuevas pedagogías y prácticas de enseñanza que provoquen interés y tengan atractivo para la juventud actual. No solo porque resulten un formato cercano, sino porque propongan formas de aprendizaje actuales, vinculadas a las nuevas realidades sociales y culturales y, sobre todo, conectadas con sus experiencias de vida. Esto requiere que el sistema escolar incorpore nuevas habilidades en el marco de lo que se viene denominando *sociedad aumentada* en relación con *alfabetizaciones múltiples* y el desarrollo de otras competencias «blandas» (*soft-skills*) como son: el uso de aprendizaje informal y flexible ligado a la educación permanente; entender el papel de las TIC y los nuevos lenguajes y modelos de comunicación y relación que proponen; el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico en relación con experiencias de aprendizaje en estos nuevos escenarios cambiantes y múltiples, que implican la experimentación autónoma y el intercambio entre pares; la integración en la comunidad desde una participación más efectiva, etc.

Para atender estas nuevas demandas, nos aproximamos a los estudios en torno a lo que se denominan *prácticas pedagógicas disruptivas* (Christensen *et al.*, 2016; Cobo, 2016; Montes-Rodríguez *et al.*, 2021), que proponen la necesidad de nuevas formas de enseñar y aprender desde las nuevas lógicas sociales y culturales. El reto es promover que los sistemas educativos, a través de su estructura, su propuesta educativa curricular y su organización, generen conocimiento como algo distribuido en red e interdependiente y utilicen nuevos formatos y soportes heterodoxos basados en la multisensorialidad y en una ética para la diversidad. Todo ello, aprovechando las grietas y posibilidades de todo sistema reglado. De hecho, se están abriendo algunos espacios de ruptura con la propuesta de nuevas formas de aprendizaje apoyadas en epistemologías conectivistas y disruptivas, poniendo en funcionamiento otras prácticas relacionadas con entramados mediáticos y comunicacionales propios de una sociedad aumentada (por ejemplo, Montes-Rodríguez *et al.*, 2021; Ocaña-Fernández, 2023; y los casos que se presentan en este volumen).

Se trata de experiencias que experimentan con nuevas formas de interacción social reconstruyendo los planteamientos de las instituciones de aprendizaje formal en relación con la incorporación de otras culturas emanadas de las nuevas formas de participación social, cultural y política. En tanto que se trata de espacios abiertos, flexibles e interactivos, promueven y provocan nuevas formas de cooperación y colaboración, en un proceso de horizontalización de los aprendizajes y de las formas de aprender, cuestionando la tradicional jerarquía entre docente y aprendiz. De acuerdo con Anguita y Ruiz (2018), los aprendizajes informales se caracterizan por ser motivadores y suscitar el interés personal, la curiosidad, la experimentación y la capacidad de intercambiar ideas, es decir, dimensiones que son extrapolables a los contextos formales de aprendizaje. Por otra parte, estos proyectos permiten la incorporación de valores, contenidos y procedimientos característicos de una sociedad democrática en la educación del alumnado como una tarea prioritaria con la generación de vínculos y experiencias de trabajo con el entorno social (sociedad civil y redes de ciudadanos) (Valverde y Fernández, 2018).

De acuerdo con esto, pretendemos contribuir, a través de los casos que presentamos en este volumen, al debate en torno a la necesidad de reorganizar las instituciones formales, reformulando las creencias y culturas convencionales hacia las nuevas epistemologías y formas de participación que caracterizan el escenario que estamos mostrando. Se perciben, en este sentido, nuevos agentes educativos, que actúan desde otras jerarquías docentes, incorporados a los nuevos circuitos de comunicación, difusión de procesos y productos, poniendo en juego nuevos saberes. Lograr desarrollar estas metodologías de tipo disruptivo convierte las aulas y los centros de educación formal en laboratorios de ideas que permanentemente buscan la producción, la participación y el aprendizaje distribuido como desafío ya no solo técnico, sino cultural.

Se hace necesario visualizar nuevas experiencias en las organizaciones educativas formales que apuesten por incorporar las nuevas realidades sociales en las que nos encontramos inmersos, especialmente en secundaria. Para ello, se precisan tanto nuevas metodologías y estrategias educativas que vinculen las experiencias personales, las tecnologías emergentes y las diferentes narra-

tivas que se construyen en estos escenarios para incorporarlas a las prácticas educativas, como revisar los procesos de enseñanza-aprendizaje verticales y transitar hacia prácticas horizontales y circulares que sean más cercanas y motivadoras para los y las estudiantes.

De acuerdo con estos supuestos se ha llevado a cabo la investigación que sustenta este libro, desarrollando ocho estudios de casos, en tres comunidades autónomas (Andalucía, Extremadura y Castilla León) que han sido realizados por cuatro grupos de investigación (Procie, CEAEX, Nodo Educativo e ICUFOP).² Dicha investigación se planteaba como objetivo principal, entre otros:

[...] identificar los elementos vertebradores de las pedagogías emergentes y prácticas educativas disruptivas en la educación secundaria (obligatoria y postobligatoria) a través de las opiniones de personas expertas en el campo de la innovación educativa que nos permitieran evaluar las potencialidades y dificultades a las que se enfrentan estos proyectos educativos.

A tal fin, se definieron cinco aspectos a considerar de cara a organizar y caracterizar los casos, que se presentan. Estos aspectos son los siguientes:

1. *Interacciones entre las demandas educativas locales internas y las exigencias externas*: se trata de identificar las tensiones y dificultades, oportunidades y posibilidades de las instituciones escolares que deben realizar su trabajo en un mundo experimentado no solo desde el ámbito local, sino también desde sus dimensiones globales y posnacionales; y cómo combinar las presiones «internas» de la institución (competencias, pruebas internacionales, estándares) con las demandas «externas» (derechos humanos, interculturalidad, educación ciudadana).
2. *Habilidades en la producción e intercambio de saberes en contextos múltiples*: nos centraremos en analizar las relaciones que existen entre la enorme aceleración social, económica, cultural y tecnológica de una sociedad knowmádica, neomoderna en

2. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación), Gobierno de España. Referencia: RTI2018-097144-B-I00.

permanente transformación, y las instituciones de enseñanza secundaria. Estos son espacios para la formación de una ciudadanía que debe navegar dentro de las demandas siempre flexibles y cambiantes en escenarios que requieren de pensamiento creativo e innovador. Esta categoría nos habla de los cambios en la distribución de los saberes: descentramiento, diseminación y deslocalización.

3. *Aprendizajes en los centros escolares hiperconectados*: se trata de una declaración temática que obliga a repensar la concepción de alfabetización en el marco de la sociedad aumentada (nuevos lenguajes y estructuras donde se insertan culturas orales, sonoras y visuales), transformando las experiencias de aprendizaje en los centros educativos al utilizar ahora todas las posibilidades que surgen al calor de las culturas participativas en Red y las innovaciones del ámbito tecnocomunicacional (apropiaciones digitales, afectos, consumo, trabajo, ciudadanía).
4. *Educación expandida y ubicuidades del aprendizaje*: el cuarto foco de estudio nos lleva a considerar la oportunidad de analizar experiencias de vínculo entre las escuelas y los contextos sociales, valorando las redes informales de aprendizaje y rompiendo con la idea de un único espacio (el del centro educativo) y un único tiempo (el delimitado por el horario escolar) para generar procesos de aprendizaje, pues ahora la sociedad digital nos ofrece opciones de múltiples aprendizajes en entornos tanto físicos como virtuales, reconceptualizando y traduciendo esas experiencias de aprendizaje en procesos de participación inclusiva y acción cultural y social.
5. *Innovaciones metodológicas disruptivas en sociedades aumentadas*: esta última declaración temática nos ha permitido indagar acerca de las posibilidades de las arquitecturas horizontales de participación y metodologías de trabajo en aulas y centros de secundaria que apuestan por introducir innovaciones de carácter disruptivo a través de la activación de centros de interés y formas de experimentación y de creación alejadas de modelos estandarizados.

Metodológicamente, se ha optado por el *estudio de casos*, con una perspectiva eminentemente interpretativa y cualitativa, que nos permite acceder a la comprensión de las situaciones estudia-

das desde la óptica de las prácticas disruptivas, en el sentido que lo hemos manifestado. Este trabajo responde a la segunda fase de la investigación, que se apoya en un estudio Delphi previo (Valverde *et al.*, 2023), en el cual se analizó la perspectiva de veinte informantes seleccionados por su implicación en procesos de innovación y cambio en educación secundaria. Con este trabajo se dibujó un mapa de las percepciones y representaciones de estos sujetos sobre los elementos básicos y ejes vertebradores de las prácticas disruptivas y emergentes en centros de secundaria obligatoria.

En la segunda fase, la que motiva este libro, se profundiza en el estudio de ocho experiencias consideradas como disruptivas, en tanto que están promoviendo transformaciones en una o varias dimensiones de la vida institucional: sistema organizativo, currículum, relaciones con la comunidad, nuevos sistemas de relación, etc. El objetivo es visibilizarlas, sometiendo a discusión su impacto como prácticas transformadoras, en algún sentido, en un espacio de intercambio y cocreación compartida. Cada estudio de caso en particular desarrolló sus propias estrategias metodológicas, dentro del paraguas interpretativo propuesto, acomodándose a sus propias realidades, contextos, necesidades e intereses. Se trata de investigaciones que enfatizan las perspectivas de las y los participantes, estableciendo los procesos de interpretación desde sus propios entornos socioculturales y políticos.

Los ocho casos responden a un reparto de dos por grupo de investigación, organizados del siguiente modo: Los dos primeros corresponden al grupo Procie, de Málaga; el 3 y el 4 pertenecen a Nodo Educativo, de Extremadura; el 5 y el 6 los han realizado el grupo CEAEX, de Valladolid, y el 7 y el 8 son de autoría del grupo ICUFOP.

Nos hemos decantado por este diseño de casos múltiple, pues el foco de estudio se orienta hacia el análisis de una pluralidad de casos que suceden en distintos contextos de la educación secundaria, centrando la atención en una serie de preguntas informativas relacionadas con las categorías del proyecto con el objetivo de que estas nos lleven a hacer una interpretación colectiva del tema que pretendemos estudiar. En esta investigación, definimos *caso* como a una comunidad de práctica en la cual, en el ámbito de un escenario particular, se desarrollan una serie de interacciones y se intercambian aprendizajes y conocimientos.

Todos los casos de estudio responden a una parte de las preguntas informativas relacionadas con una de las cinco categorías planteadas en el proyecto. Los procedimientos de investigación utilizados fueron variados y diversos dentro de las aproximaciones etnográficas:

- Negociación de acceso a los escenarios educativos y consentimientos informados de todas las personas implicadas en cada caso de estudio.
- Trabajo de Campo en cada caso, lo cual implica involucrarnos en la realidad educativa que vamos a analizar.
- Historias de vida y/o trayectorias biográficas de diferentes personas y colectivos implicados en cada experiencia de innovación educativa analizada.

1.1. Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. La Catarata.
- Acaso, M., Palomera, E. y Piscitelli, A. (2015). *Esto No Es una Clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Fundación Telefónica.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Anguita, R. y Ruiz, I. (2018). Identidades mediáticas en la sociedad aumentada: las tecnobiografías como estrategia de investigación etnográfica. En: J. B. Martínez y E. Fernández (comps.). *Ecologías de Aprendizaje: Educación Expandida en Contextos Múltiples* (pp. 9-26). Morata.
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Hegoa.
- Burbules, N. C. (2014). Meanings of «ubiquitous learning». *Education Policy Analysis Archives*, 22, 104. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Castañeda. L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1), 15-24. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18>

- Christensen, C., Raynor, M. E. y McDonald, R. (2016). What is Disruptive Innovation. En: *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction* 2, cap. 17. Interaction Design Foundation.
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois Press.
- Cortés, P., Rivas, J. I. y Leite, A. (2016). Education and Social Change in Spain: From Crisis to Opportunity. *Ethnography and Education Journal*, 11 (2), 204-221. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147971>
- Cortés, P., Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- COTEC (2024). *I Encuesta de percepción social de la innovación educativa*. Fundación COTEC/40dB. <https://cotec.es/informes/encuesta-de-percepcion-social-de-la-innovacion-educativa>
- Deckard, N. D. y Heslin, A. (2016). After Postnational Citizenship: Constructing the Boundaries of Inclusion in Neoliberal Contexts. *Sociology Compass*, 10, 294-305. <https://doi.org/10.1111/soc4.12359>
- Dzankic, J. (2016). Migration, citizenship and postnational membership. En: A. Triandafyllidou (ed.). *Routledge handbook on immigration and refugee studies* (pp. 163-168). Routledge.
- Echeverría, R. (2015). *Escritos sobre aprendizaje: recopilación*. Granica.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Fernández Maíllo-Soto, M. (2014). La evolución de la desigualdad de oportunidades educativas: una revisión sistemática de los análisis del caso español. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 107-120. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.107>
- Ferrés i Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Fontana, J. (2019). *Capitalismo y Democracia, 1756-1848. Cómo empezó este engaño*. Planeta.
- Guajardo, M. y Reiser, M. (2016). Humanism as the Foundation for Global Citizenship Education. *Journal of Research*, 20 (3), 241-252. <https://doi.org/10.24231/rici.2016.20.3.241>

- Hovland, K. (2014). *Global learning: Defining, designing, demonstrating*. Washington, DC: A Joint Publication NAFA: Association of International Educators and the Association of American Colleges and Univ.
- Llanes, J., Aránega, S. y Rivas, J. I. (2024). El máster de Secundaria y la política educativa: reflexiones en torno al modelo formativo. En: J. Llanes, S. Aránega, P. Janet y L. Daza (coords.). *Educación en gerundio. Aportes al modelo formativo de la formación profesional de secundaria*. Octaedro.
- Martín-Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 128, 13-29.
- Martínez, J. B. y Fernández, E. (coords.) (2018). *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Méndez, R., Abad, L. D. y Echaves, C. (2015). *Atlas de la crisis. Impactos socioeconómicos y territorios vulnerables en España*. Tirant lo Blanch.
- Miranda, E. M. y Lamfri, N. Z. (2017). *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Montes, R., Fernández, A. y Massó, B. (2021). Disrupción Pedagógica en Educación Secundaria a través del uso analógico de Instagram: #Instamitos, un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32 (3), 427-438. <https://doi.org/10.5209/rced.70399>
- Moravec, J. (2013). Knowmad society: the «new» work and education. *On the Horizon*, 21, 79-83. <https://doi.org/10.1108/10748121311322978>
- Moreno, A. y López de Maturana, S. (coords.) (2020). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares*. Universidad de La Serena.
- Nowak, M. y Highfield, R. (2011). *Super Cooperators: Altruism, Evolution, and Why We Need Each Other to Succeed*. Free Press.
- Ocaña-Fernández, A. (coord.) (2023). *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa*. Octaedro
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Deusto.
- Reig, D. (2020). Jóvenes de un nuevo mundo: Cambios cognitivos, sociales, en valores, de la generación conectada. *Revista de estudios de juventud*, 108, 21-32.
- Rivas, J. I. (2019). Navegando fuera del currículum. *Ecologías del aprendizaje en tiempos inciertos*. En: *Diálogos sobre la educación inclusiva* (pp. 10-17). Universidad de Valencia.
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E. y Cortés, P. (2020). Buscando sentido a la escuela. *Debatándose entre el mercado y la escuela*. En:

- A. Moreno y S. López de Maturana (coords.). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares* (pp. 65-87). Universidad de La Serena.
- Valverde, J. y Fernández, M. (2018). Comunidad DIY/Maker de aprendizaje dialógico en un ecosistema digital. En: J. B. Martínez y E. Fernández (coords.). *Ecologías del aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples* (pp. 71-88). Morata.
- Valverde, J., Rivas, J. I., Anguita, R. y Montes, R. (2023). Pedagogical Change and Innovation Culture in Secondary Education: A Delphi Study. *Frontiers in Education*, 8, 1092793. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1092793>

Sobre los coordinadores

José Ignacio Rivas Flores

Doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Director del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. Miembro del grupo de investigación ProCIE (Profesorado, comunicación e investigación educativa) y de las redes de investigación REUNI+D, REDIPD y EDUCORURAL. Sus líneas de investigación están centradas en la formación del profesorado, la política educativa, la organización escolar y la investigación educativa desde la perspectiva narrativa y decolonial.

Rocío Anguita Martínez

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid (Uva). Coordinadora del grupo de investigación CEAEX (Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida) de la Uva y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D), que agrupa a 14 grupos de investigación de las universidades españolas. Miembro de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE) y de la Cátedra de Estudios de Género de la UVA. Sus líneas de trabajo se centran en las TIC y la educación y los estudios de género y la educación, así como en las metodologías cualitativas de investigación.

Jesús Valverde Berrocoso

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Salamanca. Catedrático de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Coordinador del grupo de investigación Nodo Educativo, especializado en tecnología educativa, y del grupo de innovación docente Nodo Innova. Coordinador del Máster en Educación Digital (en línea) de la Universidad de Extremadura. Director de *RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D) y de la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE).

Almudena Ocaña Fernández

Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UGR. Directora del grupo de investigación ICUFOP y miembro de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D). Coordinadora de PedaLAB UGR, cocreadora de la *spin-off* «Gorgoritos» y directora del Área de Educación, Mediación y Extensión en el Territorio de La Madraza – Centro de Cultura Contemporánea de la UGR. Sus líneas de investigación se vinculan con la educación musical crítica, la formación del profesorado y las metodologías participativas en investigación educativa.

Índice

1. Disrupción, transformación y conocimiento en la educación secundaria. Por un cambio necesario	13
1.1. Referencias.	24
2. Educación secundaria y compromiso con la comunidad. Un estudio etnográfico en la CdA del IES Sierra de Yeguas	29
2.1. Situando el contexto	29
2.2. Marco teórico. Entre la justicia social y la democratización de la escuela, aportes desde las CdA . . .	30
2.3. Proceso metodológico de la investigación	32
2.4. Algunos acercamientos a modo de resultados.	35
2.4.1. Relaciones interpersonales	35
2.4.2. Plantando semillas: las decisiones pedagógicas . . .	39
2.4.3. El impacto de las comunidades de aprendizaje. . . .	44
2.5. Reflexionando a modo de conclusión.	49
2.6. Referencias.	50
3. Comunidad, formación e indagación: ejes para otro proyecto educativo en educación secundaria	55
3.1. Presentando el contexto	55
3.2. Metodología	56
3.3. El origen del Proyecto Cartima	57
3.4. Su apuesta pedagógica.	58
3.4.1. Aprendizaje basado en proyectos	59

3.4.2. La madre del cordero: la compleja evaluación en el ABP	60
3.4.3. ¿Qué pasa cuando se van? Cambio de centro y de modo de trabajar, incertidumbres y consecuencias.	61
3.4.4. Dudas y dificultades para la continuidad del proyecto.	62
3.5. Las TIC al servicio de la formación	63
3.5.1. Conocimiento y formación en el uso de las TIC.	65
3.5.2. Riesgos.	67
3.6. Gestión, dirección y proyecto político del centro	69
3.6.1. A cargo del timón	69
3.6.2. Una gestión para todas y todos	73
3.6.3. Un proyecto de gestión para el cambio.	74
3.7. Formación, colaboración e identidad docente: cerrando argumentos	76
3.8. Avanzando hacia la disrupción	79
3.9. Referencias.	80
4. La percepción docente sobre el <i>mindfulness</i> en aulas de ESO.	81
4.1. Introducción	81
4.1.1. Objetivos.	82
4.2. Método	83
4.2.1. Participantes	84
4.2.2. Técnica cualitativa: entrevista semiestructurada	84
4.2.3. Procedimiento.	84
4.2.4. Análisis de datos	84
4.3. Resultados	85
4.4. Discusión y conclusiones	95
4.5. Referencias.	97
5. Tejiendo el cambio: cultura de innovación, educación secundaria y entornos rurales	99
5.1. Breve introducción al cambio	99
5.2. El telar del cambio educativo	103
5.3. Hilando redes de transformación	105
5.3.1. Proyectos de innovación	106
5.3.2. Actividades destacadas en el centro.	108
5.3.3. Impacto de los proyectos de innovación.	109
5.3.4. La visión del profesorado	110
5.3.5. La experiencia y opinión del alumnado	113

5.3.6. Las redes sociales también opinan	115
5.4. Tejiendo el futuro educativo: un hilo a la vez	118
5.5. Referencias.	120
6. Desarrollando un plan de convivencia escolar inclusivo en contextos de vulnerabilidad social	123
6.1. Introducción	123
6.2. Intervención social en contextos de vulnerabilidad, educación social y convivencia escolar	127
6.2.1. La convivencia escolar como intervención comunitaria en contextos de vulnerabilidad	127
6.2.2. La Educación Social como mediación escolar para la inclusión	130
6.3. Metodología de la investigación	131
6.3.1. Contexto del estudio y criterios de selección del caso	131
6.3.2. Diseño de investigación: metodología basada en el estudio de caso	135
6.4. Resultados de la investigación.	137
6.4.1. Dimensión microsistémica: proyecto de convivencia desde intervención curricular en el aula	138
6.4.2. Dimensión mesosistémica: proyecto de convivencia como plan de actuación de centro.	140
6.4.3. Dimensión macrosistémica: proyecto de convivencia como propuesta de acción sociocomunitaria de barrio	142
6.5. Conclusiones.	143
6.6. Referencias.	145
7. Justicia comunicativa en el ámbito de educación secundaria: literacidad crítica a través de un proyecto de radios escolares con alumnado diverso	147
7.1. Introducción	147
7.2. Marco teórico	149
7.2.1. Literacidad crítica y justicia comunicativa	149
7.2.2. Las radios escolares como ecosistemas innovadores	150
7.3. Diseño de investigación	152
7.3.1. Criterios de selección del caso (contextualización).	152
7.3.2. Metodología de investigación	155
7.4. Resultados	158

7.4.1. El proyecto de Radios Escolares como ecosistema innovador	158
Experiencia de aprendizaje auténtico, vital y colaborativo.	158
Aprendizaje más allá del aula y digital	160
Experiencia de aprendizaje a partir de retos	163
7.4.2. Laboratorios de literacidad crítica para la justicia social comunicativa.	164
Reconocimiento situado del mundo de vida del alumnado	166
Redistribución comunicativa heterodoxa, plural y dialógica	166
Participación social a través del aprendizaje-servicio	169
7.5. Conclusiones.	170
7.6. Referencias.	172
8. Investigación como práctica disruptiva en el aula: el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR	175
8.1. Introducción	175
8.2. Metodología	179
8.3. Resultados	183
8.3.1. Proceso de investigación colaborativa: fases y elementos que lo caracterizan	183
8.3.2. Dificultades y fortalezas identificadas en la investigación colaborativa.	190
8.4. Discusión y conclusiones	193
8.5. Referencias.	196
9. Parar. Retomar la vida y el mundo: ¡Atrévamonos a educar!	201
9.1. Parar	208
9.2. Retomar la vida y el mundo	213
9.2.1. Ondula, así se definen.	215
Alfabetización digital crítica: una invitación a reflexionar y actuar	216
Educación Digital Crítica: Una metodología integradora	217
Teatro-foro sobre Cultura Digital: «Mercaderes de datos»	217
Las voces de la tecnología que resuenan en los Labs	217

Mediación-investigación en Medialab-Prado	218
Cyborgs de barrio	218
Repensar la tecnología desde el cuerpo	218
9.2.2. Xnet	219
9.2.3. Dietética digital	219
9.2.4. Guifi.net	220
9.2.5. Sursiendo	220
9.3. ¡Atrevámonos a educar!	221
9.4. Referencias	225
Sobre los coordinadores	231

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:**

www.octaedro.com

Nómadas del conocimiento

Análisis de prácticas disruptivas en educación secundaria

Los sistemas educativos actuales se enfrentan a nuevos escenarios sociales, culturales, económicos e ideológicos que están poniendo en entredicho los modelos que tradicionalmente los han ido conformando. Esto tiene consecuencias tanto en el plano curricular como en el organizativo de los centros escolares, especialmente en el nivel de secundaria. La sociedad knowmádica (neologismo fruto de sincopar *knowledge* y *nomadic*) demanda cambios sustantivos en la educación, acordes con las nuevas formas de conocer, comunicar, aprender y compartir, a las que los docentes han de dar respuesta.

El rol transmisor característico de la educación convencional se ve profundamente cuestionado por dichos cambios y hace indispensable pensar en prácticas disruptivas que pongan en valor nuevas epistemologías educativas y nuevas formas de entender la enseñanza. Se trata de abordar los aprendizajes desde la co-construcción entre docentes, alumnado, comunidad y otros actores implicados. Esto supone contemplar experiencias muy diversas que incluyen desde cambios en el diseño del currículum o la incorporación de ámbitos diversos de la cultura y la sociedad hasta prácticas alternativas que ponen en juego otros conocimientos.

En el presente trabajo se recogen ocho estudios de caso de experiencias de educación secundaria que tratan de poner en marcha prácticas disruptivas de diferente tipo. Estos casos se han estudiado en el marco del proyecto de investigación del mismo título, en tres comunidades autónomas del territorio español: Andalucía (Málaga y Granada), Extremadura y Castilla-León (Valladolid y Palencia). Cada uno de ellos afronta diferentes opciones que suponen posibilidades de transformación de la educación asumiendo los cambios mencionados. Con ello se pretende visibilizar que otra educación es posible, en un ámbito especialmente convulso y a menudo relucante a los cambios, como es la educación secundaria.

