




El modelo educativo de Antzuola: Una experiencia de renovación pedagógica

Xabier Arregi Murgiondo
Alexander Barandiaran Arteaga
Agurtzane Martínez Gorrochategui

Universidad de Mondragon. España.

 0000-0001-8595-4791; xarregi@mondragon.edu

 0000-0002-2991-7010; abarandiaran@mondragon.edu

 0000-0003-3927-3025; amartinez@mondragon.edu



© de los autores y la autora

Recepción: 17/10/2025

Aceptación: 27/3/2026

Publicación anticipada: 16/6/2026

Citación recomendada: ARREGI MURGIENDO, X., BARANDIARAN ARTEAGA, A. y MARTÍNEZ GORROCHATEGUI, A. (2026). El modelo educativo de Antzuola: Una experiencia de renovación pedagógica. *Educar*, en prensa, 1-15. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2634>>

Resumen

En este documento se da cuenta del trabajo de investigación desarrollado por los autores, en su intento por desvelar el trasfondo pedagógico de una realidad educativa global, la escuela pública de Antzuola (Guipúzcoa, España), un trabajo impulsado por el afán de caracterizar experiencias formativas enmarcadas en un concepto exigente de renovación pedagógica. A través de un estudio de caso intrínseco e instrumental, se desvela el modelo que guía y orienta la práctica educativa llevada a cabo en la escuela, es decir, la naturaleza de su experiencia. Los resultados de la investigación sitúan dicho arquetipo en la perspectiva sociocultural del aprendizaje y el paradigma de la complejidad, y muestran, así mismo, la coherencia y la consistencia entre los principios pedagógicos que definen el modelo del centro docente y las prácticas que desarrolla. Se destaca el valor de este trabajo de cara a la comunidad educativa, tanto por el modelo estudiado y su implementación como por el de investigación desarrollado, un modelo interactivo y progresivo.

Palabras clave: renovación pedagógica; modelo pedagógico; modelo sociocultural; indagación dialógica

Resum. *El model educatiu d'Antzuola: Una experiència de renovació pedagògica*

En aquest document s'hi presenta el treball de recerca desenvolupat pels autors en el seu intent per revelar el rerefons pedagògic d'una realitat educativa global, l'escola pública d'Antzuola (Guipúscoa, Espanya), una tasca impulsada per l'afany de caracteritzar experiències educatives emmarcades en un concepte exigent de renovació pedagògica. A través d'un estudi de cas intrínsec i instrumental, s'hi revela el model pedagògic que guia i orienta la pràctica educativa a l'escola, és a dir, la naturalesa de la seva experiència. Els resultats de la investigació situen aquest arquetip en la perspectiva sociocultural de l'aprenentatge i

el paradigma de la complexitat, i mostren, així mateix, la coherència i la consistència entre els principis pedagògics que defineixen el model del centre docent i les pràctiques que desenvolupa. Cal destacar el valor d'aquest treball de cara a la comunitat educativa, tant pel model estudiat i la seva implementació com pel de recerca desenvolupat, un model interactiu i progressiu.

Paraules clau: renovació pedagògica; model pedagògic; model sociocultural; indagació dialògica

Abstract. *The Antzuola pedagogical model: an experience of pedagogical renewal*

This document is an account of the research work carried out by the authors in their attempt to reveal the pedagogical background of an educational reality in its entirety: the public school of Antzuola (Gipuzkoa, Spain). The work is driven by the desire to characterise educational experiences framed in a demanding concept of pedagogical renewal. Through an intrinsic and instrumental case study, the pedagogical model that guides and orients the educational practice in the school is revealed; that is, the nature of its pedagogical experience. The results of the work place the model in the sociocultural perspective of learning and the paradigm of complexity, and also show the coherence and consistency between the pedagogical principles that define their model and the educational practices that they carry out. The value of this work for the educational community is highlighted, both for the characteristics of the model studied and its implementation, and for the research model developed, an interactive and progressive model.

Keywords: pedagogical renewal; pedagogical model; sociocultural model; dialogic inquiry

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Método | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La renovación pedagógica (RP) es un concepto complejo y poliédrico que, históricamente, se ha confundido con otros términos, como *reforma e innovación educativa*, expresiones todas ellas referidas a los procesos de cambio o transformación en el ámbito educativo (Beneyto et al., 2023; Feu y Torrent, 2019, 2021). Desde la perspectiva defendida en este trabajo, la renovación pedagógica se sustenta en métodos didácticos de referencia y en un enfoque metodológicamente ecléctico, además de impulsar el cambio desde y para la comunidad educativa mediante un proceso de abajo arriba, protagonizado por sus propios agentes (Martínez, 2021; Torrent y Feu, 2020). No se trata, por tanto, de introducir mejoras parciales, sino de promover una transformación que revise los fundamentos de lo educativo y que, orientada a la transformación social (Díez et al., 2023; Hernández, 2018; Martínez y Rogero, 2021), solo pueda materializarse si alcanza integralmente todos los ámbitos de la

escuela. En este sentido, el presente trabajo de investigación pretende comprender globalmente la experiencia pedagógica de la escuela pública de Antzuola, localidad situada en la comarca del Alto Deba (Guipúzcoa) que cuenta con una población estable de unos 2.000 habitantes y un nivel socioeconómico medio-alto, gracias al desarrollo sostenido de diversas cooperativas industriales en la zona. Se trata de un centro que ha desarrollado su modelo educativo de forma continuada durante más de tres décadas y cuya trayectoria renovadora ha sido analizada en diversas tesis (Argiñano, 2019; Arregi, 2015; Basasoro, 2022) que indagan en las claves de su práctica. Entre los hitos más significativos de este proceso sostenido destacan los siguientes: la fusión inicial de un centro público y otro privado; el acompañamiento de agentes externos; la participación en foros provinciales y estatales; la socialización permanente de sus propuestas; el reconocimiento institucional de su modelo, y los numerosos estudios generados en torno a él. El proceso de investigación desarrollado ha permitido desvelar las claves del modelo educativo de Antzuola, y el presente artículo se propone mostrar aquellos aspectos del mismo que, desde la perspectiva adoptada, posibilitan la sostenibilidad de los procesos de renovación pedagógica.

1.1. El aprendizaje y la realidad social del aula

El aprendizaje, según Maturana (2002), es un proceso de transformación en la convivencia. En la escuela, las experiencias reflexivas impulsadas por los docentes permiten a los niños acceder a nuevas dimensiones de la existencia, a través de las emociones que emergen en el encuentro y la vida social cotidiana. Porque, tal como señala Damasio (2010), las emociones son las que nos permiten conformar el entramado ético y grupal a partir de la conciencia de uno mismo y de la comunidad en la que se participa, siendo su función fundamental la autorregulación. Se trata, pues, de una perspectiva sobre la educación y el aprendizaje que, de acuerdo con la perspectiva de Rotthaus (2004), tiene que ver con la autoobservación, el autoconocimiento y la autorregulación. Algo que, según Gallego (2008), se desarrolla a través de procesos recursivos de regulación, procesos en los que se acogen de forma natural los diversos pensamientos, puntos de vista, argumentos y explicaciones que surgen en el vivir y en el quehacer cotidiano del aula y que se repiten de una manera intencionada. Los discursos y las conversaciones surgidos en el aula se consideran, en la línea defendida por Van Dijk (2000), como actos sociales, como un fenómeno práctico, social y cultural, más allá de la estructura y de las dimensiones lingüísticas que tiene.

Desde ese enfoque, la educación se entiende como una serie de procesos evolutivos e interactivos con una orientación ética (Meirieu, 2001; Rotthaus, 2004), situados en el paradigma de la complejidad (Morin, 2010; Prigogine, 2008). Ello remite, por una parte, a la complejidad de los contextos de aprendizaje y de los sistemas de interacciones simbólicas del aula, y, por otra, a la complejidad de las relaciones entre ambos.

1.2. La mediación en el aprendizaje: El rol del profesorado

El profesorado controla el significado del aula, promoviendo formas institucionalizadas que regulan la vida que transcurre en su espacio. Actúa a través de la autoobservación, es decir, a través de la comunicación con la propia acción. Estas formas de organización, que incluyen reglas de interacción, se consolidan gracias a patrones y estructuras de acción que se repiten de manera constante, favoreciendo así, de forma progresiva, el acceso de los alumnos a la información, como también al control del pensamiento, del conocimiento y del contexto.

Tal como señala Asensio (2010), esto exige al profesorado, además de mostrarse sensible hacia esa complejidad de los fenómenos humanos del aula y de aceptar la incertidumbre que conlleva la evolución del sistema, adoptar los recursos conceptuales fundamentales para orientar su pensamiento hacia la comprensión de dicha complejidad, lo que requiere, ante todo, desarrollar un tacto o una sensibilidad pedagógica (Gadamer, 2001; Van Manen, 2003) que permita actuar con rapidez, con seguridad, con confianza y de forma adecuada en circunstancias complejas y delicadas.

El profesorado promueve la interacción social en el aula desde la sensibilidad pedagógica, la intuición y la construcción colectiva de significados. Esta forma de actuar se vincula con la idea de Luhmann (1998) de «operar con la diferencia», esto es, actuar desde el reconocimiento y la gestión de la diversidad. Dicho enfoque se inscribe en una epistemología de la práctica que cuestiona la racionalidad técnica (Perrenoud, 2004; Schön, 2010), fundamentándose en la reflexión durante y después de la acción. En esta línea, la práctica profesional se entiende como parte de comunidades de indagación (Lieberman y Miller, 2003), con lo que adopta una actitud crítica y transformadora sobre el quehacer educativo.

1.3. La perspectiva cultural y procesual del currículo y de los procesos de aprendizaje

El proceso de aprendizaje se entiende como un juego evolutivo (Rotthaus, 2004) entre las personas que participan en el mismo, un proceso interactivo cuyo resultado es incierto. Y en esa perspectiva educativa se sitúa su enfoque curricular, vinculado con el modelo curricular de proceso de Stenhouse (1987), un modelo que reivindica la investigación y el desarrollo del currículo como instrumentos fundamentales para la mejora de la enseñanza a través de la mejora del arte del docente. Una perspectiva pedagógica que parte de la preocupación por estudiar las relaciones entre el currículo, las escuelas y la sociedad (Giroux, 1990).

Así, la concepción, la orientación y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se comprende adecuadamente desde la semiótica social (Lemke, 1997), según la cual solo podemos dotar de sentido lo que hacemos y lo que decimos cuando compartimos las mismas maneras de elaborar significados.

Se trata, pues, de un proceso de construcción de conocimientos personales y sociales, orientado al desarrollo de la comprensión conjunta a través de procesos comunicativos, que se desarrolla en un contexto de indagación dialógica orientada a la comprensión del sentido y de los significados expresados por los actores en esos actos de habla, que son actos sociales (Asensio, 2010; Wells, 2001).

2. Método

El modelo de investigación de este trabajo se sitúa en el paradigma *interpretativo*, que también se ha denominado *naturalista*, *constructivista* o *hermenéutico* (Maturana y Giza, 2015). Una concepción de la investigación a través de la cual se pretende identificar y comprender aquellos significados y símbolos con los que se ha ido conformando el mundo social que constituye la experiencia de Antzuola. En este sentido, la epistemología del investigador es *existencial* (no determinista) y *constructiva*. Por lo que al método seleccionado se refiere, se ha optado por el estudio de caso *intrínseco e instrumental* (Stake, 1999). En cuanto al uso, se trata de un caso *exploratorio*, es decir, de naturaleza descriptiva que da cuenta de un fenómeno único. Por otra parte, el estudio tiene un carácter o enfoque *progresivo* (Yin, 2017).

En el trabajo de investigación ha participado todo el colectivo docente de la escuela, además de las familias y de los agentes externos que han intervenido en el proceso de renovación del centro educativo. Para la observación participante, que se ha desarrollado diariamente a lo largo del primer cuatrimestre del curso escolar —duración habitual de los proyectos de aula—, se ha seleccionado como muestra un grupo aula de 5.º de primaria, formado por 27 criaturas, tutorizado por una de las maestras pioneras del centro y con una diversidad cultural y funcional reseñable.

El proceso de indagación se ha desarrollado, básicamente, a través de estas tres fases: el acceso al campo de trabajo y la recogida de datos, la investigación renovada y la explicación de la investigación. A lo largo del trabajo llevado a cabo se ha confeccionado, de forma progresiva y a través del contraste con quienes participan, una matriz de datos que ha permitido ilustrar el caso en cada uno de los temas de investigación propuestos: los principios pedagógicos que sustentan el modelo (tema 1), su implementación a nivel de aula (tema 2) y el sistema organizativo que da apoyo al mismo (tema 3). En cada uno de los temas de investigación se han formulado una serie de preguntas temáticas (Stake, 1999) que han orientado el proceso de indagación.

El diseño de investigación se ha revisado y actualizado de forma continua mediante técnicas de triangulación metodológica, de fuentes de datos (temporal y espacial) y de investigadores. Esta revisión ha afectado a las dimensiones clave del estudio —temas y cuestiones de investigación, unidades de análisis e instrumentos y técnicas de obtención de datos—, tal como se sintetiza en la tabla 1.

Tabla 1. Acciones básicas, sujetos e instrumentos utilizados en cada fase de la investigación

Fases	Acciones básicas	Sujetos y fuentes	Instrumentos
Contextualización inicial.	Acceso al campo de trabajo: identificar y consensuar las condiciones para el trabajo en el campo y establecimiento de la relación con los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado participante. – Documentos internos. – Publicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Entrevista abierta. – Base de datos. – Análisis de datos y documentos.
Identificación de categorías y unidades de análisis.	Desarrollo y contraste de la matriz de datos con profesorado participante.	<ul style="list-style-type: none"> – Grupo de investigación. – Grupo aula de 5.º curso. – Profesorado participante. – Documentos internos. – Publicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Observación participante. – Cuaderno de campo. – Entrevista abierta. – Reuniones de contraste. – Base de datos. – Análisis de datos y documentos.
Profundización en el caso.	Desarrollo y contraste con quienes participaron del informe preliminar.	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado participante. – Agentes externos. – Documentos internos. – Publicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reuniones de contraste. – Base de datos. – Análisis de datos y documentos.
Construcción de informe y validación.	Realización del informe final y validación del mismo por parte de profesorado participante.	<ul style="list-style-type: none"> – Profesorado participante. 	<ul style="list-style-type: none"> – Reuniones de contraste. – Base de datos.

Fuente: elaboración propia.

El sistema de categorías de análisis se elaboró desde un enfoque inductivo, a partir de la inmersión en el trabajo de campo y del análisis progresivo de los datos —entrevistas, observaciones y documentos—. Mediante un proceso iterativo de revisión y contraste, emergieron categorías que permitieron organizar la información y captar la especificidad del caso. Este proceso se sostuvo en reuniones periódicas del equipo investigador para contrastar interpretaciones y garantizar la consistencia interna del sistema categorial, cuya versión definitiva se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis

Tema de investigación	Categorías	Subcategorías
Tema 1. Los principios del modelo pedagógico	1.1. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje.	1.1.1. Un aula centrada en las personas. 1.1.2. El aula como comunidad dinámica, compleja y adaptativa. 1.1.3. La importancia de la comunicación y de los procesos narrativos en el aula. 1.1.4. La vida de aprender en el aula, una búsqueda continuada de la comprensión del mundo. 1.1.5. La concepción del currículo.
	1.2. Principios sobre el rol del profesorado.	1.2.1. Principios sobre el rol del profesorado. 1.2.2. Pertenencia a la comunidad. 1.2.3. Regulación de los procesos didácticos en el aula.
	1.3. Principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1.3.3. Autorregulación del proceso de aprendizaje a través de la autoobservación. 1.3.4. Carácter narrativo de las experiencias vividas a lo largo del proceso.
Tema 2. El desarrollo del modelo pedagógico en el aula	2.1. El contexto global de aprendizaje.	2.1.1. El contexto social: el grupo aula. 2.1.2. El contexto temporal: los tiempos para el aprendizaje. 2.1.3. El contexto físico: los espacios y los recursos materiales. 2.1.4. El contexto del proyecto: la emergencia de los proyectos.
	2.2. Desarrollo del proceso de investigación colectiva: el desarrollo de los proyectos.	2.2.1. El desarrollo de los proyectos eje: simultaneidad y complementariedad. 2.2.2. Los procesos de indagación en el aula, un proceso continuo de construcción de la identidad y de las concepciones de la infancia. 2.2.3. La creación y la emergencia de los contextos de aprendizaje. 2.2.4. Los problemas como contextos de aprendizaje. 2.2.5. La comunicación en el aula: procesos dialógicos mediados por los instrumentos o artefactos semióticos que emergen en ella.
	2.3. La memoria colectiva de la experiencia vivida: un proceso de autoobservación.	
Tema 3. El sistema organizativo de la escuela	3.1. Estructura organizativa de Antzuola como apoyo al modelo pedagógico.	3.1.1. Un modelo pedagógico en evolución continua. 3.1.2. Adaptación del sistema organizativo a los requerimientos del modelo pedagógico.
	3.2. Regulación del modelo pedagógico: el sistema de evaluación.	3.2.1. Regulación de los proyectos curriculares y de las necesidades formativas. 3.2.2. Regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados

Presentamos seguidamente los resultados derivados del análisis de los datos obtenidos.

3.1. Tema 1. Los principios del modelo pedagógico

Los principios pedagógicos identificados señalan un modelo enmarcado en la perspectiva sociocultural del aprendizaje. Para el equipo docente, la preocupación fundamental es indagar y tratar de conocer profundamente los rasgos de identidad de cada una de las criaturas, el contexto social y cultural en el que viven, sus deseos, intereses y preocupaciones. Ello, con el fin de ofrecer marcos de convivencia adecuados a las necesidades y a las inquietudes detectadas, tanto individuales como colectivas, y fomentar contextos y experiencias de aprendizaje ricos, con sentido y dirigidos a la búsqueda de significado de aquello que se hace en el aula y de aquello que se quiere comprender dentro y fuera de ella.

El bienestar personal y colectivo es la base, el sustrato necesario sobre el que se desarrolla la personalidad y el conocimiento de las criaturas. La persona que aprende es un sistema de relaciones consigo misma, con las demás y con el proyecto colectivo en el que participa. El aula es así entendida como una realidad social, como un grupo de personas en el que afloran y se construyen ideas, pensamientos, deseos, formas de hacer y de relacionarse diversos que confluyen en lugares comunes, donde se establecen vínculos en base a valores como la equidad, la justicia social, la participación y la solidaridad, que otorgan identidad al grupo y lo caracterizan de esa manera, desarrollándose como una comunidad social y cultural.

Para ello, el profesorado de Antzuola genera contextos de vida y de aprendizaje que, pedagógicamente aprovechados, brindan oportunidades de desarrollo para todas las personas. Lo hace impulsando experiencias —tanto individuales como colectivas— que recogen las distintas formas de estar, pensar, actuar y vivir que las criaturas manifiestan en el aula, integrándolas activamente en sus propuestas educativas.

3.2. Tema 2. El desarrollo del modelo pedagógico en el aula

Dado que es imposible recoger aquí la descripción profunda de los procesos pedagógicos vividos, trataremos de mostrar, a grandes rasgos, tanto el contexto global en el que se desarrollan dichos procesos como los patrones de acción que los caracterizan.

3.2.1. Contexto global de aprendizaje

La forma de operar con la diversidad social y cultural del aula es un patrón de acción característico del modelo pedagógico de Antzuola. La reflexión sobre su propia práctica educativa ha mostrado al profesorado que los procesos dialógicos promovidos intencionalmente en clase generan una retroalimentación

recursiva entre los contenidos curriculares, los procesos cognitivos del alumnado y la ideología del grupo. Así, se construyen realidades sociales en constante expansión. Dicha expansión se ve favorecida, entre otros factores, por la concepción particular que en Antzuola se tiene acerca del proceso de aprendizaje y de los tiempos que este requiere.

Por lo que a los recursos materiales se refiere, destacamos como rasgos característicos los siguientes: los recursos culturales ofrecidos por el profesorado; el cuaderno de trabajo individual, donde se recogen y se organizan tanto los recursos ofrecidos como las propias realizaciones de las criaturas, y las actuaciones colectivas en diferentes soportes y con distintas funciones desarrollados a lo largo de los proyectos.

3.2.2. Patrones de acción que caracterizan los procesos de enseñanza y aprendizaje
Presentamos algunos de los patrones de acción que nos permiten caracterizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en la escuela.

3.2.2.1 Construcción del grupo aula como una comunidad dinámica, compleja y adaptativa

En Antzuola se promueve el desarrollo de una comunidad que se enriquece culturalmente de forma progresiva mediante la interacción social impulsada a través de sus acciones, que son prácticas colectivas. Lo hacen mediante el desarrollo de reglas de interacción social, como la escucha, la argumentación, la atención a las intenciones o la utilización de distintos recursos. Reglas que, progresivamente, en un proceso recursivo de regulación, se incorporan a la cultura del aula, como pautas que generan vínculos entre las personas a través del diálogo en ese contexto de interacción social, y que, en tanto que reguladoras de la acción, condicionan las posibilidades a las que se abre el aula como entorno social.

3.2.2.2. Organización de los procesos educativos en torno a proyectos

Se entienden los proyectos como retos, como propósitos que emergen, se organizan y se retroalimentan en el colectivo o grupo social del aula, tratando de dar respuesta a las inquietudes y a los deseos del grupo, generando propósitos que tienen que ver, en última instancia, con la conformación y el desarrollo de una comunidad de personas que quieren conocerse y comprenderse, y que quieren conocer y comprender el mundo en el que viven, a través de la interacción social desarrollada durante el proceso. Se trata de iniciativas de pensamiento y de acción conjunta que se desarrollan en el contexto de la vida y la historia del aula. Estas propuestas se sitúan en entornos socioculturales reales, poseen un carácter complejo, cuentan con su propia trayectoria y, sobre todo, se mantienen abiertas. Lo fundamental es que tienen sentido para el grupo, ya que responden a intereses compartidos y están orientadas a la construcción colectiva de significados: el sentido que adquieren para la comunidad las acciones por desarrollar, los saberes que se movilizarán y que generarán, así como las vivencias y las experiencias colectivas que tendrán lugar en el aula.

El desarrollo de los proyectos es un proceso en el que los niños son protagonistas y a la vez testigos del proceso colectivo en el que participan. Un proceso que posibilita a las criaturas el acceso al control de su propio procedimiento de aprendizaje desde la interpretación de las acciones colectivas que se desarrollan a lo largo del mismo. Un proceso que, dirigido por el profesorado, posibilita el acceso emergente al grupo y a cada criatura al control de la información, al control del pensamiento y al control del contexto, lo que, entre otras cosas, permite la emergencia de un pensamiento crítico, independiente y creativo.

3.2.2.3. Facilitación de los procesos de indagación

En estos procesos de vida y aprendizaje en el aula, la preocupación fundamental del profesorado es indagar y conocer no solo lo que cada persona sabe, sino también, y sobre todo, cómo construye su conocimiento, cómo toma conciencia de lo que aprende y de lo que no, y de qué manera afronta esos retos —personales y colectivos a la vez— que se le presentan. Por ello, el proceso de indagación parte de la identificación de los significados y de las representaciones de criaturas, que son analizados por el equipo docente y devueltos al grupo aula para, a partir de ellos, reconstruirlos conjuntamente en un proceso progresivo y continuo de autorregulación. Esto se logra mediante el contraste con la diversidad de significados y formas de representación presentes en el aula, así como con otras «voces» que el profesorado facilita que entren en ella.

3.2.2.4. La facilitación de la interacción dialógica: Participación en la conversación cultural del aula

El profesorado favorece la emergencia y el desarrollo de un pequeño mundo discursivo polifónico, al impulsar y dinamizar conversaciones culturales en las que convergen consensos y disensos a través de dinámicas de habla y de escucha. Todo ello se da en un clima de convivencia y aprendizaje donde lo fundamental es que cada persona se sienta escuchada y legitimada. Estos procesos dialógicos se promueven con la convicción de que así aflora la subjetividad inherente a las conversaciones y, con ella, la diversidad cultural presente en el aula. Interesa especialmente situar a los niños y a las niñas en esa subjetividad, pues se sabe que solo así es posible fortalecer tanto la identidad personal como la colectiva y favorecer la construcción compartida de significados a partir de las conversaciones culturales que emergen en un entorno de diversidad.

3.3. Tema 3. El sistema organizativo de la escuela

El sistema organizativo actual es consecuencia del proceso evolutivo del modelo pedagógico, un proceso desarrollado a lo largo de su andadura. Tal como el equipo señala, han desarrollado intencionadamente a lo largo de su andadura una «cultura de la responsabilidad y de la implicación» que les ha llevado a pensar y a actuar en base a «lo que la Escuela necesita». Ello les ha permitido, entre otras cosas, institucionalizar la persona de apoyo, lo que permitiría al

profesorado centrarse en la gestión del aula y compartir con aquella sus vivencias y sus reflexiones, además de planificar las propuestas educativas conjuntamente.

3.3.1. La regulación de los proyectos curriculares y de las necesidades formativas

Los procesos a través de los cuales se regulan los proyectos curriculares que dan respuesta al proyecto educativo, así como las necesidades formativas del colectivo, se desarrollan en dos ámbitos de actuación: el claustro de docentes, que aglutina a todos los maestros, y las reuniones de etapa, en las que participan el profesorado y el personal de apoyo que desarrolla su labor en la misma. Por su parte, el Consejo Escolar, a través de sus procesos, complementa esa respuesta del colectivo al proyecto educativo. Semanalmente, en las reuniones de etapa, que están dirigidas por la persona de apoyo de proyectos, se comparten las experiencias de aula con el resto del equipo, lo que permite visualizar y analizar de manera colegiada los contextos de aprendizaje desarrollados en cada una de ellas y las vivencias de las criaturas en dichos contextos, tratando de caracterizar al grupo, así como a las respuestas individuales a dichos contextos. Comparten con los demás la intencionalidad y el contenido de los proyectos curriculares desarrollados en el aula, y participan activamente en el diálogo colectivo, porque se sienten ayudados por la persona de apoyo de los proyectos de aula, con quien paralelamente diseñan los itinerarios por los que estos discurren en las reuniones de seguimiento de los mismos.

3.3.2. La regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las reuniones de seguimiento de los procesos educativos que se dan en el aula acogen a la persona de apoyo de proyectos, a la tutoría del grupo aula y al profesorado de soporte, si lo hubiere, constituyendo el cuarto pilar de la estructura y el sistema organizativo de la escuela. El seguimiento de los procesos de aula responde a una necesidad educativa, y también organizativa, derivada de la reflexión colectiva del equipo docente en relación con la manera de gestionar, de coordinar y de regular las experiencias de vida y de aprendizaje en el aula. Se trata de una manera de entender la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje que se podría caracterizar a través de los siguientes principios que la orientan:

- La evaluación como proceso de indagación y de aprendizaje colaborativo: los diferentes recorridos curriculares se regulan a través de un proceso de recogida, análisis y valoración de las voces y del pensamiento de las criaturas. Para el profesorado resulta fundamental recoger sus ideas y analizarlas, porque suponen no solo «el punto de arranque de su programación», sino también «el motor» de las experiencias de aula, lo que verdaderamente da impulso y mueve a los procesos de vida y de aprendizaje que tienen lugar en clase. A través de este proceso de indagación, el equipo docente vincula conscientemente la evaluación y la planificación progresiva de las experiencias pedagógicas de aula.

- La evaluación para la autorregulación: el profesorado observa la construcción identitaria de cada criatura, consciente de que su aporte define al grupo. Al visibilizar todas las voces, cada estudiante toma conciencia de su evolución, participación e implicación, lo que le permite observarse a sí mismo y autorregularse. El equipo docente no solo recopila y analiza las producciones, sino que también expone en el aula los planes e intenciones del grupo. El objetivo es que el alumnado pueda situarse narrativamente en ellos y que el conjunto se vaya autorregulando a lo largo de todo el proceso.

4. Discusión y conclusiones

El modelo pedagógico estudiado ofrece unos principios y unos recursos educativos concretos que nos muestran, más allá de los resultados académicos (Karrera et al., 2019), una determinada forma de entender y de mirar la escuela y los procesos didácticos que en ella acontecen, significando un aporte relevante y práctico en ese proceso continuado de renovación pedagógica (Beneyto et al., 2023; Díaz et al., 2023; Escudero, 2019; Feu y Torrent, 2021; Martínez y Rogero, 2021). Una mirada que se caracteriza por considerar a los niños como sujetos de pleno derecho. Esto implica reconocer a cada criatura como persona genuina respecto a sus ideas, formas de expresarse, de sentir y de relacionarse consigo misma, con los demás y con el conocimiento. Desde esta perspectiva, cada niño y cada niña se constituye en el seno de una comunidad que va conformándose precisamente a través del intercambio de saberes, emociones, relaciones y experiencias vitales y culturales. Se legitiman así las voces de todos, entendiendo que la diversidad no es solo consustancial a la vida del aula, sino que debe ser potenciada y visibilizada como condición necesaria para la emergencia de un conocimiento más amplio y poliédrico. Esta concepción, que organiza la vida escolar como un sistema complejo de relaciones entre personas que conviven en contextos sociales y culturales compartidos (Asensio, 2010; Maturana, 2002; Van Dijk, 2000), constituye a su vez una garantía de calidad, tanto de la relación pedagógica como de los procesos educativos que desde ella se impulsan (Argiñano, 2019; Arregi, 2015; Basasoro, 2022), y se caracteriza por:

- Entender el currículo como un proyecto cultural y procesual, además de concebirlo como un marco flexible para la experimentación y la innovación de las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional. Se trata de un currículo complejo, ligado a la realidad cotidiana y orientado a la comprensión del mundo en toda su complejidad, así como al autoconocimiento y al reconocimiento de las demás personas con las que se convive (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Giroux, 1990; Lieberman y Miller, 2003; Schön, 2010; Morin, 2010; Stenhouse, 1987).
- Contemplar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos culturales de indagación, proyectos de trabajo y de investigación

en los que se construyen significados, de forma colectiva se integran las voces del aula y aquellas otras externas que se incorporan a ella, a través del impulso de procesos comunicativos que permiten entablar la conversación y el diálogo con uno mismo y con los demás en torno a los «textos», los instrumentos o los artefactos semióticos que entran o se construyen en el aula con la intención de comprender o de explicar los fenómenos estudiados y las experiencias vividas. (Gallego, 2008; Lemke, 1997; Moreno y Sastre, 2011; Pérez, 2010; Wells, 2001).

- Construir una estructura y un sistema organizativo al servicio de los compromisos educativos. Se trata de diseñar una organización escolar que responda a las necesidades identificadas mediante procesos de regulación. Dichos procesos están orientados a la comprensión de la vida del aula y de la escuela, así como de las evoluciones mentales de las criaturas, lo que garantiza una respuesta ajustada a todos los colectivos que forman parte de la comunidad educativa (Meirieu, 2001; Perrenoud, 2004; Rotthaus, 2004).

El modelo pedagógico de Antzuola, coherente con los principios socio-culturales, constituye una experiencia educativa de gran valor, donde el aprendizaje dialógico, comunitario y basado en proyectos con sentido se materializa con solidez. Su sistema organizativo, sustentado en una «cultura de la implicación», permite llevar a cabo una reflexión colegiada que retroalimenta la práctica.

Sin embargo, una mirada crítica revela las siguientes tensiones, inherentes a su propia ambición: la gestión de diversidades que confrontan los valores comunitarios; la sostenibilidad emocional de un equipo docente sometido a una alta exigencia; la dificultad de compatibilizar una evaluación procesual y cualitativa con las demandas externas de estandarización, y el riesgo de que el rol facilitador del docente diluya su necesaria función de autoridad cultural.

Reconocer estos límites no invalida el modelo, sino que lo humaniza y lo sitúa como objeto genuino de reflexión, pues es en la conciencia de sus propias contradicciones donde toda práctica educativa encuentra la posibilidad de seguir profundizando.

Agradecimientos

Los autores agradecen la participación voluntaria y desinteresada de los maestros y de las maestras de Antzuolako Herri Eskola en el desarrollo de la investigación presentada en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- ARGIÑANO, A. (2019). *Hezkuntza berrikuntza: Antzuola herri eskolako bilakaera berrikuntza pedagogikoaren bidean*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad del País Vasco.

- ARREGI, X. (2015). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Mondragón.
- ASENSIO, J. M. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Graó.
- BASASORO, M. (2022). *Ikasleen parte-hartzea eskola demokratikoak eraikitze giltzarri: Irakasleen beginada berritu batetik abiatutako Antzuola Herri Eskolako bezkuntza proiektua*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad del País Vasco.
- BENEYTO, M., CARRETE, N., ARREGUI, X. y DOMINGO, L. (2023). (Re)conceptualizando la renovación pedagógica en España: Una revisión sistemática. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 9-30. <<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>>
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Eds.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- DÍEZ, E. J., HORCAS, V., ARREGUI, X. y SIMÓ, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación, y defensa de lo público y el bien común. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>>
- ESCUDERO, J. M. (2019). Innovación y calidad en educación. En M. MARTÍNEZ y A. JOLONCH (Eds.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 124-156). Horsori. <<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.12>>
- FEU, J. y TORRENT, A. (2019). Innovation in the Context of Educational Change and Mirages. En M. PETERS y R. HERAUD (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation* (pp. 173-188). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_34-1>
- (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿De qué estamos hablando? En J. FEU, X. BESALÚ y J. M. PALAUDÀRIAS (Eds.), *La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- GADAMER, H. G. (2001). *Verdad y método (I)*. Sígueme.
- GALLEGO, C. (2008). Alfabetització matemàtica i comunitats escolars. *Temps d'Educació*, 34, 29-66.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 37, 257-284. <<https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>>
- KARRERA, I., GARMENDIA, M. y ARGUIÑANO, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: El caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 84-102. <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145>>
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- LUHMANN, N. (1998). *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*. Trotta.
- MARTÍNEZ, J. (2021). Los movimientos de renovación pedagógica en España: De la ley general de educación hasta nuestros días. En J. FEU, X. BESALÚ y J. M. PALAUDÀRIAS (Eds.), *La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual* (pp. 85-108). Morata.

- MARTÍNEZ, J. M. y ROGERO, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81.
<<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>>
- MATURANA, G. A. y GAZA, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- MATURANA, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmen.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Octaedro.
- MORENO, M. y SASTRE, G. (2011). *Cómo construimos universos: Amor, cooperación y conflicto*. Gedisa.
- MORIN, E. (2010). *La mente bien ordenada: Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*. Seix Barral.
- PÉREZ, A. I. (2010). ¿Competencias o pensamiento práctico?: La construcción de los significados de pensamiento y acción. En J. GIMENO (Ed.), *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- PRIGOGINE, I. (2008). *Las leyes del caos*. Crítica.
- ROTHAUS, W. (2004). ¿Para qué educar? Herder.
- SCHÖN, D. A. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- TORRENT, A. y FEU, J. (2020). Educational change in Spain: Between committed renewal and innocuous innovation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), art. 5.
- VAN DIJK, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- YIN, R. K. (2017). *Caso de estudio de estudios: Diseño y métodos*. Sage.