

CUANDO EL CAMBIO LLEGA A LA ESCUELA. ESTUDIO DE CASOS SOBRE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Francisco de Paula Rodríguez Miranda¹

Francisco José Pozuelos Estrada

Francisco Javier García Prieto

Resumen. El presente artículo muestra un estudio de casos múltiples realizado en centros escolares del Algarve portugués sobre los procesos de reforma e innovación educativa. Se propone como objetivo principal conocer cómo se lleva a cabo el cambio y la mejora en escenarios singulares. Para ello, se plantea un proceso organizado en fases integrando instrumentos variados con fuentes principales de información, entre los que destacan entrevistas, observaciones de aula, análisis documental, diarios de investigación y cuestionario, con el fin de introducirnos en la práctica para dar la palabra a sus más directos protagonistas recogiendo evidencias. En definitiva, se expone una visión panorámica con la intención de reflexionar sobre los procesos que se siguen para transformar la enseñanza en las aulas, algunos aspectos que contribuyen a la consolidación de las experiencias y cómo las políticas oficiales se reinventan en la acción cotidiana.

Palabras clave: innovación educativa, cambio en educación, estudio multicaso, proyecto de investigación.

WHEN CHANGE COMES TO SCHOOL. CASE STUDIES ABOUT THE EDUCATIONAL INNOVATION PROCESS

Abstract. This piece of research presents the results of a multiple study case about reform processes and educational innovation conducted in schools located in the Portuguese Algarve. The main aim of the study is to ascertain how change and improvement processes take place in singular contexts. To that purpose, the process has been structured in phases integrating a number of research instruments along with main sources of data, such as interviews, class observations, documental analyses, research diaries and questionnaires, aiming to get involved in the real contexts in order to hand over to its direct protagonists obtaining evidences. In one word, a panoramic outlook is presented with the intention of reflecting about the processes that take place in order to transform teaching in the classrooms, aspects linked to the consolidation of the experiences and how oficial policies are reinvented in daily action.

Key words: educational innovation, educational change, multicase study, research project.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

QUANDO A MUDANÇA CHEGA À ESCOLA. ESTUDO DE CASO SOBRE OS PROCESSOS DE INOVAÇÃO EDUCATIVA

Resumo. Este artigo apresenta um estudo de caso múltiplo realizado em escolas do Algarve (Portugal) sobre os processos de reforma e inovação educativa. Propõe-se como objetivo principal saber como se implementa a mudança e a melhoria em cenários singulares. Para isso, utilizou-se um processo organizado em fases, combinando instrumentos diversos com fontes primárias de informação, entre os quais destacamos entrevistas, observações em sala de aula, análise de documentos, diários de investigação e questionários, com o objetivo de nos integrarmos na prática, para dar voz aos protagonistas, recolhendo provas. Em definitivo, expomos uma visão global com a intenção de refletir sobre os processos que se utilizam para transformar o ensino nas aulas, alguns aspetos que contribuem para a consolidação das experiências e como é que as políticas governamentais são reinventadas na atividade quotidiana.

Palavras-chave: inovação educativa, mudança na educação, estudo multicaso, projeto de investigação.

La educación en la encrucijada

Nos guste o no los tiempos que vivimos se caracterizan por su turbulencia. Todo parece agitarse en medio de un estado impredecible. La crisis, tan repetida como devastadora, define el panorama en el que nos desenvolvemos. Los más diversos logros sociales, culturales, políticos y económicos están experimentando transformaciones que hace poco no podíamos ni sospechar. Cada día se cae un mito y vemos como el lenguaje del mercado va ocupando progresivamente más espacio hasta imponer su lógica financiera por encima de las personas.

En general, podemos decir que estamos ante un nuevo escenario y una situación cambiante. Y, por lo que vemos, podemos afirmar que no todo va en una dirección positiva o deseable. La exclusión y el olvido de los sectores más vulnerables se sacrifican ante el altar de la eficiencia y la rentabilidad.

Frente a hechos como estos, la educación no puede permanecer al margen. Se necesitan cambios, porque distintos son los escolares y sus necesidades. Ya no valen respuestas sutiles, hace falta introducir transformaciones importantes que aseguren la formación de unos sujetos suficientemente informados y capaces de participar ante los retos que se le avecinan. La desidia institucional tendría como efecto el abandono y la postergación de un buen número de estudiantes pues, como afirman Corea y Lewkowicz (2004), en una sociedad saturada de estímulos y conflictos es fácil perder la atención y el interés cuyo coste se escribe en término de fracaso escolar o abandono prematuro. Y téngase en cuenta que la declaración de Lisboa 2000 se marcaba el propósito de que al menos un 85% de los jóvenes alcanzase una titulación de educación secundaria

superior. Meta, según los datos recientes, de difícil logro en los países meridionales² aunque en Portugal parece que la situación apunta en una dirección positiva (aumento en la evaluación PISA 2009 y reducción incipiente en la tasa del fracaso o abandono escolar)

Y, por otro lado, además de la alfabetización básica (que implica un campo más considerable) es preciso formar a personas que puedan moverse en una sociedad que día tras día produce más conocimiento y de mayor complejidad. Ya la acumulación de datos tiene poco sentido, se necesitan destrezas de superior calado de modo que aprender de forma permanente sea algo natural y asumido.

Las instituciones educativas, según este panorama, tendrían que implicarse en un cambio radical. Sin embargo, cuando dirigimos nuestra mirada hacia ellas, observamos prácticas marcadas por el convencionalismo y las rutinas: secuencia de manuales y texto de estricto cumplimiento, contenidos enciclopédicos, organización rígida y control formal, contienen la esencia de la denominada “gramática de la escuela” (Tyack y Tobin, 1994) que, en buena medida, se repite en la mayoría de las aulas de cualquier lugar y tiempo. En este sentido, la continuidad y la estabilidad constituyen las dos características que mejor definen a la enseñanza (Cuban, en Hernández y Sancho, 2011).

El territorio del cambio en educación

Para empezar, el ambiguo término “cambio”, deberíamos aclararlo antes de continuar. Este concepto aunque aparece frecuentemente asociado al de innovación, en pureza, mantiene posiciones distintas. Mientras el “cambio”, en términos generales, es algo propio -y permanente- de cualquier fenómeno -nada permanece estable aunque a veces resulte imperceptible-, la innovación educativa busca intencionadamente la mejora y no simplemente como efecto “natural” o por la aplicación de una técnica o estrategia sino como resultado de un compromiso consciente y deliberado que afecta a la institución y a todas las personas involucradas en ese proceso.

La innovación, por tanto, se caracteriza porque busca el desarrollo de respuestas distintas a las usuales pero con intención de solucionar problemas o necesidades surgidos en el marco de la práctica educativa. Se trata, como vemos, de un proceso deliberado, emergente, dialogado, singular y en el que no todo está previsto de modo invariable.

Ahora bien, dicho esto, transformar la enseñanza no es fácil. Es más, la narrativa del cambio educativo es una historia plagada de esfuerzos fallidos o efímeros (Sarason, 1993; Pérez Gómez y Gimeno, 1994; Rudduck, 1999; Farrell, 2000; Hargreaves y Fink,

² Según la Comisión Europea (2011) este problema es especialmente preocupante en España y Portugal donde el índice de fracaso es del 31'2% por lo que un tercio de nuestros estudiantes de secundaria abandonan o terminan sin alcanzar la acreditación correspondiente. En http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf, consultado el 11/abril/2011.

2004, 2005; Leite, 2006; Fullan 2007). Poco parece consolidarse³, tras un breve paréntesis son escasas las experiencias que consolidan una cultura escolar distinta.

Aún así, también tenemos que reconocer que tanto las investigaciones sobre el cambio educativo como los relatos de prácticas innovadoras informan y ponen de relieve un legado abundante y diverso. En este sentido, no es raro que un docente se vea inmerso en alguna actividad de este tipo a lo largo de su desarrollo profesional.

La búsqueda de alternativas se repite una y otra vez pero si la mejora de la educación es el propósito no lo es así el sentido que se le otorga a este concepto. No todas las iniciativas son de la misma naturaleza ni van en la misma dirección.

Por muy superficial que hagamos el análisis pronto identificamos distintas orientaciones significativas. En primer lugar señalaremos las que consideran el cambio como un proyecto que debe ser ejecutado por unos profesores siempre atentos al plan que han concretado sus responsables. Cerca de este formato se encuentran los propuestas oficiales y sus planes de cambio dirigido. Desde otra perspectiva, la innovación como proceso, sin negar el valor de la planificación, pone el énfasis en la experiencia vivida para construir un cambio que pretende dar respuesta a las necesidades reales de la práctica. En esta ocasión serían los docentes sus más directos protagonistas. Y por último, consideraremos el modelo de innovación según los resultados. Desde esta posición el valor de la innovación viene de los cambios constatables que se pueden verificar en datos precisos y visibles. Estaríamos próximos a los movimientos eficientistas y de rendimientos de cuentas.

De cualquier modo, las propuestas más intervencionista y técnicas parecen olvidar que las escuelas son unos espacios que van más allá de la simple transmisión de contenidos. Así, identificar a los docentes con el exclusivo rol de transmisores de su materia es un reduccionismo cada vez menos admisible pues las familias y la sociedad esperan del profesorado muchas intervenciones que poco tienen que ver con asignaturas y calificaciones (Berliner, 2011). Y un enfoque más contextual (flexible, descentralizado, participativo) no puede perder de vista el marco general en el que se inscribe la enseñanza y las condiciones que se precisan para un avance realista y sostenido. La falta de medios, las nuevas exigencias así como la presión externa -y eso lo sabemos bien- pueden agotar o consumir más energía de la que un colectivo puede dar por sí mismo: intensificación laboral, burocracia, formalismos, gerencialismo, clientelismo, rendimiento de cuentas, etc., son algunos de esos límites que conducen al desanimo, el abandono o la resistencia (Flores, 2005).

A pesar de todo, y aún con las marcadas diferencias que se observan -no se puede olvidar que la innovación siempre tiene una alto grado de singularidad- también podemos identificar una líneas comunes en la que, de una u otra forma, se suele insistir cuando se trata de transformar la enseñanza.

³ Afirma Fullan (2007) que el 85% de las iniciativas de cambio o innovación terminan en un fracaso total o parcial.

Involucrar al profesorado. Transformar la enseñanza sólo es posible si los docentes lo hacen suyo. Por muy bien planificado que se presente el cambio si sus más directos responsables no se implican no se llegará a ninguna parte. Tenemos demasiados ejemplos y datos que lo ilustran y representan. Los profesores, en definitiva, son malos consumidores de ideas ajenas (Pozuelos y otros, 2010).

Actualizar el currículum. Un currículum sobrecargado, fragmentado y obsoleto resulta un lastre para la calidad educativa entendida como un derecho de todos (Coll, 2006). Las necesidades formativas de los jóvenes actuales han cambiado, estamos en un mundo donde las tecnologías y la información tienen cada vez más presencia y accesibilidad. Es preciso aprender a gestionar un conocimiento relevante y funcional -y no solamente academicista- que permita a los ciudadanos participar plenamente en la vida social, les posibilite para un desarrollo laboral cualificado y ayude a seguir aprendiendo. La actualización y revisión del currículum se apunta como una necesidad irrenunciable aunque también es verdad que este sigue siendo el eslabón más débil según algunas investigaciones recientes (López Yáñez, 2010)

Atención a la diversidad. La mayoría de las experiencias innovadoras aluden a la necesidad de personalizar o, al menos, acercar la enseñanza a las características de los escolares y sus contextos de modo que se asegure una mayor calidad de la educación para todos. Esta intención la encontramos en corrientes innovadoras que, a veces, son muy distantes entre sí (Escuelas democráticas; Comunidades de aprendizaje; Escuelas Inclusivas; Escuelas eficaces; etc.)

Evaluación formativa. Tras la medición obsesiva de los resultados, hoy las iniciativas de cambio dirigen su atención hacia un modelo de evaluación que permita intervenir durante el proceso con objeto de asegurar una mayor comprensión y mejores resultados. Y, para ello, se incorporan diversos y variados registros y procedimientos de triangulación. Evaluar consiste básicamente en investigar durante la iniciativa sin olvidar la importancia de los resultados.

Comunidad escolar. El cambio tiene más posibilidades de consolidarse en la medida que sea un reto que afecta a todos los sectores que conviven en la escuela. La educación no es vista como un asunto de docentes y escolares, exclusivamente. Una enseñanza de calidad se define como un esfuerzo compartido y complementario entre docentes, familias y agentes sociales. Y el resultado no sólo alcanza a un sector, todos, de alguna manera ven aumentado su potencial de comprensión y formación.

Liderazgo distribuido. Cada vez se pone más atención a la figura de los líderes. Son sujetos flexibles que promueven y motivan pero a su vez son capaces de hacer partícipe a todos y abrir las cuestiones importantes a la consideración colectiva. Frente al gran gestor encontramos dinamizadores comprometido que reparten responsabilidades y comparten el protagonismo (Spillane, 2006). Además se caracterizan por priorizar los aspectos educativos antes que los administrativos.

Ilusión y esperanza. Aunque algunos propongan la innovación como un proceso guiado y técnicamente descrito, va ganando terreno la consideración emocional del cambio (Rusinko, 2010). La ilusión que se deposita frente a la rutina y la esperanza en avanzar hacia posiciones más justas tiende a repetirse en las experiencias estudiadas. En buena medida esto explicaría porqué ciertos docentes se involucran en el compromiso de un proyecto de cambio aún sin apoyos ni condiciones y otros, incluso contando con un entorno favorable, se mantienen al margen.

No obstante, y aunque existan abundantes ejemplos, redes y colectivos innovadores no podemos perder de vista que salirse del modelo convencional de enseñanza sigue siendo algo minoritario y enfrentado a un cúmulo de obstáculos -cambiantes y singulares- lo que le convierte en una anomalía dentro de un panorama regido por las rutinas y la tradición.

Hacia dónde dirigir la mirada: algunas aportaciones recientes

La innovación como experiencia educativa o propuesta concreta cuenta con un legado dilatado y bien asentado pero, no así la investigación. El análisis riguroso y sostenido de los procesos de cambio y mejora resulta poco frecuente en comparación con la presentación de actividades o intervenciones puntuales. Aún así, podemos encontrar en estos últimos años modelos distintos y diferenciados. Veamos.

Existen estudios generales que dan cuenta de las iniciativas a gran escala. Por ejemplo, de los efectos de las reformas, de planes experimentales o programas institucionales. Aportan datos amplios y conclusiones panorámicas referidos al tratamiento global de la información obtenida de los diferentes participantes (Marcelo, 1996). Por otro lado, también contamos con investigaciones concretas que informan minuciosamente desde la perspectiva del caso específico. Desde esta posición se analizan situaciones singulares de las que se detrae información particular con objeto de aprender de una situación única e idiosincrásica (Sancho, et al, 1998; Flores, 2005) no se busca, por tanto, la explicación de patrones comunes. Contamos, por último, también con algunas investigaciones que combinan y cruzan ambas dimensiones. Lo extensivo - estudio de población- para conocer la situación general y, lo intensivo -estudios de caso- para profundizar en función de los ejemplos específicos (Pérez Gómez y Sola, 2003, Ramos et al, 2010). Cuando se tejen las aportaciones de ambos modelos se obtienen conclusiones bastante sustantivas y permiten hacernos una imagen mucho más nítida y llena de matices.

Y, más recientemente, han aparecido algunas aportaciones muy destacadas y en las que merece la pena detenerse para orientar el proceso de investigación.

La primera de ella se encuentra en un monográfico que la “Revista Mexicana de Investigación Educativa” (2010) ha dedicado a la “Problemática de la investigación sobre cambio educativo”. En él se invita a participar a firmas internacionales muy

reconocidas en este campo y tras la pregunta: ¿en qué dirección se orientará la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años? Se efectúan las distintas contribuciones.

Según se puede leer en estos artículos (Puiggrós, A.; Fullan, M.; Rodríguez Romero, M.; Sancho, J. M^a; Anderson, G. L.; McLaren, P. y Huertas-Charles, L.; Day, C.; Goodson, I.) la innovación se va a ver sometida a una fuerte tensión entre los planteamientos eficientistas que buscan introducir con rapidez sus medidas educativas con el apoyo de organismos oficiales (OCDE, FMI) y el entorno neoliberal y un planteamiento alternativo que deberá prestar atención al conocimiento emergente (creatividad, colaboración, compromiso social y cívico, colaboración, etc.) aún poco estudiado y la recuperación de la tradición innovadora que puede aportar muchas ideas válidas; sin olvidar la importancia de la investigación práctica y colaborativa que cuenta con la implicación de toda la comunidad y, más específicamente, del profesorado, verdadero protagonista del cambio y demasiadas veces relegado por los enfoques técnicos a simple usuario de propuestas externas. En definitiva, que se movería, según estos autores, entre la intención de dirigir la innovación y su estudio desde agencias e instituciones internacionales con la finalidad de conocer, comparar y controlar el sentido de la educación y la necesidad de retomar el carácter utópico y transformador que surgen de la tradición innovadora y los escenarios práctico y comunitarios. Los conocimientos complejos no vinculables a pruebas estándares reclaman una mayor atención.

La siguiente compilación relativa a la investigación sobre el cambio educativo la hallamos en la Revista “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado” (2010) en esta ocasión se exponen dieciséis artículos procedentes de tres investigaciones desarrolladas en el territorio del Estado español.

El equipo dirigido por López Yañez (2010) parte de una investigación I+D+i en la que participan las universidades de Sevilla y Las Palmas de Gran Canaria. Trabajan sobre la sostenibilidad del cambio, es decir, cómo se hace para que un centro consolide una cultura escolar alternativa. El equipo liderado por Montero y Gewerc (2010) se lleva a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela y tiene que ver con una experiencia de investigación acción colaborativa para la integración de las TIC en el currículum, es esta ocasión se atiende a la dificultad del cambio cuando se encuentran sectores docentes distintos pero, a su vez, se pone de relieve las ventajas y posibilidades que esta vía contiene. Por último, Marcelo (2010) a partir de un encargo del CIDE explora, junto a diez universidades españolas, cómo se desarrolla la innovación en los proyectos emprendidos en las distintas Comunidades Autónomas del Estado. Todas coinciden en el valor de los escenarios concretos para comprender en profundidad los procesos de cambio y, por ello, cuentan siempre con estudios de caso intensivos. La experiencia de Marcelo también expone resultados estadísticos obtenidos de un extenso cuestionario suministrado a 933 equipos docentes. Igualmente, se subraya la dificultad que encierra cambiar la enseñanza y como las extendidas tentativas destinadas a

prescribir el cambio resultan cada vez menos potentes. Más que imponer o “recetar” los procesos de mejora -algo abundante en los periodos regidos por el optimismo tecnocrático- hoy se impone el acceso a la práctica, es decir, investigaciones empíricas que informen de cómo lo hacen y así obtener algunas respuestas a muchas de las viejas preguntas.

No obstante, si hacemos un esfuerzo para detraer las ideas clave del cambio y la innovación educativa se podrían deducir dos líneas maestras. La primera, que los modelos prescriptivos, lineales y homogéneos por muy elocuentes que parezcan tienen escasa repercusión si se busca un cambio sostenible y significativo. Y, segundo, que es poco realista perseguir un modelo generalizable de innovación o mejora, cada caso es singular y ocurre de forma incierta según circunstancias particulares e irrepetibles. Por ello resulta recomendable iniciar un programa de investigación que continúe explorando, de modo colaborativo, casos concretos de los que aprender porque ya es hora de escuchar a los que imaginan cada día nuevas fórmulas para sus problemas reales.

Y, un poco, es esa nuestra intención. Modestamente, nos planteamos indagar cómo han hecho ciertas escuelas y agentes de nuestra vecina Portugal para lograr dar muestras significativas de progreso⁴ en materia educativa. Porque si la política declarada se puede consultar no basta con esta información, pues, como hemos podido ver, las medidas oficiales alcanzan poca altura sin el compromiso de los docentes. Ahí queremos llegar, necesitamos saber cómo lo hacen, qué proceso siguen y cómo se enfrentan cada día a las dificultades. No nos bastan los resultados, queremos aprender de quienes tienen la práctica y los sueños. Y para eso no necesitamos hacer turismo pedagógico a alejados contextos que guardan poca coincidencia con nuestra, en buena medida, cultura compartida.

Investigar para aprender: un estudio de casos múltiples. Diseño de la investigación

Un caso se define como un ejemplo singular que se encuentra en desarrollo y del que podemos aprender a través de su estudio detenido y persistente. Según Yin (1994) el caso se caracteriza por su sentido descriptivo y su interés comprensivo. Pero, además, consideramos que igualmente muestra la dialéctica teoría y práctica que ocurre en los procesos de cambio e innovación.

La investigación de este tipo se encuentra bien asentada en el campo pedagógico. Cada vez resulta más fácil hallar ejemplos de esta modalidad de análisis en la abundante bibliografía existente (Mckernan, 1999)

El estudio de casos múltiples o colectivo (Stake, 1998) se detiene en una selección de ejemplos singulares en los que se da una determinada afinidad previamente

⁴ Informa el diario El País (19 de diciembre de 2010) que según el informe PISA 2009 los estudiantes portugueses han avanzado 20 puntos en las áreas evaluadas en comparación con el informe 2006. Y además se destaca la equidad en la medida que todas las capas sociales, y significativamente las más desfavorecidas, se han visto beneficiadas por este hecho.

señalada y a los que se le somete a un proceso semejante. El cruce de evidencias proporciona argumentos más sólidos y fundamentados respecto al fenómeno estudiado. En pureza podríamos decir que pierde profundidad en comparación con los casos intrínsecos pero se gana en plenitud y persistencia gracias a la variedad de ejemplos y sus relaciones.

Para esta investigación pretendemos combinar ambas posibilidades. Primero nos centraremos en cada ejemplo concreto. Y, seguidamente, estableceremos una serie de interacciones entre ellos para derivar tendencias, particularidades, consecuencias y posibilidades. Este enfoque se emplea cada vez más en nuestro contexto educativo, en general y en investigaciones sobre innovación y cambio, en particular (Pérez Gómez y Sola, 2002, Flores, 2005; Pozuelos, 2007; López Yañez, 2010; Marcelo y otros, 2010; Ramos et al, 2010; Tójar y Mena, 2011; entre otros).

Finalidades del estudio

Esta investigación tiene como propósito fundamental conocer cómo se lleva a cabo el cambio y la mejora educativa en escenarios concretos. Se trata de adentrarnos en la práctica para dar la palabra a sus más directos protagonistas. Queremos que expongan sus experiencias no se pretende, por tanto, que expresen “pareceres u opiniones” en abstracto, deseamos explorar el punto de vista de unos sujetos que han vivido la innovación desde dentro.

En este sentido, es nuestra intención reflexionar sobre los procesos que se siguen, en circunstancias particulares, para transformar la enseñanza en las aulas. Cómo las políticas oficiales se reinventan en la acción cotidiana. En concreto nos marcamos los siguientes objetivos:

-Describir cómo se adecuan y experimentan distintas medidas innovadoras para mejorar la oferta educativa.

-Conocer el punto de vista de los distintos colectivos participantes.

-Sistematizar las alternativas adoptadas más representativas.

-Exponer el efecto que producen los cambios en la comunidad educativa.

Pero dado el carácter exploratorio de este trabajo ni estos objetivos ni sus conclusiones deben entenderse como algo definitivo y cerrado y mucho menos, generalizable. Aspiramos solamente a presentar aportaciones suficientemente argumentadas que ayuden a reflexionar para seguir avanzando.

Fases: el itinerario de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación hemos recurrido a la práctica reflexionada como fuente de análisis. Para ello deparamos en los distintos colectivos y sectores que viven y conocen la experiencia objeto de estudio.

En el proceso se combinan aspectos tanto de naturaleza práctica como teórica e incluso de política educativa y de índole administrativa. Esta amplia panorámica permite profundizar en el sentido y las posibilidades de la mejora educativa.

Para poner en marcha esta investigación se ha planteado un proceso organizado en fases que si bien se expresan linealmente, en realidad se hallan íntimamente relacionadas unas con otras. La descripción cíclica se ha adoptado para ganar en comprensión pero, como ya hemos advertido, el sentido progresivo del estudio se corresponde poco con un modelo racional y fragmentado.

Fase inicial: constitución del equipo y planteamiento del estudio. Durante este momento se procede a analizar el objeto de estudio. Para ello se recurre a una primera base documental y distintas sesiones de discusión para conocer y acotar la temática.

Surge así un primer esquema de trabajo que incluye el proceso (itinerario básico de investigación), la red de preguntas (problemas) que nos orientaría y un estado de la cuestión inicial bien fundamentado. Igualmente se adoptaron como principios de procedimiento el carácter progresivo, la confidencialidad de la información, la revisión por parte de los interesados y la triangulación de los datos y aportaciones.

Fase segunda: diseño de investigación y elaboración de instrumentos. En este periodo se escribió el primer borrador del proyecto de investigación (tipo de investigación, fases, objetivos, posibles participantes...). Se ajustaron criterios para la selección de los casos y los “informantes clave”. Igualmente se realizaron los instrumentos para la recogida de datos (borrador, validación y formalización definitiva) y, por último se definió de modo más preciso el proyecto con objeto de contar ya con una guía más detallada.

Tercera fase: recogida de información y tratamiento de datos. Durante este ciclo se van recopilando los datos que se obtienen a través de los distintos instrumentos ideados para este fin. Se realizan las entrevistas, se pasa el cuestionario, se efectúan las observaciones, se consignan testimonios en los cuadernos de campo y diarios, y se analizan documentos. En definitiva se establece el archivo documental de la investigación. Como la información es muy abundante se tiene determinado un proceso de catalogación y codificación que ayude a ordenarla. Una vez catalogada se procede su sistematización, triangulación y revisión colectiva de las aportaciones más importantes.

Cuarta fase: informe y divulgación. Con toda la información tratada y contrastada (tanto con datos como revisión bibliográfica) se elaboran los primeros borradores que se someten a discusión colectiva (deliberación crítica) hasta alcanzar la

versión definitiva consensuada por todos los participantes. Es el momento de dar a conocer el informe y continuar con las posibilidades señaladas.

Participantes

El equipo está formado por investigadores de la Universidad de Huelva (España) y Universidad do Algarve (Portugal) y, además, colaboran agentes del *Centro de Competência EDUCOM*⁵ de Faro. Todos los miembros cuentan con antecedentes sólidos en el campo de la formación e investigación educativa. Se puede decir que forman un grupo experimentado y avanzado en tareas de análisis y estudio empírico. El perfil internacional y las diversas especialidades de procedencia otorgan una mayor riqueza al grupo.

Para escoger casos relevantes y significativos para la investigación se ha trabajado con informadores clave (McKernan, 1999). Es decir, personas que por su privilegiado conocimiento del contexto y la situación pueden indicar escenarios de interés. Son, por lo tanto, colaboradores que poseen información y están dispuestos a compartirla dentro del marco ético del proyecto. Entre otros hemos señalado. Un representante de la administración educativa que posee un rango distintivo dentro de la organización. Un experto en gestión y formación permanente. Y dos docentes universitarios del campo de la pedagogía. En definitiva, perspectivas diferentes que una vez relacionadas ayudan a elegir con criterio y calidad.

Los criterios que deben reunir los casos son:

-Que se tenga constancia de su esfuerzo innovador por más de un informante clave.

-Que se preste a colaborar de modo informado y voluntario.

-Que sea una experiencia de la que se pueda aprender por su singularidad.

Y, complementariamente, que sean diversos (ubicación, antecedentes y composición), accesibles y resueltos a colaborar activamente. Solo de esta forma se puede esperar la necesaria sinceridad que un trabajo de esta naturaleza necesita.

Instrumentos para la recogida de datos

Para la metodología que estamos apuntando necesitamos integrar instrumentos variados tanto de naturaleza cualitativa como cuantitativa. De todas las posibilidades se han elegido las que facilitan el proceso de triangulación de foco, método y persona.

⁵ El Centro de Competência EDUCOM, creado 1997 por la Asociación Portuguesa de Telemática Educativa, tiene como objetivo principal apoyar la creación e implementación de proyectos educativos relacionados con las TIC. Para saber más consultar: http://www.educom.pt/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

En el desarrollo de la *observación* se emplean tanto dispositivos tecnológicos (fotos y vídeos) como otros personales (cuaderno de campo). Para acceder al escenario real se recurre a la negociación con los implicados.

Las *entrevistas* (individuales y colectivas) se orientan a partir de un guión semiestructurado en estrecha relación con los propósitos del estudio y las categorías de análisis. Se administran de modo flexible, con el apoyo de notas de campo y una grabadora de audio. Todas las conversaciones así recogidas se transcriben y codifican. Para asegurar su representatividad son revisadas por sus protagonistas hasta alcanzar el sentido exacto que se quiere expresar.

Los *diarios*, entendidos como registro personales, se van cumplimentando a lo largo de la experiencia. En ellos se consignan distintos pasajes e informaciones obtenidas directamente o como efecto de la reflexión personal y/o colectiva.

El *cuestionario* dirigido a todos los docentes consta de veinte preguntas organizadas según las categorías del estudio y en el que se mezclan ítems de distinto formato: escala; elección múltiple; preguntas abiertas, etc. Ha sido validado por una muestra piloto y revisión de expertos. Tras tres versiones se ha llegado al formulario definitivo. Su validez no la declaramos universal pero sí suficiente para este estudio.

El *análisis de documentos* implica una revisión del contenido con objeto de extraer evidencias múltiples relativas a las cuestiones señaladas previamente. De esta forma, los textos estudiados (proyectos, actas, etc.) proporcionan información sobre los fundamentos y antecedentes de la práctica.

| INSTRUMENTOS | | ESCUELAS | ALTO RODES | ALGOZ |
|---------------------|---|----------|--|--|
| Observación | Sin dispositivos tecnológicos (cuaderno de campo) | | Aula (1º, 2º, 3º) y Centro | Aula (2º, 5º, 8º) y Centro |
| | Con dispositivos tecnológicos (fotos y vídeos) | | Aula (1º, 2º, 3º) y Centro | Aula (2º, 5º, 8º) y Centro |
| Entrevistas | Personales | | Directora; Coord. Pedagógica; (4) Tutoras | Director; Coord. Pedagógico; (5) Tutores |
| | Colectivas | | Representantes del profesorado (4 participantes) | Equipo Directivo (3 participantes) Representantes del profesorado (5 participantes) |
| Análisis documental | Pedagógico | | Proyecto Educativo de Centro | Contrato de Autonomía Proyecto Educativo de |

| | | | |
|--------------|--|--|--|
| | | Programaciones de Aula | Centro Programaciones de Aula |
| | Socioeducativo | Folletos AMPA, Folletos informativos para los padres | Memoria anual de datos y evaluaciones |
| | Tecnológico | Web del Centro, Blogs de aula | Web del Centro, Blogs de aula |
| Cuestionario | Profesorado representativo | + 50 % | + 50 % |
| Diarios | De investigación, sistemática y continua | De la experiencia en situaciones vividas | De la experiencia en situaciones vividas |

Tabla 1. Instrumentos implementados en los estudios de caso.

Análisis de los datos: procedimiento y credibilidad

La ingente cantidad de datos que se derivan de una investigación de esta naturaleza precisa de instrumentos que faciliten su tratamiento ordenado. La información obtenida de cada fuente y/o instrumento nos ha mostrado datos significativos pero cuando los hemos relacionado entre sí el sentido ha cobrado mayor amplitud.

La fiabilidad y validez de este tipo de estudios es un asunto aún no resuelto y quizás sea, como afirma Pérez Serrano (1994), por la mentalidad positivista que sigue presente en el campo de la investigación. Pero lo cierto es que resulta necesario encontrar algunos mecanismos que aseguren la *credibilidad* del análisis y sus aportaciones. Y para ello recurrimos a varios criterios como son: el de triangulación (de perspectivas, instrumentos y referencia); el análisis compartido entre distintas subjetividades tanto para negociar como para interpretar significados; la revisión por los interesados y la inclusión de material de contraste. Junto a esto se incluye la exhaustividad, en la explicación del proceso así como de los datos, lo cual permite la réplica o revisión por parte de otro agente interesado.

En este artículo, que es parte de una investigación más amplia, vamos a centrarnos en una serie de preguntas que nos han acompañado en el desarrollo de la investigación, como son: ¿Cómo es el entorno y los centros estudiados y qué características los definen? ¿Qué aspectos comunes presentan? ¿En que se diferencian? ¿Qué hemos aprendidos de estas experiencias?

Descripción de los centros participantes en la investigación

Trataremos de describir los centros y el contexto donde se insertan según sus rasgos más distintivos y singulares.

Escola de 1º Ciclo de Enseñanza Básica⁶ Alto Rodes

Esta *escola* está situada en el barrio de Alto Rodes de la ciudad de Faro (Portugal), de clase media baja. Aunque es un centro educativo pequeño, presenta dos líneas además de dar clases en turno de mañana y de tarde, posee un volumen de alumnos significativo, con una ratio aproximado de 25 por aula y una plantilla de 23 docentes. De espacios abiertos y luminosos que facilitan el trabajo escolar tanto del alumnado como del profesorado. El interior del edificio está decorado con murales, dibujos, recortes, que en general muestra producciones de los alumnos relacionadas con actividades educativas desarrolladas en años anteriores. El centro presenta una historia vivida jalonada de experiencias innovadoras que han configurado una identidad colectiva que traspasa los límites físicos del mismo. El grupo de docentes, maestro y maestras, ha estado unido mayoritariamente por una serie de principios y una verdadera inquietud innovadora. El empeño e ilusión que ha mantenido el grupo de enseñantes al intervenir en distintos proyectos nacionales e internacionales permite entender que existe una preocupación por la mejora educativa sin olvidar el desarrollo profesional.

Durante estos últimos años, el colegio ha participado en la realización de distintos proyectos promovidos por el profesorado con un marcado calado educativo y sociofamiliar. Desde el curso académico 2003/04, se han venido desarrollando distintas experiencias de integración de las TIC en el aula, inicialmente autónomas y posteriormente patrocinadas por la Administración Educativa, como por ejemplo: el *Plano Tecnológico da Educação*, el Proyecto *Magalhães*, la iniciativa *Escola, professores e Computadores Portáteis*, etc. Otro aspecto interesante, propio de este colegio, es la gestión que realiza la asociación de padres y madres para la adquisición de recursos y materiales didácticos destinados al Centro, en general, y para sus hijos/as, en particular. Constituyéndose como un referente importante en la labor de apoyo a la acción educativa.

En síntesis, el centro de Ensino Básico de 1º Ciclo “Alto Rodes”, ha sido un colegio implicado y preocupado tanto por la buena formación de sus alumnos y alumnas, como por la preparación de sus docentes, de lo cual se sienten especialmente orgullosos, “*nuestra escuela se encuentra muy bien situada en el ranking nacional de Lengua Portuguesa de las Provas de Aferiação*” (AR-EDirectora. 1). De igual modo se caracteriza por su significativa tradición innovadora y por su estrecha colaboración con el marco social y familiar circunstancia que los destaca frente a otros centros de la zona.

Agrupamento de Escolas de Algoz - Silves

El agrupamiento vertical⁷ está situado en un valle, a unos 10-12 km del litoral Algarbio, forma parte del *Conselho⁸ de Silves* junto con las *fregesías⁹* de Algoz, Tunes

⁶ En Portugal, actualmente, la enseñanza obligatoria, o *Ensino Básico*, tiene 9 cursos, los cuales están divididos en ciclos. El primer ciclo va de 1º hasta 4º, el segundo ciclo está compuesto por 5º y 6º, y el tercer ciclo corresponde a 7º, 8º y 9º. Haciendo un paralelismo con nuestro sistema educativo, la unión del primer y segundo ciclo portugués corresponde con nuestra etapa primaria.

y Alcantarilha. Y engloba, además de la sede escolar, que es nuestro objeto de estudio, otros cuatro centros de 1º ciclo de Enseñanza Básica y dos escuelas de Jardim de Infancia. En el agrupamiento trabajan unos 77 docentes, una orientadora y cerca de 45 personal no docente. De los 716 alumnos matriculados en el curso 2011-2012 y que componen el total del agrupamiento vertical, cerca de 350 se beneficia de ayudas económicas de acción social. La situación socioeconómica de las familias que tienen sus hijos en esta escuela se caracteriza por la inestabilidad y el trabajo precario.

En este sentido, la escuela, ante esta situación, desempeña un papel activo en el desarrollo personal, social y cultural de su alumnado, sin olvidar la promoción positiva del entorno. Para ello se apoya de tres documentos, el Proyecto Educativo¹⁰, el Reglamento Interno¹¹, y el Contrato de Autonomía¹² que se encargan de sistematizar la misión pretendida “*efectuar una enseñanza eficaz y de calidad*” y la visión estratégica “*promover la mejora progresiva de la enseñanza de calidad, de sus procesos y de su organización*” (Contrato de Autonomía, 3). Constituyen, por tanto, las referencias compartidas y públicas que regulan la experiencia desarrollada en el Agrupamiento.

Gracias a las indicaciones derivadas de una evaluación externa, en el año 2006, diseñaron un proyecto que fue presentado a una convocatoria nacional promovida por el Ministerio de Educación¹³. Como consecuencia, fueron seleccionados y se constituyeron como uno de los 22 centros que obtuvieron esta figura administrativa. Es un proyecto experimental y alternativo destinado a contados centros de Portugal

El “*contrato de autonomía*” recoge las líneas pedagógicas, administrativas y organizativas por las que el centro articula su proyecto educativo, según criterios fundamentados y consensuados por toda la comunidad educativa lo que les permite un desarrollo descentralizado de la actividad docente. En síntesis estamos ante un centro que se inicia en un proceso de innovación protagonizado por los responsables de su implementación.

Aspectos comunes de los centros

Los dos casos con los que, hasta ahora, hemos trabajado, responden a situaciones diversas y distintas entre sí, pero también presentan una estructura organizativa relacionada con el alumnado muy similar, no en vano este se encuentra clasificado por edades, y son pocas las experiencias prácticas en las que se despliegan agrupamientos más flexibles.

⁷ Sistema de organización escolar por el que quedan agrupadas diversas escuelas tanto de enseñanza básica como de jardín de infancia de un mismo conselho, o con sus freguesías.

⁸ Conselho es sinónimo en España de Ayuntamiento.

⁹ Freguesía es sinónimo en España de pedanía.

¹⁰ http://azogla.sytes.net/pluginfile.php/1271/mod_folder/content/1/Projecto%20Educativo%202008-2011?forcedownload=1

¹¹ http://azogla.sytes.net/pluginfile.php/1271/mod_folder/content/1/Reglamento%20Interno%202009-2013?forcedownload=1

¹² http://azogla.sytes.net/pluginfile.php/1271/mod_folder/content/1/Contrato%20de%20Autonomia%202010-2011?forcedownload=1

¹³ http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1164&fileName=portaria_1260_2007.pdf

El diseño curricular centrado en las disciplinas es el modelo adoptado en ambas innovaciones. Y aunque en alguna ocasión se presenten propuestas educativas personales más globalizadas e integradas, no suponen una dinámica mayoritaria en ninguno de los centros.

Otro elemento común a las dos escuelas es el rol hegemónico que ostenta el libro de texto en el trabajo práctico de aula. Instrumento que es utilizado para presentar los contenidos y facilitar el tratamiento de los mismos de una manera lineal y descontextualizada, y puntualmente como herramienta de apoyo en igualdad de condiciones con otros recursos tanto digitales como analógicos. La sensibilidad social que define a estas escuelas les lleva a implementar diversas medidas destinadas a atender algunas de las necesidades presentes en un entorno con significativas carencias. Los equipos directivos muestran especial preocupación por el clima de centro cuidando, para ello, las relaciones que se mantienen entre toda la comunidad educativa, lo que permite que las personas se sientan valorizadas, considerándose copartícipes de algo común, del que todos forman parte y cada uno tiene un papel que desempeñar.

Otro aspecto que cabe destacar se refiere al impacto ocasionado por *las pruebas externas*. Este sistema de valoración está provocando una verdadera obsesión por los resultados inmediatos y la situación que se alcanza en el *ranking* como efecto de la puntuación obtenida respecto al resto de centros a escala nacional. Este elemento de control estatal e internacional está degenerando en praxis de marcado cariz “academicista”. Un síntoma de esta propensión la observamos cuando se acerca la convocatoria de las pruebas, con objeto de prepararlas y entrenar al alumnado se reserva un espacio del tiempo escolar para efectuar simulaciones y sesiones intensivas de naturaleza semejante a los exámenes originales. Desechando la necesidad de aprender de manera significativa por un tipo de aprendizaje memorístico y de respuesta correcta.

La crisis económica está afectando a aspectos muy valiosos para la calidad de la educación, como son: la formación del profesorado, situándola bajo mínimos y exigiendo de los ponentes un voluntarismo que, en no pocas ocasiones, ha llevado a la desaparición de determinadas propuestas encaminadas al desarrollo profesional y la mejora de la práctica. La eliminación del Área Proyecto, materia interdisciplinar que permitía la inclusión de determinadas temáticas de relevancia e interés que escapaban a las asignaturas fragmentadas del currículum convencional, dimensión por la que era especialmente valorada por el profesorado más inquieto e innovador. La presión burocrática, que está provocando una intensificación de la labor docente con nuevas tareas que tienen poca repercusión en la mejora de la práctica. Y la finalización de las experiencias de formación basada en problemas prácticos entre la Universidad y el profesorado, que estaba permitiendo que ambos sectores deparasen en perspectivas y posibilidades antes poco transitadas, beneficiando a todos los implicados en el proceso y siempre desde una perspectiva horizontal.

Pero, junto a todas estas similitudes donde se combinan rasgos convencionales con otros más cercanos a posiciones reformistas y transformadoras, hay algo especialmente importante en lo que coinciden y que tiene que ver con la dirección del cambio emprendido. Son propuestas de mejora, de abajo-arriba, que no se muestran ajenas al contexto singular en el que se inserta cada escuela. Y donde el profesorado lidera, y reflexiona sobre la situación actual de las problemáticas sociales que envuelven a la comunidad educativa. Intentando comprender la importancia del currículum y su transformación, adquiriendo, así, un desarrollo profesional basado en la revisión de la práctica.

Pero... qué tienen de diferente los casos

En el párrafo anterior hemos mostrado como existen bastantes similitudes entre estas dos escuelas, que inicialmente pueden dar pie a entender que existe una gran homogeneidad entre ambas. Pero cuanto más tiempo pasamos en ellas más capaces somos de identificar las significativas diferencias que presentan.

Por un lado, la Escuela de Alto Rodes, es un centro que muestra signos de repliegue; esto es, desde su construcción el equipo docente estuvo preocupado por una enseñanza centrada en el alumnado y las dinámicas activas de aula. Gran parte de las maestras y maestros se identificaba con el movimiento “Escola Moderna” e implementaban, en consecuencia, experiencias y materiales sobre la base de los desarrollados por Freinet. Pero la transformación progresiva e inexorable del claustro como efecto del desgaste profesional, las jubilaciones o cambios de destino y la incorporación de nuevos miembros no siempre coincidentes con las bases de partida o con proyectos previos distintos, ha lastrado la innovación: *“los nuevos profesores que van llegando o no les interesa nuestro proyecto original o están poco preparados y su participación aporta pocas novedades...”* (AR-ECoordPedag. 1). Perdiendo fuerza de manera progresiva y desembocando poco a poco en prácticas aisladas, reducto que, aún presentando una demostrada formación tanto teórica como práctica, precisa de unos apoyos más significativos para volver a constituirse en una alternativa de centro, como fue al principio. Este legado está presente en el centro que ha quedado impregnado de ese espíritu, de igual modo lo identifican las madres y padres de la asociación, que ya realizaron su escolarización básica en la escuela: *“tenemos una historia llena de experiencias muy interesantes y de muchos éxitos”* (AR-DiarioInv.ConverInform.Familias. 3)

Por su parte, en Algoz, la escasez de experiencias de innovación y propuestas alternativas ha sido un continuo en la historia previa del centro, hasta que decidieron solicitar el “contrato de autonomía”. El esfuerzo profesional colectivo desarrollado en estos últimos años nos muestra como la propia escuela está descubriendo la innovación pedagógica fundamentada. Han modificado el currículum para acoger nuevas disciplinas que no se ofrecen en ningún otro centro educativo del país; han cambiado los

horarios de las materias alargando la duración de las mismas hasta la hora y no los 45 minutos como está regulado por la normativa; han podido estabilizar tanto laboral como profesionalmente a aquellos docentes que han querido acreditarse para su centro y además se han implicado en el proyecto, etc. Así pues estamos ante una escuela que presenta una innovación en despliegue, pero también en construcción, aún queda un gran trabajo para que los cambios cristalicen y configuren una nueva cultura institucional capaz de resistir los envites derivados de la perspectiva gerencialista surgida de la crisis económica, no olvidemos que la Administración muestra una mayor preocupación por la reducción del coste educativo que por otras variables formativas; solicitando, en consecuencia, informes y realizando evaluaciones formales que acaban por desgastar las energías de las iniciativas más originales y prácticas.

Si bien ambas escuelas presentan un tipo de liderazgo distribuido, compartido y democrático, en Alto Rodes se observa una bicefalia, por un lado está la responsable administrativa, que mantiene la coordinación con el agrupamiento y respeta las decisiones que toma el profesorado a nivel educativo, por otro lado tenemos, una maestra, responsable de la coordinación de ciclo y que representa el liderazgo pedagógico en el centro. Es ella quien mantiene y promueve las propuestas vivas de trabajos por proyectos y currículum integrado, apoyándose en otras dos colegas. *“Sin E... no continuaría la experiencia, pues dinamiza y promueve la colaboración de los colegas”* (AR-EColectiva. 1). En Algoz el liderazgo es distribuido, delegándose las responsabilidades tanto en las personas como en los equipos. *“Yo intento que todos nos impliquemos en la tarea de mejorar nuestra escuela”* (AL-EDirector. 1). *“Tanto el director como el equipo directivo promueven el reparto de responsabilidades y nosotros sabemos que es importante comprometernos con este proyecto”*. (AL-EColectiva. 1)

En definitiva tenemos dos centros, uno que presenta una narrativa vivida, con una fuerte ilusión retroactiva (en lo que ya han conseguido) y otro que está construyendo su narrativa, con la ilusión puesta en las expectativas (en lo que pueden conseguir).

Qué hemos aprendido de estas experiencias

Entre las distintas cuestiones que hemos aprendido de estas innovaciones cabe destacar dos elementos muy significativos. Por un lado, que solamente con el valor de la ilusión no basta, como se muestra en el gráfico siguiente extraído de los resultados de las respuestas de los docentes cuándo se les plantea rodear 3 palabras¹⁴ con las que asocian la innovación educativa en su centro, así como el orden de preferencia.

¹⁴ Una de las opciones que no marcaron los docentes fue: la utopía.

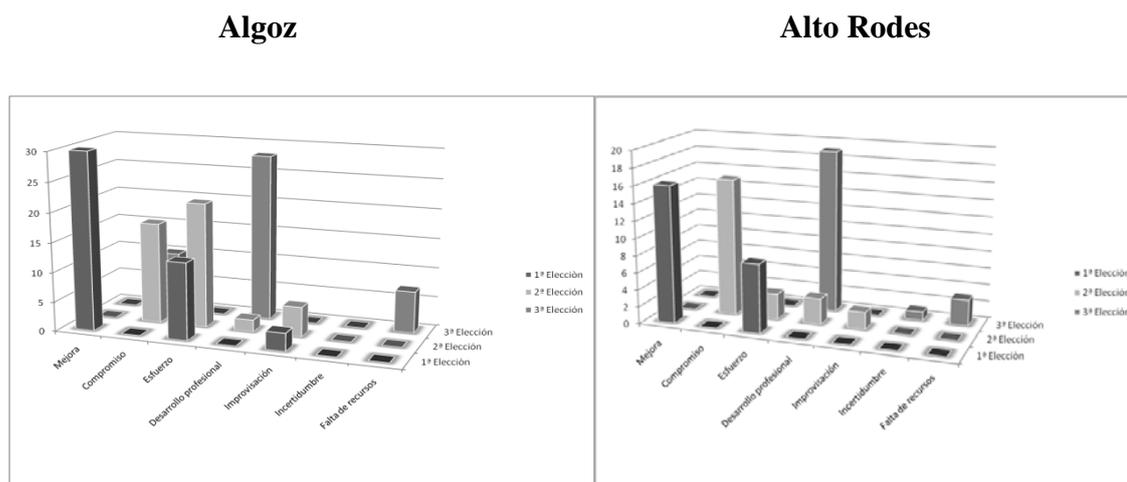


Figura 1. Palabras que asocian al término innovación educativas en cada centro.

Y por otro lado, que no existen formulas para el protagonismo docente. Más que la técnica de la innovación lo que importa es la asunción del proyecto, en este sentido encontramos como el profesorado de ambos centros identifican que la innovación que se da en su escuela tiene una serie de elementos que les une e identifica como colectivo con unas ideas compartidas.

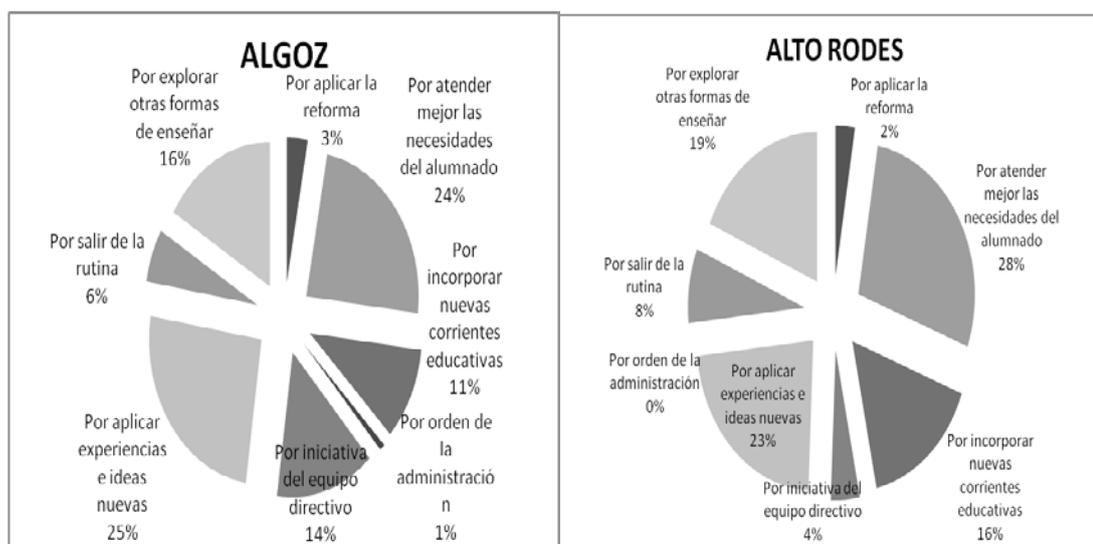


Figura 2. Elementos comunes de participación en un proyecto innovador.

Ahora bien, lo que en un centro puede ser una innovación en otro centro es algo de lo que hay que liberarse. Así, mientras que en Alto Rodes se valora positivamente los tiempos prolongados que evitan fragmentar artificialmente el horario, en Algez, esto se identificaba como un problema, por lo que adoptaron el modelo de una hora (en lugar del de una y media que han planteado otras escuelas similares), “para rentabilizar mejor la impartición de los contenidos” (AL-EDirector. 1)

La falta de tiempo, no solamente asociada a las tareas burocráticas, es sentida por el profesorado como una losa difícil de soportar cuando se pretende desarrollar otro

tipo de educación “antes trabajábamos mejor y no teníamos tantas presiones de fuera” (AR-Prof. 1). Además “nuestra manera de enseñar precisa, no de más tiempo, sino de un tiempo más pausado... y ahora tenemos que estar constantemente realizando informes que no aportan nada” (AR-Prof. 3), también “creemos que hemos perdido un poco de nuestra identidad” (AR-EColectiva. 1), y por otro lado “tenemos que estar constantemente justificando a la Administración Educativa que la labor que estamos realizando es más efectiva e incluso con un menor coste económico” (AL-EDirector. 1).

De igual modo, hemos aprendido que las pruebas externas están limitando las posibilidades de acción en aras de una nueva educación más eficiente que hace que el ranking escolar desplace todo lo que sea creativo, diferente e innovador dentro del currículum de cada escuela. Cuesta mucho resistirse pues, como nos comenta algún profesor “existen aspectos positivos como el de conocer ciertas carencias en su propuesta curricular y/o formativa”, (AL-EColectiva. 1), por otra parte también se considera que “han servido para despertar a algunos docentes que daban poco porque no se les exigía nada” (AR-EColectiva. 1), pero claro, pocos caen en los riesgos que corre la población más vulnerable, que se ve señalada como los que dan en negativo o hacen bajar la media. Este hecho se ve minimizado en Alto Rodes pues según nos comenta una maestra “con las propuestas de la escuela moderna los niños aprenden mejor y dan más alto en los índices de las pruebas externas” (AR-Prof. 2) y en Algoz, “los apoyos docentes dentro de las aulas están ayudando muy positivamente al alumnado que presenta mayor dificultad” (AL-EColectivaEDirectivo. 1)

Los centros educativos tienen más autonomía de la que inicialmente se plantean y se pueden conseguir muchos cambios tanto organizacionales como educativos, “nosotros hemos incorporado bastantes cambios en todos los niveles educativos como pueden ser el refuerzo en lengua portuguesa y matemáticas con experiencias prácticas y con dos profesores en el aula, también estamos desarrollando proyectos científicos anuales interdisciplinares” (AL-EColectivaEDirectivo.1) pero de igual modo la incorporación a los agrupamientos verticales se percibe, desde las escuelas con una historia previa de innovación, como una pérdida de identidad, llegándose a extremos de ser subsumidos por la cultura mayoritaria, “antes teníamos mayor libertad para hacer las cosas que nos gustan, ahora muchas veces dependemos de los requerimientos del agrupamiento” (AR-Prof. 3)

Conclusiones

La verdadera innovación, o mejora, es aquella que llega hasta la práctica, en este sentido tanto el profesorado de Alto Rodes como el de Algoz afirman mayoritariamente en el cuestionario que su escuela es innovadora por tres cuestiones fundamentales: *atender mejor a las necesidades del alumnado; por implementar experiencias e ideas nuevas y por explorar otras formas de enseñar*. Sin embargo en las entrevistas realizadas el profesorado no suele percibirse así mismo como agentes de cambio.

Quizás se deba a que, en su trabajo diario, tiene poco peso la reforma la escasa. Una razón para esto puede ser que los maestros consideran la reforma. Ahora bien, esta hipótesis entra, en parte, en contradicción con el hecho de que la mayoría de los maestros y maestras involucrados tenían percepciones positivas acerca de la innovación. (Hargreaves & Goodson, 2006).

La crisis económica y las medidas adoptadas afectan no sólo en términos materiales sino también emocionales (Van Veen y Slegers, 2006), como puede ser el sentimiento de abandono, de superficialidad, etc. Y en no pocas ocasiones sirven de coartada para aplicar formulas educativas rutinarias bajo el rótulo de sostenibles económicamente -verdadero eufemismo de barata- (Sahlberg, 2006).

Además, podemos entender que la consolidación del cambio es cada vez más difícil pues, el control burocrático pedagógico, los agrupamientos de escuelas sin cultura común, las pruebas externas, los cambios normativos constantes, etc., están lastrando la posibilidad de estabilizarlo en el tiempo. Y en este sentido el profesorado necesita más tiempo para negociar y construir los conceptos y significativos compartidos que se detraen de implementar las reformas acometidas y establecer una ruta para alcanzar las metas pretendidas (Earley et al., 2002). Este período se debe dedicar a esfuerzos simultáneos y sistemáticos de coordinación, formación y reflexión sobre la práctica para que los cambios puedan enraizar y generar una nueva cultura escolar (Orton y Weick, 1990; Resnick y Hall, 1998; Fullan, 2003, 2007).

La obsesión por los resultados determina el proceso y la dinámica de aula hasta el punto de preparar para las pruebas externas, o lo que es lo mismo para lograr una puntuación que sitúe en un buen lugar dentro del ranking, pues *“una cosa es aprender para aprobar y otra cosa es construir conocimiento significativo y relevante”* (Martínez Bonafé, 2008, 29). Transformar la enseñanza necesita de un proceso de evaluación más riguroso del que se desprende de fórmulas universales que miden el resultado inmediato en pruebas estándares.

En la innovación no hay un modelo generalizable cada tentativa es distinta y, por definición, idiosincrásica, en este sentido muchas escuelas promueven ejemplos valiosos pero dada la escasa difusión se convierten en experiencias poco conocidas, en la sombra. Es necesario ir a aprender a la escuela ya que es un espacio a recuperar para la mejora de la enseñanza.

Cambiar la educación sólo es posible cuando el profesorado asume su protagonismo, y ofrece su colaboración, adoptando medidas y decisiones tanto horizontales como verticales para la mejora de su escuela lo que promueve su desarrollo profesional (Anderson y Togneri, 2005; Pyhältö et al., 2011).

Referencias

- Anderson, S. E. & Togneri, W. (2005). School district-wide reform policies in education. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International handbook of educational policy*. (pp. 173–194). Dordrecht: Springer.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-17.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Earley, P., Evans, J., Collarbone, P., Gold, A. & Halpin, D. (2002). *Establishing the current state of school leadership in England*. London: DfES.
- Farrell, J. P. (2000): Why is Educational Reform So Difficult? Similar Descriptions, Different Prescriptions, Failed Explanations. *Curriculum Inquiry*, 30 (1), 83-103.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16 (3), 401–413.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. New York: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4ª ed. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2005). *Sustaining leadership*. London: Wiley.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61 (7), 8–13.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1), 3–41.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2011). Larry Cuban: la introducción de las TIC no demuestra que el alumnado aprenda mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 40-45.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escolase assumer como uma instituição curricularmente inteligente. *Curriculo sem Fronteira*, 6 (2), 67-81.
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 9-24.
- Marcelo, C.; Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 111-134.

- Martínez Bonafé, J. (2008). Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual. En Herrán Gascón, A.; Paredes Labra, J. et al. (Coords). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. (pp. 27-42). Madrid: McGraw-Hill.
- McKernan, J. (1999). *Investigación y currículum*. Madrid: Morata.
- Montero, L. & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 303–318.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15 (2), 203–223.
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: CEC/JA.
- Pérez Gómez, A. I. y Sola, M. (2003). *Desarrollo del currículum de la ESO en Andalucía*. Sevilla: CEC/JA.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, Retos e interrogantes. II Técnicas de análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula. Descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- Pozuelos, F. J. y otros (2010). No basta con soñar otra escuela, hay que hacerla. Relato de experiencias y un caso. *Investigación en la Escuela*, 70, 5-20.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform: Principals' and chief education officers' perspectives on school development. *Journal of Educational Administration*, 49 (1), 46–61.
- Ramos, J. L. et al (2010). *Iniciativa Escola, Profesores e Computadores Portáteis: Estudo de avaliação*. Lisboa: DGIDC.
- Resnick, L. B., & Hall, M. (1998). Learning organizations for sustainable educational reform. *Daedalus*, 127 (4), 89–118.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Cooperación Educativa. Publicaciones MCEP.
- Rusinko, C. A. (2010). Integrating sustainability in management and business education: A matrix approach. *Academy of Management Learning & Education*, 9 (3), 507-519.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 259–287.
- Sancho, J. M^a et al (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. Perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres casos*. Barcelona: Octaedro.

- Sancho, J. M^a y Hernández, F. (2011) David Berliner: Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 44-49.
- Sarason, S. B. (1993). *The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, (1998). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*. (pp. 86-109). Thousand Oaks: Sage.
- Tójar, J.C. y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 499-527.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-480.
- Van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 85-111.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

Datos de los autores:

Francisco de Paula Rodríguez Miranda. Universidad de Huelva y Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação. Estrada da Penha. Campus da Penha. 8005-139 Faro, Portugal. Correo electrónico: francisco.paula@dedu.uhu.es y fpmiranda@ualg.pt

Francisco José Pozuelos Estrada. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Campus de “El Carmen”. Avda. Tres de Marzo s/n. 21007. Huelva, España. Correo electrónico: pozuelos@uhu.es

Francisco Javier García Prieto. Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Campus de “El Carmen”. Avda. Tres de Marzo s/n. 21007. Huelva, España. Correo electrónico: fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Fecha de recepción: 02/05/2012

Fecha de revisión: 01/06/2012

Fecha de aceptación: 16/06/2012