



VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

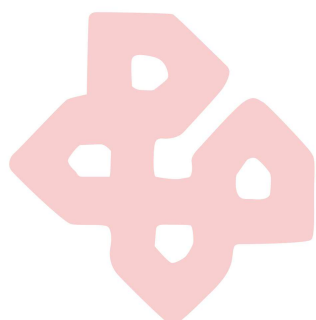
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/12/2010

Fecha de aceptación 01/02/2010

## PRÁCTICAS INNOVADORAS EN ESCUELAS ORIENTADAS HACIA EL CAMBIO: ÁMBITOS Y MODALIDADES

*Innovative practices in schools facing change: fields and kinds in which they take place*



*Mariana Altopiedi y Paulino Murillo Estepa*

*Universidad de Sevilla*

*E-mail: [maltopiedi@us.es](mailto:maltopiedi@us.es); [paulino@us.es](mailto:paulino@us.es)*

### Resumen:

*Este artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre los procesos de cambio sostenibles desarrollados por centros escolares identificados como innovadores\*. En particular dará cuenta de uno de los aspectos analizados en dicho estudio: el tipo de cambios que estos centros habían introducido y desarrollado a lo largo de su trayectoria de innovación.*

*El estudio cuyos resultados se sintetizan en el conjunto de los artículos que componen este monográfico tenía entre sus objetivos ahondar en el conocimiento de las concepciones acerca de la innovación que operan en la práctica educativa. En este artículo se avanza en dos aspectos de los procesos de innovación identificados en la investigación que consideramos de especial significación. En primer término, el carácter escasamente “innovador” de las acciones desarrolladas por las organizaciones educativas, aún en los casos en los que sus prácticas son consideradas de esa manera. En segundo lugar, y en contra de lo que la literatura al uso suele sostener, subrayamos el alejamiento de las actuaciones supuestamente novedosas respecto de la práctica en el marco del aula.*

\* López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

Finalmente, y -desde nuestro punto de vista- en profunda relación con este último aspecto, destacamos el papel movilizador del cambio educativo que, en los centros indagados, parece haber tenido su enclave en contextos difíciles. Esto nos permite, en definitiva, discutir y matizar algunas presunciones fundadas en investigaciones precedentes. Podemos afirmar, por tanto, que las dificultades en el entorno pueden obstruir el camino hacia la mejora en las prácticas de enseñanza de muchas escuelas, pero pueden funcionar como motor de cambios organizativos sostenibles.

**Palabras clave:** Innovación educativa; tipo y naturaleza del cambio en centros escolares; alcance y ámbito de la innovación educativa; rasgos del cambio en las organizaciones escolares.

**Abstract:**

*This article presents some results of a wider research about change processes that take place in schools that are considered innovative. Specially, it focuses on the kind of change that had been developed for those schools along their history.*

*One of the main purposes of the research which results are synthesized in this monographic number of Profesorado was to detect innovation concepts in practice. This article reflects on two questions of special relevance. First of all, the very innovative condition of change processes. On the other hand, we emphasise the distance between educational changes and daily practices in the classrooms. This second idea is against come of other research results and we expose our arguments to justify it.*

*Finally, we also underline the important role that a difficult context assumes in the generation of educational change in the cases analysed here.*

*All this allows us to debate some extended assumptions founded on precedent researches. We can affirm that a turbulent context can either obstruct or promote organizational processes of change and make them sustainable along time.*

**Key words:** Educational innovation and its features; kind of change in schools; focus of educational change

## 1. Naturaleza y ámbitos de la innovación educativa: qué dice la literatura

Nuestra reflexión acerca de la innovación en las organizaciones educativas ha de comenzar acercándose a la definición de la misma y de algunos otros conceptos que integran el mismo campo semántico. Tal es el caso de los términos *cambio* y *mejora* educativa, por ejemplo.

En una primera aproximación, el *cambio* se define como la acción de “convertir o mudar algo en otra cosa”<sup>1</sup>. Aplicado a las organizaciones resulta, por lo tanto, un concepto amplio y poco preciso. En el marco de la institución escolar, entonces, podría referirse tanto a la estructura general del sistema educativo como a la organización de cada establecimiento o de la enseñanza en el interior de las aulas.

Dado que cualquier modificación en alguna de las dimensiones institucionales implica un cambio, el sentido de estos procesos no está predeterminado y no siempre es funcional a las metas organizativas. Se diferencia en esto de la mejora educativa, que constituye una estrategia dirigida a aumentar los resultados de aprendizaje de los alumnos y el control de los centros sobre su propio desarrollo (Hopkins, 1996),

Por otro lado, los cambios son una realidad permanente en todo sistema, sea éste biológico o social. Lo que caracteriza, entonces, a los sistemas complejos es “la manera particular de encontrar el equilibrio entre la estabilidad y el cambio” (López Yáñez, 1997:

<sup>1</sup> Diccionario de la Real Academia Española <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>

103). En las organizaciones, esta tensión entre ambos polos se manifiesta de modo constante y diversificado (Leana y Barry, 2000), aunque por lo regular resulte imperceptible a quienes participan de ellas. En palabras de Weick y Quinn (1999: 381), “*el cambio nunca empieza porque nunca se detiene*”. De este modo, carece de sentido oponer estabilidad y cambio (Tsoukas y Chia, 2002), dado que éste sólo es posible, de acuerdo con Enríquez (1997), en los sistemas organizados que luchan por su estabilidad.

En un intento de acotar el significado de la idea de cambio, cabe entender el cambio organizacional como el que surge para dar respuesta a problemas de orden interno y cuya solución requiere la participación de los miembros, diferenciándolo del cambio estratégico en tanto éste se plantea para solventar dificultades de origen externo a la organización (Sillince, 1999). En ambos casos, sin embargo, hablamos de cambios más o menos intencionales y dirigidos, generalmente a partir de la puesta en juego de estrategias premeditadas y racionalmente empleadas.

Desde nuestra perspectiva, sin embargo, el cambio en los centros educativos es algo más que un mero proceso técnico. Los propios centros deben reconocer que el cambio educativo -y, sobre todo, el que tiene lugar dentro de ellos- está asociado a enraizados conceptos sobre el papel de la educación y de la escuela. Cualquier proceso de cambio tiene un componente político-cultural decisivo que debe estar presente en las propuestas y proyectos de mejora. Cualquier reflexión sobre ellos suele ser situada en las agendas de discusión en dos dimensiones fundamentales: cómo los cambios sociales afectan a la escuela, y cómo -y/o en qué ámbitos- ocurren los cambios dentro de las propias organizaciones educativas. Y es que existen múltiples factores que afectan al curso de los procesos de cambio. El requerimiento esencial se vincula con que las personas que tienen implicación en educación puedan comprender, en definitiva, las posibilidades reales del cambio. Y esto exige el aprendizaje constante de nuevas formas de interpretación y visión del mundo, así como del propio proceso de cambio. Visto de esta manera, el cambio educativo implica no sólo discutir respecto de su devenir, sino asumir con decisión, toma de postura, argumento y compromiso una profunda transformación personal, pero también grupal e institucional.

En ese sentido, algunos elementos claves del cambio (Fullan, 2008) tienen que ver con los siguientes aspectos:

1. La necesidad del aprendizaje continuo, así como de que todos los agentes educativos encuentren significado a su trabajo y a sus relaciones con los colegas, percibiendo a la organización como un todo.
2. La importancia del trabajo de los líderes, que fundamentalmente debe consistir en desarrollar buenas propuestas encaminadas al aprendizaje, así como a que puedan ser aplicadas a través de la interacción entre colegas.
3. El valor del reconocimiento de la capacidad para construir, dado que resulta fundamental el hecho de invertir en el desarrollo de la eficacia individual y colaborativa de todo un grupo u organización para lograr mejoras significativas.
4. La trascendencia del aprendizaje en el centro, frente a la inutilidad de realizar aprendizajes provenientes de modalidades de formación que se desarrollan fuera, o desconectadas, del propio lugar de trabajo.
5. La importancia de que las normas y reglas sean claras y transparentes. Claridad y facilidad de acceso a las prácticas, a los procesos y a los resultados.

6. El reconocimiento de que también los centros aprenden, así como de que tanto el conocimiento como el compromiso son fuerzas dominantes que desarrollan y cultivan el cambio de manera constante.

Pero a diferencia del concepto de cambio, el de innovación es bastante más preciso. Se entiende como la introducción de formas de actuación diferentes de las usuales (Greve y Taylor, 2000), cuyo objetivo es el aumento de la producción o la calidad de los servicios (Baer y Frese, 2003). Es evidente, entonces, que mientras la innovación supone siempre un cambio, no todo cambio resulta innovador.

En el caso particular de la educación, Viñao (2002) vincula la innovación con las necesidades o problemas detectados en la enseñanza. Así, el sentido del término se restringe. No sólo se trata de una respuesta nueva, sino dirigida a solucionar aquellas dificultades registradas en la práctica. Se trata, por lo tanto, de la incorporación de modificaciones que afectan de forma puntual y directa a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el ámbito del aula.

Aunque, independientemente del alcance que pueden llegar a tener las innovaciones que se desarrollan en el aula, hay que continuar dando pasos para conseguir situarlas en el propio centro y en la relación que éste mantiene con la comunidad.

Una última nota que define a la innovación es su carácter sostenido en el tiempo, aunque también en el espacio. No se trata de una modificación efímera, sino de una transformación que aspira a institucionalizarse. Implica, en este sentido, una modificación de las estructuras cognitivas de los miembros de la organización, un aprendizaje colectivo que puede ser origen de resistencias. Entendemos la innovación, en definitiva, como una práctica social dialógicamente construida en un proceso de múltiples traducciones (Harrison, 2002), abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada ni linealmente desarrollada a partir de recetas o soluciones simples (Myers y Stoll, 1998) que den lugar a resultados previsibles. Sin embargo, sí pueden identificarse algunos factores que inciden en sus efectos.

La literatura señala, por ejemplo, que éstos difieren según cómo se gesta el proyecto, quiénes son sus autores, como se presenta, qué posibilidades de participación ofrece, cómo se relaciona con la identidad institucional y qué relación guarda con las necesidades del centro... En los diversos intentos de identificar los condicionantes del compromiso con el desarrollo de un proceso de innovación, algunos factores son especialmente señalados como perjudiciales. Entre ellos, el desconocimiento de la propuesta por parte del profesorado, la falta de motivación del alumnado, la escasa participación o la ausencia de información de las familias. Estas tres cuestiones se encuentran, precisamente, entre las que orientan principalmente la acción de los centros cuyo análisis sintetizamos en este artículo. En consecuencia, todos ellos adoptan una modalidad de innovación centrada -al menos, en primera instancia- en aspectos organizativos más que curriculares o didácticos.

Como mencionáramos al comienzo, esto tiende a contradecir los resultados de algunas investigaciones en torno de la innovación educativa y su viabilidad (Marcelo, 1996; Muijs y cols, 2004; Fullan, 2008), que señalan la importancia de enfocarla en la enseñanza y el aprendizaje como medio para mostrar al profesorado su relevancia práctica y facilitar su compromiso con estos procesos. Desde nuestro punto de vista, esto puede explicarse en los casos indagados considerando las peculiaridades del contexto en el que se sitúan y el modo en que éstas suelen repercutir en las organizaciones escolares.

Como señalan Wohlstetter et al. (2003), en las dos últimas décadas, las escuelas que atienden a población desfavorecida han recibido una intensa presión para asumir una posición de mayor responsabilidad sobre su acción educativa, sobre el manejo de los fondos para ello y sobre sus resultados. Esto ha producido efectos contrapuestos. Por una parte, ha conducido a muchos centros a forjarse una imagen profundamente negativa, ante la comunidad y ante sí mismos. Esto adquiere particular relevancia a la luz de los resultados de estudios que evidencian que la relación entre el éxito de las organizaciones educativas en el desempeño de su labor y las buenas prácticas de enseñanza y de gestión no es lineal. Estas son, en ocasiones, inversas a lo habitualmente planteado: son las escuelas consideradas buenas aquellas que promueven prácticas eficaces, mientras que una percepción negativa de la organización educativa favorece una disminución del interés por las tareas de enseñanza y de gestión y, en consecuencia, un descenso de la calidad con la que se las realiza (Gewirtz, 1998).

En contraste, ha dado también lugar, como señalan los autores citados, al planteamiento de alternativas orientadas a superar esta situación, tales como la conformación de redes de colaboración entre las escuelas de cada distrito, como modo de descentralizar los esfuerzos de cambio e innovación. Obviamente, estas propuestas comparten con las encontradas en los casos reseñados a continuación la clara orientación hacia la conformación de comunidades de práctica.

Como nos señalan Lieberman y Wood (2002), prácticamente todos los esfuerzos para colocar al profesorado en el centro de los cambios no han resultado durante las últimas décadas, ya que los docentes suelen aparecer más como consumidores pasivos de un conocimiento “precocinado”, es decir ya preparado, por lo que es necesario prestar atención a la creación de una comunidad profesional que apoye al profesorado, respete su conocimiento y lo valore. En realidad, se trata de considerar los principios sobre los que se configura el proyecto planteado por Lieberman y Wood (2002): el National Writing Project, que consiste básicamente en la creación de una comunidad de profesionales caracterizada por las relaciones entre iguales. Esta comunidad llega a configurar un tipo de cultura de colaboración que cambia el modo en que los profesores aprenden y se relacionan unos con otros.

Precisamente, la construcción de comunidades de aprendizaje con implicación de las familias y del profesorado en la creación de un entorno rico en información y de una cultura positiva en la escuela son condiciones específicas de la innovación en las escuelas de áreas socio-económicamente desfavorecidas, según la últimamente prolífica literatura (Gray, 2001; Datnow, Hubbard y Mehan, 2003) sobre el tema. Entendemos que esta prioridad de los aspectos organizativos en la innovación responda a la necesidad de sentirse integrado en un proyecto compartido y parte de un colectivo potente (Fernández, 1994), generada por un entorno difícil e, incluso, amenazante. En contraste, las propuestas de innovación que afectan a la labor de aula se viven como limitadas a la práctica individual y, en ese sentido, menos confortantes.

## **2. Los casos**

Examinaremos las modalidades y los ámbitos de la innovación en tres de los casos de nuestro estudio:

CENTRO	CONTEXTO	TIPOLOGÍA
IES Miramontes	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria
CEIP Las Moreras	Periferia urbana (no capital de provincia; contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en Enseñanza Primaria)
IES Eurídice	Rural	Secundaria Obligatoria

## 2.1. El IES Miramontes

El Instituto *Miramontes* se creó en 1983 pero comenzó a funcionar en febrero de 1984, en condiciones de verdadera masificación. De hecho, en sus comienzos llegó a atender a 1.500 alumnos. Esto se explica porque su fundación respondió a la demanda representada por el ascenso progresivo de la población en un barrio surgido en 1979, a partir de un proceso de relocalización de familias procedentes de entornos deprivados socialmente.

Su desprestigiada ubicación, en consecuencia, se ha constituido desde sus orígenes en un elemento central de la identidad organizativa del *Miramontes*. Aún hoy el carácter socialmente marginado y excluido de los habitantes del barrio no sólo describe a la población escolar, sino que se constituye en argumento que explica y justifica algunos de sus rasgos y de las circunstancias de su vida. Está, asimismo, en el origen de un descenso del número de alumnos tan notorio que ha dado pie a reiterados rumores sobre el cierre del centro, por parte de la Consejería de Educación. Probablemente, las características de la población, la problemática social del entorno y el compromiso del profesorado sean factores que inciden en que este pronóstico no se cumpla.

Actualmente, la matrícula del *Miramontes* es, aproximadamente, de unos 210 alumnos. La plantilla está conformada por 29 profesores (22 licenciados y 7 diplomados en magisterio) y se caracteriza por su gran movilidad. En el momento de recogerse nuestros datos, el equipo directivo se hallaba iniciando su andadura como tal. El anterior equipo había tenido un mandato de sólo un curso, siendo su jefa de estudios quien asumiera luego la dirección del centro. También el equipo directivo que le había precedido permaneció durante un único período (2002-2006). Su gestión, sin embargo, no fue irrelevante pues impulsó el proceso de cambio e innovación que aún se aprecia en el centro.

Inicialmente, el *Miramontes* ofrecía la escolaridad obligatoria, representada por la Educación General Básica (EGB). Hasta el curso 98/99, mantiene la atención educativa básica, mientras que, en la actualidad, sólo imparte la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Precisamente, esta transformación supuso un momento crucial en su desarrollo como organización. Cambió la edad del alumnado, aumentando la proporción de adolescentes, lo cual -hipotetizamos- pudo haber incidido en que se incrementase la frecuencia con que se registraban comportamientos que hicieran incómoda la convivencia en el centro escolar. Al mismo tiempo -y casi por obligación- comenzaron a trabajarse cuestiones metodológicas: “*Me acuerdo que fueron años de secuenciación de objetivos, contenidos y procedimientos, cuando toda aquella movida de la LOGSE, y eso nos tenía ya...*”.

En lo que se refiere a las infraestructuras, su dotación es similar a la de la mayoría de los institutos, pero es proporcionalmente superior atendiendo al escaso número de alumnos. Cuenta con una biblioteca, un salón de actos, un laboratorio, un pabellón muy amplio con

canchas exteriores, vestuarios y baños para las actividades de Educación Física. Dispone de servicio de cafetería y de un amplio aparcamiento para el profesorado en el interior del instituto.

Los departamentos didácticos de cada una de las áreas, así como el de Orientación, tienen su sede propia. Esto hace posible un sistema de rotación de alumnos. Mientras el profesor permanece en su aula -dotada con todo el material necesario para la docencia- el alumnado va rotando cada hora, según la materia que le corresponda. Funcionan así como taller o aulas departamento.

Existe, asimismo, un área donde se ubica el material de reprografía y una zona de administración que cuenta con Sala de Profesores, sala de administración propiamente dicha y los despachos de la Secretaría, la Jefatura de Estudios y la Dirección que comparten el espacio físico.

En buena medida a causa de la adversidad del entorno y de la elevada matrícula de alumnos, el período comprendido entre la fundación del centro y junio de 2002 se recuerda como muy difícil. Durante su transcurso, se acentuaron las diferencias entre dos modelos antagónicos de entender la educación. Uno de ellos, ligada a la convicción de que la función de la escuela como institución es responder a las necesidades reales de su población, fue el que se impuso a partir del curso 2003-2004, con el cambio en el equipo directivo, logrando la implicación de un importante número de profesores.

Si bien ya durante el curso 2000-2001 se constata la solicitud a la Consejería de Educación de subvenciones para proyectos de innovación, es a partir de la implantación del “Proyecto Diamante” cuando toma impulso una dinámica de innovación en el centro. Desde ese momento, durante el curso 2003-2004, se verifica la sucesiva aparición de múltiples proyectos: *“El primer proyecto que se instaura en el centro fue el Diamante porque había que pulirlo para convertirlo en brillante. Se crearon pequeños talleres de jardinería, carpintería, etc., en horas concretas de clase. Después de unas horas en los talleres los reintegrábamos otra vez a sus aulas. Este fue el origen de todos los proyectos luego poco a poco se fue produciendo su vertebración en otros proyectos: tutorías afectivas, actividades extraescolares, etc.”*.

Pese a su variedad, estos nuevos proyectos emprendidos por el *Miramontes* -muchos de los cuales continúan funcionando, aunque sea con otro formato- perseguían un mayor acercamiento a la problemática del alumnado, situando a este en un lugar protagonista en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el contexto social y, en definitiva, en el instituto.

### **a) La innovación en el *Miramontes***

Dada la dureza de las condiciones del contexto y la falta de recursos con la que afrontarla, es comprensible que este movimiento innovador haya estado centrado en la mejora de la convivencia. De hecho, el principal problema que se reconoce en el centro, desde su fundación, es la conducta del alumnado.

La respuesta a esta situación se plasmó, ya en el año 2000, en la puesta en marcha de un proyecto de convivencia en cuyo marco aún se continúa trabajando, con distinto nombre pero casi idénticas finalidades. Se trata, por tanto, de una innovación que alcanzó un

importante grado de sostenibilidad, a causa de su profunda imbricación con las necesidades percibidas en y por el centro escolar. Todavía hoy constituye un pilar de la vida del centro, lo que se evidencia en que, independientemente de los proyectos, el centro cuenta también con una comisión de convivencia. Se trata de un espacio donde se procura afrontar situaciones disruptivas concretas, a través de un protocolo de actuación.

Desde 2001, además, el centro está catalogado como “de atención preferente”. Esta clasificación le da acceso a recursos humanos y materiales superiores a los disponibles para la mayor parte de las organizaciones educativas de la Comunidad. Ser un centro PROCAP explica, en buena medida, la continuidad de su existencia, a pesar de los ya señalados rumores de cierre de sus instalaciones. Funciona, asimismo, como marco dentro del que cobran sentido otros proyectos de menor alcance pero igual intencionalidad: dar respuesta a las graves necesidades derivadas del origen social y cultural de un alumnado proveniente de un entorno desestructurado.

Otra razón que hace posible la permanencia en el desarrollo de los proyectos del *Miramontes* es la periódica obtención de subvenciones para acciones innovadoras concedidas por la Consejería de Educación, a partir del curso 1999-2000. De ahí que, para muchos, hablar de innovación en el *Miramontes* sea hablar de los proyectos, entendidos como vías para concretar la concepción de la función docente asumida por el centro.

En la actualidad el IES *Miramontes* desarrolla proyectos subvencionados, correspondientes a las cinco modalidades que la Consejería de Educación oferta como proyectos de mejora. Son los siguientes:

- “*Convive y Aprende con las Complementarias*” pretende que el alumnado conozca y participe en otras formas de vivir y de relacionarse diferentes a las que conocen de su entorno.
- “*Los Libros en mundo digital*”, dirigido a acercar al alumnado y a las familias al uso de la Biblioteca.
- “*Comunícate III*”, que tiene en la radio escolar la herramienta principal de comunicación y un medio muy efectivo para modificar determinadas conductas. Uno de sus mayores logros es la excelente colaboración del alumnado. En cuanto al profesorado, la mayor implicación viene desde los departamentos de Lengua y de Educación Física, colaborando el resto del Claustro cuando es solicitada su ayuda por parte de la coordinadora del proyecto. Entre los objetivos de *Comunícate III* para el futuro destaca el incrementar la participación tanto de profesores como de alumnos mediante la introducción de la radio escolar en las distintas áreas del currículum.
- “*Aprendiendo a educar en valores*” para fomentar la tolerancia como base de la convivencia.
- “*Tutorías Afectivas*”, nacido para resolver conflictos educativos de gran parte del alumnado apoyándose en una relación de confianza mutua entre el tutor afectivo y el alumno. A cada alumno con problemas de conducta o de relación social se le asigna un tutor especial que le aconseja, que hace un estrecho seguimiento de su trayectoria escolar y que interviene en el tratamiento de cualquier conflicto en el que se vea involucrado. Dos psicólogas externas al centro asesoran a los tutores y al equipo directivo. Ambas intervienen en el tratamiento directo con el alumnado y una de ellas actúa en la formación del profesorado.



Estos dos últimos proyectos son reconocidos como la piedra angular de la innovación en el centro. De hecho, la consolidación de la figura del “tutor afectivo” ha contribuido a generar cambios en la actitud disruptiva del alumnado, así como en sus problemas conductuales y en el aprendizaje. Es tal su éxito que muchos alumnos demandan que les asignado un tutor afectivo, algo que empieza a plantear problemas al profesorado para responder a dicha demanda.

Además de los planes de mejora reconocidos por la Consejería de Educación, el centro ha ido configurando una constelación de proyectos no subvencionados pero igualmente relevantes, para dar respuesta a sus necesidades y a la dureza del medio. Entre ellos, el de mediación que, en su momento, formó parte de los anteriores. Desde hace unos años, se ha convertido en un instrumento habitual para la resolución de conflictos. Entre sus logros se halla el de haber consolidado en el horario del centro una hora semanal para las reuniones de mediación, así como la implicación de algún profesor.

Aunque el centro cuenta también con otros planes, relacionados con aspectos académicos y curriculares, su importancia en la vida del IES no parece ser comparable con los vinculados a la convivencia y al funcionamiento organizativo. Son los siguientes:

- Plan de lectura, que pretende promover el uso de la biblioteca como recurso y espacio para la lectura. Ha conseguido avances en lo que respecta al fomento de la lectura en las programaciones de las distintas áreas curriculares y la implicación de todos los departamentos, sin embargo, la motivación del alumnado no es muy alta. Entre sus retos destaca promover la implicación de las familias en el Plan de lectura.
- Plan de acompañamiento que comenzó también en el presente curso consiste en proporcionar apoyo escolar a alumnos necesitados de él.
- Planes de Diversificación Curricular en 3º y 4º cursos, cuya finalidad es impulsar la mejora del rendimiento escolar mediante la atención individualizada y la adaptación del currículo al alumnado que lo precise.

También el Plan de Acción tutorial -coordinado con el citado proyecto Educar en valores- y el proyecto PROMECO (Proyecto de Mejora de la Convivencia, en cuyo marco se trabajan las habilidades sociales con el alumnado y se organizan distintos talleres) contribuyen a propiciar un clima adecuado en el centro escolar. Ambos están a cargo del Departamento de Orientación.

Otro proyecto central en la dinámica organizativa del *Miramontes* es el Plan de Acogida de nuevos miembros, en sus dos modalidades: para los profesores y para el alumnado. Mientras que la conveniencia de dar una adecuada recepción a estos últimos parece evidente, la atención al nuevo profesorado está justificada por las constantes variaciones que sufre la plantilla. En respuesta a esta situación, el centro se propuso llevar a cabo una acción planificada para dar a conocer a los nuevos miembros del claustro las características del alumnado, de su entorno, del trabajo que se viene haciendo en los últimos años y que forma parte de una filosofía propia, una determinada manera de entender las relaciones entre el alumnado y el profesorado. El Plan de acogida al profesorado se lleva a cabo una semana antes que el dirigido al alumnado. En este último participan alumnado y profesorado al completo, mediante una metodología basada en talleres.

Este Plan es, sin dudas, una herramienta importante para la pronta socialización del alumnado con sus nuevos compañeros y profesores, así como para integrar tanto a los

profesores como a los alumnos que se incorporan al centro, dándoles a conocer su modo de funcionamiento y su cultura. Junto con el de Tutorías Afectivas representa, a nuestro juicio, el modo en que el *Miramontes* se define como una organización que responde a las peculiaridades de su entorno.

Además de los proyectos hasta aquí enumerados, en el *Miramontes* se desarrolla una serie de actuaciones consideradas de menor alcance, dado el carácter ocasional que tiene la implicación de los participantes en ellas. Se las denomina acciones formativas. Es el caso de “Escuela y salud”, una propuesta del departamento de Ciencias Naturales, o de “Escuelas sin humo”. Por su parte, la “Red de escuelas solidarias” implica al centro en la celebración de encuentros con otros institutos, para la preparación de distintas efemérides como el Día de la Paz y otros acontecimientos de carácter similar. “Nova” es una acción que se vincula con un proyecto social de gran calado: el “Proyecto Hombre”, dirigido a la prevención y tratamiento de la drogadicción. Como puede verse, también estas actividades se orientan, como los proyectos antes descritos, a dar respuesta a las problemáticas propias de un entorno sociocultural desaventajado, desde una mirada centrada en el funcionamiento organizativo.

### ***b) Convivencia como ámbito prioritario de mejora***

Parece indudable que el IES *Miramontes* lleva adelante un importante número de acciones que pueden calificarse de innovadoras. Las aludidas actuaciones responden a tres criterios que definen este concepto: el ser novedosas, el orientarse a dar respuesta a las necesidades identificadas por la propia organización y -muy relacionado con esta condición, seguramente- el sostenerse a lo largo del tiempo.

Un elemento central en ellas es, por otra parte, situarse en el ámbito organizativo, más que en el de cada clase o curso escolar. Evidentemente, acciones de esta naturaleza exigen un importante compromiso por parte del conjunto de la comunidad educativa. Para lograrlo, el centro lleva a cabo todo un despliegue estratégico dirigido a implicar a alumnado, profesorado, familias y otros agentes. Entre las acciones desarrolladas con ese fin, se destacan las jornadas de acogida que se realizan tanto para el profesorado como para el alumnado.

En el caso de los profesores, mediante el intercambio de información y el apoyo constante, se intenta implicarlos en los múltiples proyectos del instituto, empleando una estrategia de persuasión: “*Aquí no se puede obligar a nadie*”. El mismo principio de respeto y de voluntariedad se aplica al alumnado, pues se aspira a que cada uno se adscriba a los proyectos que desee, a partir del reconocimiento de su valor. Se trata, en definitiva, de promover una obra a largo plazo y de carácter colectivo y en función de un objetivo compartido más que de llevar a cabo actuación puntual y circunscrita.

Similar sentido tienen los mecanismos puestos en juego por la organización para dar coherencia a la labor. Entre ellos, un papel fundamental lo tienen el coordinador y el subcoordinador de cada proyecto. Dada la complejidad de este proceso de transmisión de la información, en ocasiones debe apelarse a tiempos “extraoficiales”, dedicados voluntariamente por el profesorado.

Se hace evidente que estas tácticas más o menos formales de coordinación comparten el objetivo de hacer sostenible un proyecto de acción que hunde sus raíces en las necesidades del contexto. No sorprende, por tanto, que el origen de la innovación resulte poco claro para

los propios miembros del centro. Al haber estado -en distintos modos- presente en él desde el inicio, se la concibe como inherente a su identidad y como un elemento clave de su filosofía y su cultura.

Esta continuidad es, de acuerdo con nuestra interpretación, un rasgo especialmente valorado por los informantes -integrantes del Centro de Profesores de la zona- a la hora de identificar los centros en los que se llevaría a cabo nuestro estudio. Esto explicaría la selección del IES Miramontes pese al desacuerdo entre sus propios miembros acerca del carácter innovador de las acciones realizadas en él. Entendemos que, probablemente, éste se debe a que las acciones emprendidas atañen fundamentalmente a los niveles organizativos, vistos por muchos docentes como accesorios en relación con la labor de enseñanza. Sin embargo, parece obvio que atender a cuestiones como la convivencia y el comportamiento es condición de posibilidad del desarrollo del trabajo académico.

Asumir una tarea de estas características en el marco de la escuela supone concebir la función docente en un sentido amplio, no circunscrita a la instrucción. En el caso del Miramontes, esto se aprecia en la promoción del aprendizaje de estrategias de liberación personal y al fortalecimiento de la autoestima, en tanto requisito para la adquisición de aprendizajes típicamente escolares. Implica, además, un fuerte compromiso personal que, desde nuestro punto de vista, opera como elemento cohesivo del colectivo docente generando sentimientos de pertenencia que favorecen el desarrollo de la tarea en un contexto claramente adverso.

## **2.2. El CEIP Las Moreras**

El colegio público Las Moreras está situado en un barrio de la periferia de una ciudad de 120.000 habitantes cercana a Sevilla. Aunque se trata en parte de una ciudad-dormitorio respecto a la capital, también posee una actividad industrial propia, concentrada en los diferentes polígonos industriales y de servicios que la rodean. El barrio donde se ubica el colegio acoge a familias de medio socio-cultural bajo y medio-bajo, incluyendo algunas pequeñas bolsas de marginalidad. Como mínimo, el 40% de la población escolar que atiende el centro es de etnia gitana. Se da entre los padres un elevado índice de analfabetismo. Sólo una pequeña minoría cuenta, por ejemplo, con un ordenador en el hogar. En comparación con otros centros, un número importante de las familias de sus alumnos recibe ayuda o es objeto de atención de parte de los servicios sociales de la zona.

En todo caso, el barrio ha mejorado sensiblemente en los últimos años, en parte gracias al esfuerzo que las autoridades municipales y otras instituciones han realizado, reurbanizando, dotando de equipamiento urbano a plazas y calles, creando servicios como un nuevo centro de salud, etc.

La construcción del centro data de 1984. Todas las dependencias docentes se encuentran situadas en un único edificio de ladrillo visto rodeado completamente de zonas de juego, pistas de deportes y demás espacios al aire libre. Todo el conjunto ocupa una manzana rectangular de 10.000 m<sup>2</sup>. Dicho edificio tiene tres plantas que se organizan alrededor de un patio central cubierto por una montera y bastante bien iluminado, ya que recibe luz cenital. La dotación de recursos se percibe como adecuada.

Las Moreras es un centro de dos líneas que cuenta con una plantilla de 27 profesores y una matrícula de 343 alumnos. Durante algún tiempo les costó mantener las dos líneas por la

escasa matrícula, sin embargo ahora la ratio oscila, en el nivel de educación infantil, entre 22 y 25 alumnos por clase. En las demás etapas la ratio oscila entre 17 y 18. Los cursos con menor número de alumnos están a partir de tercero.

En este sentido, en cuanto a la captación de la población escolar de su entorno, se puede decir que durante los últimos años, Las Moreras he empezado a ganarle la partida a los demás centros escolares que atienden a la misma población. Uno de sus logros importantes ha sido disminuir drásticamente los casos de absentismo. Actualmente los problemas de este tipo se concentran en dos o tres familias.

Aparte de los profesores generalistas, cuentan con dos profesores de apoyo a la integración, dos profesores de inglés (estos son los únicos que no tienen asignada la tutoría de ningún curso) dos profesores de educación física y una profesora de música. Entre los profesores generalistas, siete son de educación infantil (3, 4 y 5 años). Dos de ellos forman parte del equipo directivo (jefe de estudios y secretaria) y comparten la tutoría de un curso. También cuentan con un monitor -no docente- que se encarga de la gestión de la biblioteca.

El centro dispone de un aula matinal, abierta entre las 7.30 y las 9 h. que además sirve el desayuno y en la que están inscritos 43 alumnos, aunque no todos los días acuden todos ellos. También cuentan con comedor escolar -157 alumnos inscritos- y con actividades extraescolares en horario de tarde, desde las cuatro hasta las seis. Este curso están involucrados en ellas 10 grupos, en 10 actividades diferentes, de las cuales tres son específicas para los alumnos de educación infantil. Todas estas actividades se desarrollan bajo el Plan de Apertura, subvencionado y gestionado por la Junta de Andalucía y que corre a cargo de monitores externos al centro.

El director, maestro del centro desde hace 18 años, ocupa este puesto desde hace doce, acompañado por diferentes equipos. El actual equipo directivo se completa con el Jefe de Estudios (3 años de antigüedad en el centro y 2 cursos en el puesto) y la Secretaria (9 años de antigüedad en el centro y 6 cursos en el puesto). Ambos tienen destino definitivo en el centro. Los tres miembros del equipo directivo residen en la misma población donde se ubica el centro.

La mayor parte de la plantilla no tiene destino definitivo en el centro, de manera que algunos cursos cambia alrededor de un 40% de la misma. Desde hace poco tiempo esta situación se produce cada dos años, en lugar de cada año, como antes, lo cual ha aminorado la percepción de inestabilidad que dificulta el desarrollo de planes y proyectos a medio y largo plazo. Como consecuencia, en buena medida debido a esta situación, la plantilla del centro es relativamente joven y con poca antigüedad en el mismo.

La totalidad de los profesores consultados se muestran satisfechos con el equipo docente junto al que trabajan. Piensan que se trata de profesionales comprometidos, conscientes de que trabajan con una población que presenta importantes carencias de partida que exigen una dedicación especial hacia los alumnos y que realizan este esfuerzo extra con satisfacción y entrega.

### ***a) La innovación en el centro***

La mejora del centro descansa en una gran variedad de proyectos, la mayoría reconocidos bajo convocatorias oficiales que promueven las autoridades educativas. Sin

embargo, la esencia de la dinámica de cambio de Las Moreras no depende de los proyectos oficiales. Más bien los utiliza para dar un mayor respaldo y visibilidad a cambios que son generados desde su interior y que han logrado un alto nivel de arraigo con el transcurso de los años.

Un importante motor de esa dinámica institucionalizada de cambios reside en el hecho de que todos los docentes participan simultáneamente en la mayor parte de los proyectos. Este ha sido el patrón habitual a la hora de asumir la responsabilidad de la innovación. Pero además, esta pauta se vio reforzada hace dos años con la condición que puso el actual jefe de estudios para asumir dicho cargo: que cada proyecto fuera del centro en su totalidad y no de grupos de profesores interesados.

Ello denota una cultura organizativa ampliamente compartida en torno a determinadas creencias y valores, y muy receptiva a las ideas de cualquier miembro de la organización. Más aún, se espera de los profesores, incluidos los nuevos, que propongan ideas o que simplemente las pongan en marcha de manera autónoma. Por otro lado, el reconocimiento adquirido en los últimos años como centro innovador y con personalidad o carácter propio, ha consolidado un importante sentimiento de pertenencia entre el profesorado, unido al orgullo de formar parte de su comunidad educativa.

Los *proyectos vigentes* en la actualidad son los siguientes:

- *Plan de Apertura.* Pretende abrir el centro a la comunidad y permitirle el uso de sus instalaciones para determinadas actividades que tienen lugar fuera de la jornada escolar. Este centro fue pionero en la puesta en marcha de este tipo de iniciativas. Están dentro de este plan todas las actividades que se realizan en horario extraescolar, así como el funcionamiento del comedor escolar y del aula matinal, que ya mencionamos más arriba.
- *Plan de educación compensatoria.* Bajo este plan se organiza el refuerzo y la atención a las necesidades educativas especiales, tanto dentro del aula (la mayor parte) como fuera de ella. Gracias a él el centro cuenta con medios económicos suficientes para adquirir el material que necesita, proveer a los alumnos de los materiales escolares que sus familias no hayan comprado para ellos, programar salidas o visitas con los alumnos, etc.
- El *Proyecto de Acompañamiento* está considerado parte del anterior. Su objetivo es proporcionar refuerzo y recuperación a los alumnos de tercer ciclo. Tiene además un sentido de mentoría o seguimiento de los alumnos con más dificultades. Ha comenzado este curso, mediante un convenio entre la Junta de Andalucía y el Ministerio de Educación. Se desarrolla en horario extraescolar y se organiza en grupos pequeños (5 a 10 alumnos por grupo) que reciben 4 horas de atención semanal, por parte de profesores del propio centro que rotan entre sí.
- *Proyecto TIC: Nuevas tecnologías en el aula.* Su coordinador presta asesoramiento didáctico a sus compañeros en materia de tecnologías de la información y de la comunicación y, eventualmente, ayuda en el manejo de las herramientas informáticas. Este proyecto ha permitido la realización de actividades dentro de la plataforma informática HELVIA, como por ejemplo foros dirigidos para los alumnos. Anteriormente han elaborado y usado recursos didácticos diseñados con la herramienta J-Clic.

- *Proyecto Escuela Espacio de Paz y Grupo de Trabajo sobre Convivencia.* Ambos proyectos se desarrollan ahora como uno solo. El centro ha venido trabajando en el tema de la convivencia desde hace muchos años, antes incluso de que llegara al centro el actual director. Ha colaborado en proyectos de investigación de un prestigioso equipo de investigadores universitarios, especialistas en este tema. Esta línea de trabajo ha dado resultados hasta el punto de que el nivel de conflictividad en el centro es el mismo o incluso menor que en otros centros situados en contextos menos desfavorecidos.
- *Proyecto de Coeducación.* No está subvencionado, puesto que aún no ha sido solicitado oficialmente a la Delegación Provincial de Educación. Se trata más bien de actividades esporádicas que se desarrollan a partir de principios y orientaciones comunes acordadas por el profesorado del centro.
- *Programa de animación a la lectura y al uso de la biblioteca.* Lo coordina el Jefe de Estudios, aunque cuenta con el inestimable apoyo y la gestión de un monitor (personal no docente) del centro con más de diez años de permanencia en el mismo. Participan además dos profesores por cada ciclo de educación primaria y otros dos por la etapa de educación infantil (en total 9 personas). La biblioteca permanece abierta media hora durante los recreos para facilitar el préstamo de libros. Y también los lunes durante dos horas en horario extraescolar para facilitar su uso por parte de las familias.

En todo caso, los contenidos de los diferentes proyectos están bastante conectados entre sí y responden a una misma filosofía educativa, con lo cual no resulta extraño que reciban la adscripción de todo el profesorado. Se trabaja principalmente en pequeños grupos dotados de gran autonomía; fundamentalmente en base a los equipos de ciclo, por un lado, y a los grupos de trabajo o proyectos, por el otro. Hay un grupo de trabajo por cada proyecto que constituye el primer escalón con el que cuenta el coordinador para planificar y gestionar las actividades. Este grupo se constituye con profesores especialmente interesados en ese proyecto en particular (por ejemplo, el de la biblioteca lo forman 8 ó 9).

El trabajo en los ciclos y en los grupos de trabajo tiene su continuidad en las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), que es muy activo aquí, y del Claustro de Profesores, que dedica mucho tiempo a revisar la marcha de los proyectos. Los lunes por la tarde, ya sin la presencia de los alumnos en el centro, se celebran las reuniones de ciclos y proyectos. Los ciclos y el ETCP se reúnen alternativamente cada 15 días -una semana el ciclo y la otra el ETCP- de tal manera que se trasladan propuestas de unas instancias a otras. En otras ocasiones estas sesiones se dedican a autoformación, como las que han organizado recientemente en torno a las TIC los profesores de educación infantil.

Además hay una importante 'gestión informal', más cotidiana, de los proyectos en marcha, aprovechando muchos micro-momentos de contacto de los docentes: entre las clases, en la sala de profesores, en los recreos, etc. El jefe de estudios tiene un importante papel en esta dinámica informal de coordinación. Lo hace poniendo en relación a profesores con problemas similares, difundiendo materiales o experiencias de unos y de otros. En definitiva, existe la suficiente compenetración entre el equipo docente del centro como para hacer innecesarias muchas reuniones formales para la coordinación de los proyectos y las actividades.

En definitiva, la participación masiva del profesorado de Las Moreras en los proyectos no sólo se verifica en el plano operativo, sino también en el de la coordinación: ésta está muy distribuida y todos son al mismo tiempo ‘dirigentes’ y ‘dirigidos’. Ello requiere una planificación minuciosa de los tiempos y una dedicación intensa por parte de los docentes.

Por otro lado, los proyectos se desarrollan buscando su adaptación o ajuste a las circunstancias, más que siguiendo una línea totalmente preestablecida. Digamos que no hay una programación rígida que desarrollar. El proyecto está ahí como marco de referencia y cada uno va realizando las actividades que considera oportunas, algunas de manera individual, cada uno en su aula o en su tutoría, y otras en colaboración con otros profesores. En este sentido, los coordinadores realizan una labor de intercomunicación acerca de todo lo que se va haciendo o de aunar esfuerzos, más que de control. También proponen ocasionalmente algunas actividades concretas diseñadas por ellos mismos o bien un foco o problema concreto, alrededor del cual todos elaboran materiales.

Así pues, como puede verse, la innovación en Los Montecillos adquiere fundamentalmente el sentido de una actividad muy ‘natural’ e integrada en lo cotidiano, de apertura a lo nuevo y al riesgo, de adoptar y ensayar recursos y proyectos que proceden del exterior pero haciéndolos propios. No se trata de una gestión de arriba abajo, jerárquica, sino todo lo contrario: propuestas de abajo a arriba que poco a poco se van diseminando con el apoyo de los coordinadores, el jefe de estudios y el director, o bien de los órganos de coordinación como el ETCP y los grupos de trabajo y de ciclo. En este sentido, la innovación no tiene asociado aquí un sentido de rigor, de planificación, de control de resultados, etc. Adopta más bien el sentido de adaptación que el de originalidad o de implementación de algo nunca antes ensayado. Por tanto tiene un componente orgánico más que racional, cuantitativo -algo bueno saldrá de tantas cosas, parecen querer decir- más que cualitativo -en el sentido de obsesión por la calidad.

### ***b) Ámbitos y modalidades de la innovación en Las Moreras***

El CEIP Las Moreras mantiene un número importante de prácticas educativas que se apartan de las tradicionales, tanto en el plano del diseño curricular y los patrones de trabajo de los docentes (son un buen ejemplo de ello: la elaboración colectiva de nuevos materiales; la socialización de los docentes nuevos en el centro; la formación continua de todos ellos; o la coordinación que se realiza en los diferentes niveles) como en el plano de las prácticas de enseñanza propiamente dichas.

Actualmente, el trabajo de los grupos de proyecto, al igual que los de ciclo, se orienta cada vez más hacia las metodologías y las actividades docentes. En concreto, se está experimentando con grupos flexibles en algunos cursos, para hacer posible que coincidan dos o incluso tres profesores ante un grupo determinado (pudimos comprobarlo en un caso). Además, la colaboración de varios profesores dentro del aula se está llevando al terreno del apoyo escolar a los alumnos con necesidades educativas especiales, para facilitar una educación más inclusiva, de tal manera que dicho apoyo se sitúe también en el interior del aula ordinaria, con el profesor de apoyo trabajando en estrecha colaboración con el profesor de turno.

Otra actividad que rompe el patrón tradicional -un profesor *explicando* en solitario frente a sus alumnos- es la que une a los cursos de quinto y de primero en torno al fomento de la lectura en los primeros y la motivación para aprender a leer en los pequeños. Se forman

parejas con un alumno de primero y otro de quinto, para que los mayores hagan de tutores de los pequeños. Esto es especialmente importante para los mayores que tienen dificultades lectoras, pues el hecho de poder ayudar a otros aumenta su confianza en sí mismos y su motivación para seguir aprendiendo. En esta actividad los niños se mueven por el patio con toda libertad y las parejas tienen momentos de gran concentración y otros en los que se unen a otros y forman grupos, recitan poesías, todo bajo la atenta supervisión de los profesores.

La forma en que se ideó esta práctica responde al patrón emergente de desarrollo de los proyectos, de abajo arriba, propio de este centro: una iniciativa que surge de una profesora y es rápidamente adoptada por algunos de sus compañeros y desarrollada en colaboración. Como ya vimos esto sólo es posible en una cultura abierta al cambio y al ensayo de nuevas formas de actuación, cultura que se encuentra aquí ampliamente extendida en Las Moreras.

Por otro lado, en algunos cursos se está trabajando sin apenas libros de texto, reduciéndolos a los de las materias en donde los docentes los consideran difíciles de sustituir, en concreto, en lenguaje y matemáticas. En esos casos, los propios profesores elaboran los materiales para los alumnos. Esto va asociado en muchas ocasiones a una ruptura del módulo temporal de la clase de 50 ó 60 minutos. Por ejemplo, se programan módulos temáticos en los que participan docentes de varias áreas. A veces una de las áreas (por ejemplo, lenguaje) constituye el hilo conductor sobre el que se instala el resto de los contenidos. En todo caso, está bastante generalizada la idea de utilizar los libros de texto como una referencia y no como un programa rígido a cumplir.

La otra cara de la innovación que ofrece el centro es la de las actividades que tienen un carácter al mismo tiempo social y comunitario. La semana de animación a la lectura es una de las más representativas. Se trata de un acontecimiento anual en la que se realizan actividades muy variadas: representaciones teatrales, cuenta-cuentos, paneles en los que los chicos pinchan las historias que han creado, etc. También en el funcionamiento de la Biblioteca se aprecia la preocupación del centro por mantener una estrecha vinculación con el entorno y con las familias de los alumnos. Hay establecido un periodo para su uso público fuera del horario escolar y en conexión con las otras actividades del Plan de Apertura. Igualmente, la oferta de Aula Matinal y Comedor Escolar a las familias muestra la vocación de servicio del centro, más allá de la oferta estrictamente educativa.

Este tipo de proyectos fue el que históricamente ha dado forma a la dinámica innovadora del centro. Efectivamente, las condiciones adversas de la población que constituye el entorno del centro se convirtieron muy pronto en la historia del centro en un revulsivo y un motivo para sostener una búsqueda permanente de una forma de enseñar y un contenido que se ajusten a las características y necesidades de dicho entorno. El discurso acerca de la necesidad de innovación permanente en un entorno difícil está ampliamente presente en la plantilla docente y en sus directivos

### **2.3. El IES Eurídice**

El IES Eurídice está situado en una zona rural en la que durante los últimos años está resurgiendo el sector servicios, y en la que se empieza a desarrollar una incipiente industria metalúrgica. No obstante, factores como familias con precariedad de medios, absentismo temporero y los escasos recursos de la zona, hacen que no se le ofrezca al alumnado estímulos adecuados y suficientes.



Dado que la descripción del centro y su contexto, así como la correspondiente a los proyectos que se desarrollan en el instituto, se describen de manera pormenorizada en otro artículo (Sánchez Moreno y López Yáñez, en este monográfico) vamos a entrar directamente en la naturaleza, ámbito y características de la innovación que tiene lugar en el centro.

En el IES Eurídice se viene trabajando de manera prioritaria en dos grandes líneas: *convivencia* y *diversidad*, en función del intento de dar respuesta a los problemas más generalizados del centro. De este modo, todos los planes y proyectos que se desarrollan giran en torno a estos dos grandes núcleos temáticos, que prácticamente se convierten en señas de identidad de la institución. Por lo tanto, pensamos que una primera clave importante en la vida del centro es precisamente ese intento de que cualquier iniciativa de cambio quede encuadrada en uno de sus dos grandes referentes, evitando de esta forma una posible desarticulación de las iniciativas que se emprenden.

Sin embargo, a pesar del importante número de proyectos que se desarrollan en el centro, que reflejan de alguna manera la identidad del mismo, nos podemos preguntar si el IES Eurídice es, o no, un centro innovador. Y esto, porque son varias las miradas que hemos encontrado al respecto. Si bien la mayor parte de ellas reconocen a los procesos innovadores como una de las características más sobresalientes del instituto, también existen otros puntos de vista, desde los que la percepción es diferente. En estos casos, el centro no se concibe tanto como innovador, sino como institución que se presenta a muchas convocatorias y quiere desarrollar tantos proyectos, que no siempre consigue el impacto deseado o buscado. Incluso hay quien piensa que el instituto, en realidad lo que hace es cumplir de manera adecuada con lo establecido, lo que no significa que por ello sea innovador.

Las características del IES Eurídice, y parte de su historia, nos demuestran la complejidad del centro en cuanto sistema, lo que constituye una de nuestras premisas de partida para cualquier tipo de institución educativa. La existencia de docentes de distintos niveles de formación, así como de programas y proyectos de diferentes características en cuanto a su desarrollo, junto a la incorporación constante de nuevos miembros a la organización del centro -lo que genera nuevas conexiones y relaciones en su interior y con el medio-, demuestran la complejidad de la que hablamos. Pero, ¿estamos o no ante un centro innovador?

Independientemente de las opiniones vertidas en cuanto a la percepción de los diferentes informantes respecto sobre el centro y el tipo de innovaciones que se desarrollan en el mismo -percepciones diferentes y variadas-, lo que sí parece quedar fuera de toda duda es la ausencia de presiones internas por parte de la dirección, o de cualquier otra unidad organizativa, a la hora de participar en los proyectos que se inician. El proceso que se sigue pasa por proponer la acción determinada a emprender, analizarla y tomar de manera consensuada una decisión al respecto.

Desde nuestro punto de vista, si analizamos semánticamente el discurso de las entrevistas y relacionamos las diferentes percepciones existentes, tal vez el hecho de que los diferentes proyectos se presenten de manera articulada y como alternativa a conseguir la mejora del instituto, nos puede hacer pensar que la concepción ideológica que existe es la consideración de los cambios como proceso de investigación-acción crítica, sin entrar en diferenciaciones terminológicas del concepto innovación. No obstante, las afirmaciones de determinados agentes, sobre la forma en que perciben tales cambios, no parece reflejar ese modelo, en cuanto que ponen en duda algunas de sus características propias como la participación y la colaboración. De forma más concreta, podemos decir que existen

percepciones que centran el foco de la innovación no tanto en el centro en sí, como en las personas consideradas de forma individual, al mismo tiempo que señalan las dificultades para trabajar conjuntamente, así como las diferentes coartadas que se pueden utilizar para justificar determinadas acciones.

En definitiva, hay quienes piensan que se encuentran en un centro innovador, hay quienes piensan que sólo cumplen con lo establecido, incluso quienes perciben que lo que hay son demasiados proyectos y pocos resultados. Pero lo fundamental es que todos aportan de alguna manera a la mejora del centro. Una cosa son las concepciones y otra, las acciones. Son muy pocos quienes actúan en sentido contrario, y lo que es más importante, al parecer siempre tienen la posibilidad de implicarse y manifestar sus opiniones. Por lo tanto, podemos afirmar que resulta relativamente fácil encontrar el denominador común que pretende cualquier iniciativa que se plantea en el centro: desarrollar formas de actuación que se ajusten a las necesidades o dificultades más relevantes a las que se enfrentan y que están incidiendo en el rendimiento del alumnado.

Respecto al funcionamiento y práctica de las acciones innovadoras que se realizan en el centro, hemos de destacar la importancia de que éstas, aún estando debidamente coordinadas, se desarrollan de manera bastante flexible. Por flexible queremos decir de manera no sometida rígidamente a planificación. Una planificación que aquí se entiende más como hoja de ruta o guía orientativa que como una lista de control que haya que cumplimentar. Y esta cuestión, desde nuestro punto de vista, constituye uno de los aspectos fundamentales en cuanto a la sostenibilidad de los cambios en el centro.

En cuanto a la coordinación, no siempre se sigue un mismo protocolo, ni participan los mismos órganos, aunque se considera incuestionable el protagonismo del claustro en la decisión final. En el caso de las iniciativas que parten del equipo directivo, éste las presenta sucesivamente a los departamentos, el claustro y, en su caso, el consejo escolar. Con respecto a las promovidas por los departamentos, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica es el encargado de reunirlos, estudiarlos y de proponer un procedimiento para que sean debatidos por el resto, aunque la última palabra se reserva para el claustro y/o el consejo escolar.

Algo similar ocurre con aquellas acciones que tienen un carácter intercentro o que están coordinadas con otros estamentos sociales y educativos de la localidad. No hay que olvidar que nos encontramos con un instituto que está totalmente abierto a la comunidad y que participa en importantes iniciativas de carácter local. Buena prueba de ello son los programas que se mencionan en otro artículo de este mismo número en el que se contextualiza el centro, o la comunicación permanente que mantiene con su entorno a través de boletines informativos, del propio periódico escolar y de otras iniciativas más puntuales.

Respecto a esto último hay que decir que dicha apertura comienza a dar sus frutos. Muchas familias acuden ahora al centro por iniciativa propia, sin que se les llame o convoque, tanto para pedir ayuda concreta como para plantear algún tipo de sugerencia o propuesta. Incluso antiguos alumnos, que ya están cursando bachillerato en otro centro acuden a su antiguo instituto en busca de ayuda o asesoramiento. A las reuniones semanales de la orientadora con las familias, acuden no sólo las que tienen hijos en el centro, sino también las que los tuvieron, incluso los antiguos alumnos también aparecen en dichas reuniones con cierta sistematicidad.

En todo caso, volviendo a cómo funciona la innovación en el centro, la opinión unánime es que las diferentes unidades organizativas gozan de bastante autonomía para ajustar lo planeado a las condiciones contextuales. En este sentido, el papel de los coordinadores de los proyectos es clave para mantener esta *cohesión débilmente articulada*, haciendo más de animadores, proveedores de información, de recursos, consejeros, etc., que de supervisores. En particular, se espera que los coordinadores *entreguen 'cosas'* (recursos) a los demás profesores, como materiales o métodos, casi listos para que puedan ser usados por los demás compañeros, así como una orientación lo suficientemente precisa para guiar la puesta en práctica en el aula. Esto propicia un flujo continuo de materiales pedagógicos que son probados y refinados a todo lo largo y ancho de la institución.

Este procedimiento, a modo de gran tubo de ensayo, es el que ha propiciado, por ejemplo, la rápida puesta en uso de la dotación de equipos informáticos que ha recibido y la suave adaptación del profesorado a la enseñanza mediante las tecnologías de la información y la comunicación. Precisamente, el Proyecto TIC ha contribuido decisivamente a este desarrollo ágil y coherente de la coordinación en el centro, al exigir la introducción de un cambio relevante en un tiempo relativamente corto. Claro que hay que reconocer que esta iniciativa encontró una cultura organizativa preparada para asumir el reto, gracias a una práctica institucionalizada de la colaboración en un entorno libre de amenazas.

El equipo directivo, por su parte, juega un papel dirigente y de coordinación de la vida organizativa fundamental en este centro. Y dentro de él, es la directora la que desempeña el principal rol impulsor, como reconoce la mayoría de las personas entrevistadas.

Este rol de la directora, no significa necesariamente que excluya de la participación y de la implicación en las diferentes iniciativas al resto de miembros del equipo directivo, ni siquiera a los componentes de otros órganos de coordinación, todo lo contrario, sólo que es reconocida como el “motor” que impulsa la puesta en marcha de la mayor parte de las iniciativas que se realizan en el centro, y que luego tienen su continuidad y llegan a buen puerto, gracias a la participación e implicación de gran parte del claustro.

También es importante reseñar, aunque se detalle con mayor precisión en el artículo que analiza los procesos de liderazgo, la existencia en el centro de un grupo de maestros de primaria, adscritos a secundaria, que viven en la localidad, y que incluso desempeñaron un papel importante en la etapa anterior del centro, cuando era colegio de E.G.B., ocupando cargos directivos diversos, en este o en otros colegios. Tales docentes, en palabras de la actual dirección, fueron propuestos en su día para formar parte del equipo directivo del ya instituto, pero es algo que ya no entraba dentro de sus planes, y declinaron la invitación. No obstante, este grupo de maestros sigue siendo influyente en el instituto, y cuenta con un importante reconocimiento de la mayor parte de sus compañeros y compañeras, también de las familias.

Para concluir, la dinámica innovadora del centro transcurre a partir de proyectos que suelen ser iniciativas de tipo personal o de grupos pequeños -del equipo directivo la mayoría de las veces-, que pretenden dar respuesta a las demandas de una comunidad educativa que, por diversas razones, se encontraba con importantes carencias, aparte de una mala imagen, a la hora de iniciar su andadura como centro de secundaria. El carácter abierto de los proyectos, junto a la respuesta del profesorado, que permite la constitución de equipos de trabajo integrados que van más allá del propio centro, son aspectos que, a nuestro entender, permiten caracterizar al IES Eurídice y que pueden contribuir a explicar la sostenibilidad de las innovaciones que se desarrollan en el mismo.

### 3. Conclusiones y discusión

Sintetizamos aquí algunas ideas surgidas del análisis de los casos expuestos a lo largo del artículo, en torno de la naturaleza y el alcance de los procesos de innovación, por una parte, y del ámbito en que éstos se sitúan, por la otra. Creemos que ambos aspectos se relacionan entre sí, dado que al centrarse primordialmente en el ámbito organizativo, al mismo tiempo que se posibilita la innovación en los centros educativos, limita su amplitud. Podríamos decir, incluso, que los procesos de innovación son viables en tanto que la organización se asegure de acotarlos o de circunscribir su amplitud.

En los casos analizados a lo largo del artículo, observamos el predominio de actuaciones innovadoras en el plano organizativo, caracterizadas por su orientación hacia el ámbito social y comunitario. Esto se percibe fácilmente en la apertura institucional de cada uno de los centros analizados, lo que fomenta la participación de toda la comunidad educativa y de otros agentes sociales, llegando a constituir, en ocasiones, verdaderas comunidades de aprendizaje, como ocurre en el caso del IES Eurídice. Coinciden, en este sentido, con los planteamientos de la literatura que subrayan la aportación que la constitución de comunidades de aprendizaje puede representar para el cambio educativo, especialmente en áreas desfavorecidas socio-económicamente (Ainscow, 2005; Wohlstetter, Malloy, Chau y Polhemus, 2003), como aquella en que se inserta el IES Miramontes, por ejemplo.

En el caso del Eurídice, destaca igualmente el carácter organizativo de las innovaciones. El amplio consenso existente en la comunidad educativa en cuanto a la importancia de generar prácticas que atiendan a la mejora de la convivencia y al reconocimiento de la diversidad, hace que incluso acciones dirigidas específicamente a determinadas aulas, sean debidamente articuladas en un proyecto de intervención global que implica a todo el centro y a su organización. Un claro ejemplo lo tenemos en las acciones encaminadas a dar respuesta a las dificultades de aprendizaje de determinados grupos de alumnos. Detectada la necesidad, su respuesta pasa a constituir uno de los ejes fundamentales del Plan de Autoevaluación y Mejora del Centro (PAM), uno de los proyectos más relevantes y consolidados del instituto. Pero en lugar de emprenderse acciones aisladas en las aulas que presentan la problemática, se organizan grupos flexibles que dejan clara muestra de la vertiente organizativa a la que nos venimos refiriendo.

Sólo de manera paulatina y, en especial en el CEIP Las Moreras, van emprendiéndose innovaciones orientadas al trabajo en el aula, tales como la realización de los apoyos dentro del aula ordinaria o la organización de grupos flexibles. Probablemente, esto esté siendo posible merced a la simultánea institucionalización del modo de trabajo del centro y la relativa estabilización de la plantilla. Ambos procesos contribuirían, sin duda, a reducir la incertidumbre y a favorecer la implantación de cambios que exigen el acuerdo del profesorado.

En el IES Miramontes, por su parte, una respuesta a la notoria adversidad del entorno y de las condiciones de vida de la población escolar, se constituye en el principal foco de atención prioritaria. En consecuencia, los esfuerzos de innovación del centro se concentran en la introducción y desarrollo de acciones dirigidas a la mejora de la convivencia, a la integración afectiva de los miembros y a la compensación de las secuelas de la desigualdad social en la formación integral del alumnado.

Precisamente el hecho de que las innovaciones tengan gran parte de su origen en el intento de responder a las necesidades de la comunidad educativa -según son percibidas por la propia organización- es otra característica compartida por los procesos de innovación identificados en los centros analizados en este artículo. En los tres casos, los planes surgieron -mayoritariamente- de la explícita intención de atender a las carencias de la población escolar. Por tanto, en su diseño e implementación, el carácter adaptativo atribuido por la literatura (Viñao, 2002) a la innovación educativa suele priorizarse sobre el componente de originalidad. Esto se hace explícito en los testimonios recogidos en Las Moreras y se trasluce al recordar el origen del Miramontes como organización marcada por su lugar de inserción, o a la desfavorable situación de partida del Eurídice.

Indudablemente, lo anterior se halla en relación con dos cuestiones que creemos haber ilustrado al presentar los casos. En primer lugar, la trayectoria innovadora de estos centros se remonta a sus orígenes y está, desde entonces, condicionada por las características desfavorecidas de la población y de su entorno. No nos extenderemos en esto pues otro artículo de este monográfico (Altopiedi y López Jiménez) aborda el tema con mayor profundidad. Sin embargo, cabe destacar la importancia adquirida por la ideología del compromiso docente con el desarrollo social de la comunidad como componente de la cultura de estas organizaciones. Este discurso contribuye, sin dudas, a generar en los miembros sentimientos de identificación con un proyecto compartido y sentimientos de ser parte de un grupo potente, capaz de llevarlo a cabo. En los casos analizados, esta vivencia se hace patente en las múltiples manifestaciones de cohesión y pertenencia mostradas por el profesorado, así como por su empeño en formar parte de su comunidad educativa y no circunscribirse al espacio cerrado de los propios centros.

Esta cohesión -sin dudas, facilitadora de la superación de las casi inevitables resistencias a las actuaciones innovadoras- se evidencia en los múltiples mecanismos de coordinación que ponen en práctica los centros estudiados, a fin de dar coherencia a las acciones que emprenden. Da lugar, a su vez, al establecimiento de un clima organizativo satisfactorio que parece contribuir a la continuidad de los procesos de cambio ante circunstancias adversas como las condiciones socioeconómicas del entorno y, en parte relacionada con ellas, la alta rotación en la plantilla docente. Por otra parte, la delimitación de las propuestas innovadoras al ámbito organizativo evita, en buena medida, que se perciban como una puesta en cuestión de la eficacia profesional de los docentes a quienes se les sugiere su incorporación. Esta misma vivencia “amenazante” puede derivarse de la dificultad de control que caracterizan a las transformaciones que afectan al ámbito privado, en el que los márgenes de autonomía docente son mayores, al igual que las posibilidades de que se produzcan contradicciones y rupturas en las prácticas. El potencial perturbador de la innovación se ve, así, acotado. Dado que su carácter solitario reduciría las oportunidades de institucionalización de las innovaciones en la enseñanza dentro del aula, resulta comprensible que no se priorice este ámbito en beneficio del que se ve más susceptible de devolver beneficios a largo plazo a la inversión de esfuerzos que el inicio de un cambio siempre exige.

Entendemos que también el carácter ‘emergente’ o ‘desde abajo’, de las innovaciones inicialmente emprendidas por los centros, confirma la idea de que éstas se conciben como una obligación profesional, más que como un complemento de la labor docente. Es a posteriori cuando se plantea la posibilidad de amparar -tanto económica como legalmente- las iniciativas de innovación en el marco de las convocatorias de planes de mejora promovidas por la administración. Pese a participar en ellas, cada centro analizado mantiene su estilo propio al emprender sus actuaciones innovadoras. Así, en el Miramontes, la condición de voluntariedad de la participación y la amplia flexibilidad para el desarrollo de

los planes se reivindica como una auténtica necesidad. En Las Moreras, por su parte, la participación en los planes del centro responde a un compromiso explícito del profesorado que, sin embargo, no se vive como imposición. Y en el Eurídice ocurre algo parecido, toda vez que el profesorado tiene la última palabra en cuanto a su participación o no en los proyectos que se desarrollan, no sintiéndose obligado ni condicionado por presión alguna.

Aunque cada uno lo haya logrado a su modo, parece que estos centros prefieren la flexibilidad en las acciones frente a procesos rígidos de planificación y desarrollo, en tanto inciden decisivamente en la revitalización de las innovaciones y en la sostenibilidad de las mismas. En el Eurídice, todas las innovaciones se desarrollan con bastante flexibilidad, lo que no significa falta de coordinación. Cualquier iniciativa a desarrollar en el centro, o en colaboración con otros centros y/o instituciones de tipo social, están debidamente coordinadas. De igual forma, las diferentes unidades organizativas del centro gozan de autonomía suficiente, independientemente de que sus iniciativas y propuestas tengan que pasar por un proceso de discusión y aprobación ante los órganos correspondientes. Pero es así como los mecanismos de participación quedan asegurados. Y algo similar ocurre en los otros dos centros.

Parece ser que el entusiasmo, el compromiso y la implicación, junto a dosis de deseos por mejorar, pueden ser buenos ingredientes que con toda probabilidad se constituyan en sedimentos de la sostenibilidad de las innovaciones en los centros educativos.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005) El desarrollo de los sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6: 109-124 \_ Springer 2005
- Apple, M. y Beane, J. (1999) *La defensa de las escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Baer, M. y Frese, M. (2003) Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behaviour* 24, 45-68.
- Datnow, A., Hubbard, L., y Mehan, H. (2003). *Extending educational reform*. London: Falmer Press.
- Enríquez, E. (1997) *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. París: Deesclée de Brouwer.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gewirtz, S. (1998) Can All Schools be Successful? An exploration of the determinants of school 'success' *Oxford Review of Education*, 24 (4) 439.
- Giddens, A. (1994). *Las consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

- Gray, J. (2001). *Introduction in success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
- Greve, H. y Taylor, A. (2000) Innovations as Catalysts for Organizational Change: Shifts in Organization, Cognition and Research. *Administrative Quarterly Science*. 45 (1) 54-80.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7: 9-18.
- Harris, A., Gunraj, J., James, S., Clarke, P. y Harris, B. (2006) *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the front line*. London: Continuum Press.
- Harrison, D. y Laberoe, M. (2002) Innovation, identities and resistance: the social construction of an innovation network. *Journal of Management Studies*, 39 (4).
- Hopkins, D. (1996) Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. *Congreso Internacional de Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao.
- Hopkins, D. (2008). *Cada Escuela una Gran Escuela: El potencial del liderazgo Sistémico*. Buenos Aires: Santillana.
- Leana, C. y Barry, B. (2000) Stability and Change as Simultaneous Experiences en Organizational Life. *Academy of Management Review*, 25 (4) 753-759.
- Lieberman, A. y Wood, D.R. (2002) From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 3, 315-337.
- López Yáñez, J. (1997) El asesor como analista institucional. En: Marcelo, C. y López, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. (1996) *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (1997) *La naturaleza de los procesos de cambio*. En Marcelo, C. y López, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). Improving schools in economically disadvantaged areas: a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2) 149-175.
- Myers, K. y Stoll, L. (1998) *No quick fixes: Improving schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., James, S. y Harris, B. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (4), 425-439.
- Sillince, J. (1999) The Role of Political Language Forms and Language Coherence in the Organizational Change Process. *Organization Studies*. 20 (3), 485-518.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Review, Reflection and Reframing. Series: [Springer International Handbooks of Education](#), Vol. 17, XIV, 998 p.
- Tsoukas, H. y Chia, R. (2002) On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13 (5) 567.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Weick, K. y Quinn, R. (1999) Organizational Change and Development. *Annual Review of Psychology* 50, 361-386.

Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D, y Polhemus, J, L. (2003) Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17 (4) 399-430.