

VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

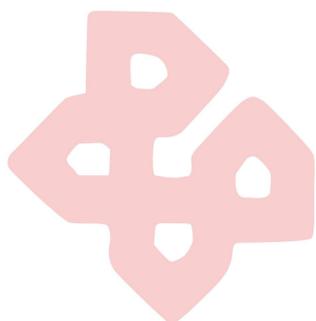
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/122009

Fecha de aceptación 18/03/2010

INNOVAR NO ADMITE EL IMPERATIVO

To innovate does not admit the imperative



Marta Poncet Souto y Rufino González Fernández
Universidad de Santiago de Compostela
E-mail: martamaria.poncet@usc.es;
rufino.gonzalez@usc.es

Resumen:

Este artículo no pretende ser un repaso exhaustivo sobre la innovación educativa que se viene llevando a cabo en la Comunidad Autónoma de Galicia. Es una visión general de cómo y por qué se vienen desarrollando en los colegios acciones de cambio que, más que responder a necesidades sentidas internas, vienen impuestas desde fuera por los poderes políticos. Son los poderes políticos los que, considerando las demandas sociales, ponen en marcha las líneas de acción más deseables para el sistema. Este factor de lejanía y de obligación pervierte la bondad intrínseca de la propia acción de innovación, que debe ser algo singular para servir a los intereses de cada contexto. Pretende hacer ver cómo esas cortapisas administrativas, vistas la mayor parte de las veces como excesivas, ocasionan disfunciones al propio proceso de innovación, al acotar espacios y tiempos (comienzos y finales preestablecidos) que rompen con la idiosincrasia de un camino de permanente cambio, en que ha de desarrollarse la propia acción de innovación..

Palabras clave: *Innovación, cambio, condiciones para el cambio, prescripciones oficiales, perdurabilidad del cambio, singularidad del cambio, necesidad del cambio, maestro/a.*

Abstract:

This article does not seek to revise in a exhaustive way the educative innovation taking place in "Comunidad Autónoma de Galicia". It is an overall view which explains the how and the why actions of change are developing at schools not to meet internal needs already felt but imposed from the outside by political powers. These political powers, taking into account the social demands, estipulate the lines of action most suitable for the system. This factor of distance and obligatory mandate, somehow, perverts, to our judgement, the intrinsic kindness of the proper action of innovation, which is meant to be something singular in every context, to serve its own interests. In addition, it tries to show as these administrative conditions, felt most of the time as excessive, cause dysfunctions to the proper process of innovation, as they annotate limited temporary spaces (beginning and pre-established ends) which break with the idiosyncrasy of a way of permanent change, in which is to be developed the action of the change.

Key words: *Innovation, change, conditions for the change, official mandate, permanence of the change, singularity of the change, need of the change, school teacher.*

1. Introducción

“Uno de los medios más eficaces para que las cosas no cambien nunca por dentro es renovarlas -o removerlas- constantemente por fuera. Por eso -decía mi maestro- los originales ahorcarían si pudieran a los novedosos, y los novedosos apedrean cuando pueden, sañudamente, a los originales” (Machado, 1977: 136)

Este trabajo pretende recorrer, de forma muy somera, la fotografía, un tanto borrosa, que la innovación educativa ofrece en la Comunidad Autónoma de Galicia en los últimos tiempos.

No es posible, en este corto espacio, incorporar, ni siquiera de forma parcial, otra dimensión de enorme importancia para completar el cuadro: la dimensión histórica. Somos conscientes de que ello abriría una veta de análisis muy importante para explicar y comprender cómo se ha llegado a la situación actual.

Tampoco nos referiremos de forma diferenciada a los centros privados o concertados, puesto que, su dinámica interna les lleva a desarrollar sus acciones formativas dentro de otros parámetros, quedando incluso, en ocasiones, al margen de los planes, proyectos y programas oficiales que se proponen.

Queremos mostrar una primera impresión, sobre el desarrollo de las innovaciones, fundamentada en lo que numerosos participantes (administradores públicos, supervisores, profesores, maestros, asociaciones) nos han manifestado de forma directa en los proyectos de investigación (STELLAE, 2007; Marcelo, 2008) y a partir del contacto con maestros-tutores de los centros de Prácticas Escolares. *Es sólo esto; pero, también, todo esto.*

Pretendemos dar una visión general de cómo se vive lo que, en general, se denomina *innovación educativa*, dentro de los centros. Partimos de la idea que todos los sujetos que viven en cada escuela...son sabios sociales que, al enfrentarse con cada tipo de relación, hacen uso de su patrimonio de conocimiento y de sus teorías explícitas e implícitas, si bien, habitualmente lo hacen de forma espontánea, para desarrollar, en cada momento y en las mejores condiciones, el servicio público que les es exigido.

Refiriéndonos, estrictamente, al profesorado, como máximo responsable del desarrollo de las innovaciones en los centros, esa vivencia ha de ejercitarse, en primer lugar y sin remedio, liderando los procesos de aprendizaje de los que están encargados. Y esto implica, ineludiblemente, tomar decisiones, que, en la mayor parte de las ocasiones, directa y/o indirectamente, ocasionan cambios, innovaciones.

Ahí, justamente, radica la importancia con que, desde nuestra perspectiva, debe ser analizada la vida cotidiana de cada escuela: como el tejido obvio y normal en la comprensión del mundo y de los otros, en el cual se lleva a cabo la práctica educativa. Una práctica educativa que, para ajustarse a la vida, requiere permanentes modificaciones en las rutinas, a veces bondadosas, a veces perversas, en que se mueven los procesos de educación.

Nuestro fin último no es otro que abrir la discusión y la reflexión sobre lo que ocurre en el seno de las escuelas en relación a la innovación y proporcionar algunas indicaciones, de cara a un desarrollo de las acciones de mejora en el futuro próximo.

2. ¿De qué idea de innovación partimos?

“Es en el fondo de la cebolla donde está la lágrima” (Cándido, 1996: 96)

Entendemos la innovación como una dimensión inherente al desarrollo ordinario de cuantas acciones tienen lugar en un centro educativo, con la mediación imprescindible de dos grandes elementos fundamentales: los personales y los instrumentales.

Un colegio es una comunidad de personas que interactúan de forma consciente, dentro de los límites sociales aceptados, para conseguir un mayor y mejor desarrollo personal, académico, social e ideológico de cuantas personas constituyen su micro-comunidad y esa interacción debe contribuir a la transformación de sus vidas. Dicho esto, queremos apuntalar, desde el inicio, que la innovación ha de ser pensada y desarrollada de acuerdo con dimensiones ideológicas, políticas, sociales y culturales concretas, que aflorarán en cada contexto de forma única y, en consecuencia, tendrán desarrollos únicos.

Así, cuantas acciones (también omisiones) se lleven a cabo en los centros escolares, siempre tienen algo de innovación, aunque no sea catalogada con esa etiqueta por las convenciones al uso, por lo que, la escuela, como subsistema social, encargada de educar a las nuevas generaciones (y también a la viejas), no debe estar (ni ser) ajena a las contribuciones, posibilidades, desafíos, retos y problemas que los avances científicos y sociales provocan, plantean y demandan en cada momento.

Estas realidades, son las que nos obligan a visualizar la necesidad de cambiar hasta las propias sedes físicas que albergan la práctica educativa, porque se han quedado obsoletas para ser productoras de momentos de aprendizaje real, entendido como aquél que es útil, sobre todo, fuera de los ámbitos donde se ha producido. En esta línea se manifestaba un profesor del grupo de discusión (Marcelo, 2008) quien decía que “las instituciones educativas empiezan a oler a residuos.

Creemos que las transformaciones que nuestra sociedad está viviendo pasan por delante de las escuelas llamando ruidosamente a su puerta. Al tiempo, el mundo educativo, en general, y el escolar en particular, es el que parece tener los oídos más sordos, como no dándose por enterado ante las profundas novedades que se están produciendo.

Es una conclusión que ya tuvimos ocasión de aportar en la investigación de STELLAE (2007). El propio título del libro (*El valor del envoltorio*) aglutina la sensación de que lo importante está en la superficie y no en el fondo. Esto hurta el debate serio sobre la actual función de la escuela, escondiéndose en el aforismo de Monereo y Pozo (2001) de que “*a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI*”.

No es extraño, en consecuencia, que sigan perviviendo viejos tics en los procesos de aprendizaje, que, como ya planteaban Osin y Lesgold (1996:644), están en fuera de juego, puesto que la diversidad de “*ritmos de aprendizaje de los individuos muestra que es absurdo*

esperar que todos los alumnos de una misma cohorte de edad aprendan la misma cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo”.

Las escuelas no son, en esencia, un conjunto de elementos disponibles, sino contextos en los que se producen interacciones humanas e ideológicas de muy diverso tipo y categoría, con un componente comunicativo siempre interpretable.

Eso ya presupone cierto aire de innovación, de cambio, que, a nuestro juicio, tiene dos motores de arranque, que, desgraciadamente, no siempre funcionan al unísono.

Uno es que los imparables avances científicos nos obligan a todos a cambiar, lo queramos o no, ya que el conocimiento científico, *“actualmente se duplica cada cinco años”* (Garza, 2004).

El otro es mucho más difuso: El ser conscientes de que no podemos dejar de avanzar y por lo tanto no podemos dejar de innovar; lo que representa una sensación de permanente inestabilidad, incertidumbre, que no todos (tampoco el profesorado) están dispuestos a aceptar, por la inseguridad que todo movimiento acarrea.

Este segundo ámbito, la inevitabilidad del cambio, tiene, en sí, al menos dos componentes de enorme importancia y afectación para el profesorado, como primer responsable de esta necesidad de innovar:

- El primero, ser conscientes de que este mundo es imparable, de que si no nos ponemos permanentemente en la onda, nos ahogará y, con nosotros, a quienes estén a nuestro lado; y
- El segundo, que esta situación es difícil de asumir y de soportar porque nos traslada, sin remedio, a vivir en una permanente e incómoda incertidumbre, cuando nuestra formación como docentes (a veces nuestro deseo) ha sido siempre para el dogma y la seguridad positiva. Puede verse al respecto la propuesta de formación de González y Vázquez (2002).

Por eso, esta concepción en que enmarcamos los procesos de innovación requiere, antes que adoptar simples medidas de aprovisionamiento (formativo para las personas y/o material para las estructuras), una profunda reflexión sobre las dos concepciones básicas de escuela (instrumental y/o espacio social de aprendizaje), que creemos sigue estando pendiente.

Y lo creemos imprescindible para ajustar las decisiones políticas a las conclusiones de ese proceso previo. De lo contrario, el sistema se seguirá amparando en lo seguro, que es para lo que está dotado. Y eso es lo puro y duro instrumental.

La consecuencia de esta falta de definición es que volvemos a decirles a quienes tienen la función de ejecutar (el profesorado), lo que han de hacer, sin haberles permitido decidir lo que quieren, pueden y son capaces de hacer. No puede, pues, extrañarnos que sigan considerando esa propuesta oficial como ajena, lejana y externa.

Esas decisiones incumben a todo lo que sucede en la enseñanza y en el aprendizaje (tanto dentro de la escuela, como fuera), y por tanto, tienen que estar relacionadas con el desarrollo del currículo y con las nuevas (y necesarias) formas organizativas de los colegios.

De la necesidad de esta mirada global derivan exigencias importantes para la formación del profesorado y para sus modos de trabajo (Montero, 2006), así como también para el diseño de entornos curriculares y organizativos (Bolívar, 2003; Santos Guerra, 1997).

Y no sólo como ámbitos, categorías o dimensiones aisladas, sino como complementarias, con la finalidad de cambiar esa cultura profesional empobrecida y empobrecedora, en la que está mal visto pedir ayuda, reconocer dificultades, hasta, incluso, exportar satisfacciones.

Consideramos la cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos (Pérez Gómez, 1995:7), que cohesionan y/o diluyen, activan y/o inhiben, procesos de negociación de representaciones, dando y/o hurtando oportunidades a cada cual, como fruto de su desarrollo personal y profesional.

Se hace por ello inevitable un análisis conjunto de ambos espacios (organizativo y profesional) para entender lo nuevo que sucede o lo que no llega a suceder y por qué.

La escuela, se quiera o no, desarrolla una cultura que irradia destellos formativos (y/o deformativos) que se expanden por todos los entornos y cuyos efectos provocan disparidad de interpretaciones, pero que, en todo caso, exigen una nueva forma de educar para la vida (Tedesco, 2001) y ahí la función de la escuela, en relación con esa cultura, consiste, para nosotros, en la formación de un núcleo de marcos de referencia, que permitan afrontar los cambios permanentes a los que nos somete la producción y la reproducción cultural.

La selección de lo que debe ser mostrado en ellas requiere entonces cambios, en la medida que, cambia lo que se viene entendiendo por cultura y, también, teniendo en cuenta las fórmulas básicas de transmisión del saber, que se ven alteradas por la preeminencia que adquieren los nuevos canales de distribución de la información al margen de la educación formal (Gimeno, 2001).

El informe para la UNESCO (Delors y otros, 1996), ya explicitaba los retos de la educación para este milenio, sintetizándolos en una serie de oposiciones paradigmáticas, unidas por un hilo tenso, que de alguna manera la escuela tiene que ayudar a relajar.

Esa tensión se refleja entre: lo mundial y lo local; lo universal y lo singular; la tradición y la modernidad; el largo y el corto plazo; la competencia y la igualdad de oportunidades; el desarrollo de los conocimientos y las posibilidades de asimilación de éstos por parte de los seres humanos y lo espiritual y lo material.

Éstos son los retos que imponen las condiciones económicas, sociales, y políticas y que, de alguna manera, la escuela tendrá que asumir. El quid de la cuestión, como muy bien expresa Sancho (2001), es qué tipo de brújula es preciso utilizar para navegar por esos mares llenos de tempestades, así como el buen uso que se haga de ella.

Delors y otros (1996) nos orientan en este sentido, cuando hablan de cuatro aprendizajes fundamentales, que habrán de ser los pilares del conocimiento en este mundo globalizado: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Todo esto, significa repensar no sólo los objetivos de la escuela, sino la escuela de manera drástica, apuntando a otro sentido y significado de la educación y de la institución educativa.

La progresiva presión de implantación, en los ámbitos escolares, de programas de atención a la diversidad y de innovaciones demandadas por cada sociedad, no se circunscriben, únicamente, a la dotación de un mayor número de recursos de última generación (ordenadores conectados a Internet, por ejemplo) con el fin de aprender más y mejor. En STELLAE (2007), pueden verse, para el contexto de la comunidad gallega, como estas previsiones suelen ser obviadas de forma bastante sistemática.

Esta perspectiva va más allá del sentido de reestructurar lo que hay. Pretende variar la propia cultura en su esencia, tal y como planteaba Hargreaves (1996).

Lo que realmente es importante, no es tanto el aparataje y/o el cómo utilizarlo, sino la multiplicidad y complejidad de las relaciones que, a través del mismo, se pueden establecer, para el logro de las mejoras que nos proponen o que nos son demandadas.

Ya no se trata de ser obediente, saber leer y escribir y asistir a clase con puntualidad, sino de otro tipo de habilidades que nos hacen pensar en qué medida las estructuras organizativas, los contenidos y las metodologías son coherentes con esas demandas y en qué medida la escuela está respondiendo a ellas.

Pensar en ello nos lleva a analizar las consecuencias que tendría una falta de respuesta por parte de la escuela y qué tipo de marginalidad estaría ayudando a construir si no se hace eco y pone remedio.

No nos hace falta en esta línea, recurrir a las estadísticas que lo explican todo, pero que, al tiempo, todo lo deforman. Sólo es necesario apuntar que, nuestra Comunidad Autónoma (Galicia), fue (y sigue siendo) una de las más tardías (y no es la primera vez) en acceder, por ejemplo, a la sociedad del conocimiento, tanto en el ámbito social, como en el escolar y, en consecuencia, a lo que, hoy y ahora, se considera punta de lanza de la innovación.

Habría, pues, que pensar a qué presupuestos políticos y económicos sirve la escuela, para analizar si las propuestas oficiales actuales, nominalmente más ancladas en la modernidad, son coherentes con los fines más deseables de la educación o no. De ser que no, habríamos de concluir que no interesa ningún cambio sustancial, sino sólo los superficiales, que atañen al barniz de lo rentable a nivel mediático.

Se trata de saber para qué sirve la escuela, haciendo un análisis de los elementos que la constituyen, pasando revista a las características que adopta en la actualidad, de tal modo que nos permita pensar qué es lo que requieren las nuevas estructuras socioeconómicas y en qué medida esta falta de adaptación nos conducirá a continuar en la esfera de los grupos menos favorecidos en el contexto europeo.

Es necesario re-inventar la práctica escolar y con ella la propia escuela, trabajando en una re-orientación de los contenidos del currículum que consiga que tiempos y espacios escolares sean sustantivos para los individuos y para la sociedad de hoy. Cuando alguna escuela mantiene esa línea de sustantividad, entendemos que está en un proceso innovador de interés; cuando únicamente cumple los presupuestos de adaptarse a lo modal, entendemos que hay cambios, pero son simplemente superficiales.

Y para que exista esa mejora sustantiva, ha de haber la intención interna deliberada de búsqueda de lo que permita, en cada escuela, cambios reales y la solidificación de situaciones que propicien desarrollos más favorables. Como sostiene Mialaret (2004), sólo

cuando “*el docente se esfuerza en modificar el rumbo del cambio, en investigar nuevas formas de acción educativa, en demostrar creatividad...se puede hablar, entonces, de innovación*”.

Rechazamos el cambio para no cambiar, peligro tan real como perverso, ya que “*para estar a la moda o para cumplir la legalidad, se muda sólo la apariencia de las propuestas, pero, en el fondo se sigue haciendo lo mismo*” (Torres Santomé, 1994:16). Lo que confirma Escudero (1996:13) al decir que los “*cambios y reformas en educación tienden a ser propuestas e implantadas con la misma facilidad que convertidas en continuismo y estabilidad, siguiendo un ritual fatídico de no tocar nada sustantivo bajo la cobertura aparente de ponerlo todo en cuestión*”.

De acuerdo con lo dicho, entendemos que la innovación, en la escuela, es todo proceso sentido y diseñado desde dentro de cada una, para mejorar la situación de todas y cada una de las personas que la viven. Y ello porque:

1. Aunque la incidencia primordial consista en dar respuesta a las necesidades del alumnado, esa acción tiene efectos expansivos inmediatos con el conjunto de personas (maestros/as, familia, compañeros/as) y estructuras de forma ineludible;
2. El triángulo constructor, hilando con la moda del constructivismo, se compone de tres pilares básicos: creatividad, innovación y cambio; y
3. Es necesario “*distinguir la «innovación espectacular y la innovación permanente».* Al lado de las grandes innovaciones que dan lugar a una gran publicidad, hay que considerar la innovación de todos los días, la innovación en la práctica cotidiana, la innovación contra la rutina y el estancamiento en los hábitos” (Mialaret, 2004).

En definitiva, como señalaba Escudero (1988: 86), todavía, a nuestro juicio, está en plena vigencia, que la innovación educativa

“significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Supone, pues, una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la Innovación Educativa, instrumento de desarrollo de transformación de lo existente. Reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. (...) innovación equivale, ha de equivaler, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar...cambiar.”

3. ¿Qué hemos visto?

“Innovar no es destruir, sino discernir qué hay en lo aprendido que convenga conservar y de qué manera hay que hacerlo”. (Camps, 1990: 152)

A lo largo de los últimos años, fruto de nuestra participación en las investigaciones de STELLAE (2007), del CIDE (coordinada por Marcelo, 2008) y en el contacto directo con el profesorado, con los administradores de la educación, en los estudios de caso correspondientes y en el seguimiento puntual de las prácticas educativas en la formación

inicial del profesorado de Infantil y Primaria, hemos tenido acceso directo al desarrollo de diversas experiencias en el contexto gallego.

Apoyándonos en ello y en las posibilidades que nos ofrecen las TIC, la expresión más clara de lo que se pretende desde la altura de la decisión política, concretamente, en Galicia, se encuentra en la siguiente dirección www.edu.xunta.es/portal/

Para el curso 2008/2009 el programa denominado Proyectos de Innovación Educativa 08-09, similar a la propuesta de años anteriores, abarca seis grandes hitos educativos, mezclando tres conceptos (*Programa, Plan, Proyecto*) bajo el paraguas calificativo de la innovación, dando a entender que son sinónimos, lo que, a nuestro juicio, es hartamente discutible.

Los epígrafes, orientadores de las líneas de acción prioritarias a nivel Administración Educativa, son los siguientes:

- *Calidad y mejora de los resultados educativos:* Plan PROA de refuerzo, orientación y apoyo; Planes de Autoevaluación y Mejora de la Calidad de la Educación; Programa de Mejora del Éxito Escolar; y Programa de Prevención del Abandono Escolar.
- *Fomento del plurilingüismo:* Secciones bilingües en centros de enseñanza Primaria y Secundaria; Anticipación de la Primera Lengua Extranjera; Programa de apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE); Programa CUALE; Programa LALO; Programa LACM; Programa de Inmersión Lingüística en Educación Primaria; Programa de Inmersión Lingüística. Verano 2008; y Programa de Auxiliares de Conversación 08-09.
- *Normalización lingüística:* Proyectos de Innovación en Normalización Lingüística; Aulas de Infantil en Gallego en Contexto Castellano Hablantes. Centros Públicos; y Aulas de Infantil en Gallego en Contexto Castellano Hablantes. Centros Concertados.
- *Valores democráticos:* Plan VALORA, sobre: convivencia, ciudadanía, cultura de la paz, interculturalidad, igualdad, consumo, educación viaria, ocio, salud, medio natural y desarrollo sostenible, medio rural y medio marino.
- *Tecnologías de la información y la comunicación:* Proyectos TIC.
- *Bibliotecas escolares:* Plan de Mejora de las Bibliotecas Escolares.

Interesa apuntar que esta oferta ha aumentado de forma exponencial las experiencias novedosas; muchas de ellas son de obligado cumplimiento y se desenvuelven en simultáneo, a veces en paralelo, en un intento de lograr una mejora educativa global de cada centro.

En este momento, es difícil encontrar un colegio en la comunidad gallega que, al menos nominalmente, no tenga un plan, un proyecto y/o un programa *al que agarrarse*. Ello no significa que sean compartimentos estancos, sino que están etiquetadas con rótulos específicos, en muchos casos por simples razones de utilidad (*porque la verdad estamos todos en todo*), de posibilidad (*para poder hacer otras cosas tenemos que apuntarnos*) y de ajuste administrativo (*hay gente que se apunta al principio para poder tener gente suficiente*).

En muchos centros, la mayoría de esas acciones se empiezan y se terminan con cada curso escolar, para, al comienzo del siguiente, volver a re-inicializarse, como si la maquinaria estuviese bien engrasada y no hubiese sufrido ningún tipo de desgaste, ni fuere necesaria ningún tipo de revisión. En definitiva, desde ese exterior ordenante, se piensa, que, con un

simple clic, a favor o en contra, el proceso vuelve a ponerse en marcha sin interferencia alguna.

Parece pues contradictorio que tenga que ser la parte más conservadora (Administración Educativa), la que, desde fuera, disponga los medios y las líneas prioritarias de acción, a través de protocolos bastante cerrados, los cuales cortapisan la esencia de la innovación interna, que ha de tener un sustrato de rebeldía sobre el status quo.

Es verdad, que, estadísticamente, se puede demostrar que han aumentado las acciones de intervención sobre diferentes ámbitos de mejora educativa. Es verdad que se puede demostrar que han sido los centros más vivos quienes se han aprovechado, sistemáticamente, de estas acciones programadas oficialmente. Es verdad, que se han ido extendiendo sucesivamente los contextos en los que se han ido desarrollando. También es cierto que, dada la procedencia de la propuesta, deben ser presentados, aprobados, justificados y valorados con el sumo detalle que la Administración exige.

Lo que ya debe someterse a crítica positiva es que cumplan las expectativas para las que se han presentado, sean útiles para la micro-comunidad en la que se desarrollan, tengan la frescura espontánea de lo necesario sentido en cada caso y, sobre todo, sean proyectos singulares para resolver problemas singulares de cada centro.

Nuestra impresión es que ha habido una fuerte eclosión de propuestas administrativas, que han sido bien aceptadas, por lo que de aporte presupuestario suplementario tienen y de consideración profesional y administrativa proporcionan al profesorado. Así lo confirman, las propias manifestaciones de participantes directos en esos programas, planes y proyectos en cuantos grupos de discusión hemos tenido (Marcelo, 2007) y en la mayoría de las visitas que hemos hecho a los centros.

También es cierto, que, a veces, la participación en estos proyectos ha servido para fines distintos a los propuestos y/o se han utilizado como plataforma para otros logros. Se aprovecha el trampolín y se salta en la dirección deseada. El hecho de no poder integrarse, por razones administrativas y/o presupuestarias, en determinados programas, no impide solicitar otras acciones y volcar, parte de los recursos conseguidos en la línea de lo que se quería y se venía desarrollando desde dentro.

Así por ejemplo, hemos visto, sobre todo en centros rurales, una inversión importante en bibliotecas escolares, con el fin de favorecer la lectura. En muchos de esos contextos ya se venía desarrollando acciones a tal fin, sin necesidad de ningún mandato externo. Y eso se nota en que, hay más uso de la biblioteca, hay más alumnos, *incluso en los recreos que hace sol*, liquidándose el concepto, aberrante educativamente, de *almacén de libros y lugar de castigo*.

Si, además, eso se rentabiliza, por parte del profesorado, no sólo, como una actividad importante para el centro, sino a través del grupo de trabajo creado al efecto, que recibe la certificación correspondiente, miel sobre hojuelas.

No, suele haber queja de los apoyos, ni de los equipos, que incluso es mayor del que se utiliza. Sí hay queja, reiterada, de la falta de tiempo (a pesar de una pequeña liberación horaria, para alguno/a) porque *toda liberalización oficial es poca*.

También se extiende la queja a la barrera burocrática que obliga al profesorado a hacer un montón de cosas, que hacen que se sienta como en el romance del prisionero (*Que*

por mayo era, por mayo, cuando hace la calor, cuando los trigos encañan y están los campos en flor, cuando canta la calandria y responde el ruiseñor,...), porque es en ese tiempo cuando se amalgaman, sin solución de continuidad, memoria de cada proyecto (con cuantos elementos justificativos se necesitan del desarrollo, datos, forma, justificación -operativa y económica) y posible continuidad del mismo.

Pero se sabe que no vale la pena quejarse, porque *es lo que hay*. Esta queja es extensible, en general, a todos los proyectos y programas que se desarrollan. Tiene su lamento más agrio cuando se plantea desde la posición de que duele más *sobre todo si eres un poco perfeccionista y no quieres entregar un documento que esté mal, aunque seas consciente de que no lo va a leer nadie*. Lo que implica la queja añadida de la falta de eco y de reconocimiento que estas acciones vienen sufriendo.

Hay, sin embargo, otra dimensión que es consecuencia de esta vorágine que sí tiene que ver con la angustia que causa entrar en el juego. Entre las propuestas las hay obligatorias (Plan de convivencia, Plan TIC, Plan de bibliotecas) y otras discrecionales.

Dentro de las obligatorias, muchas veces, la actividad, tiene que tener un grupo interno tan extenso, porque así lo exige la normativa correspondiente, que se hace difícil que tenga cabida en la oferta (que suele ser limitada por recursos). Se piensa que debiera ser una oferta universal y por ello se buscan alternativas que la sustituyan y reconstituyan, a través de foros y blogs para intercambiar material y experiencias.

La participación seria y comprometida, por ejemplo en este programa de bibliotecas, más allá de la rentabilidad personal y administrativa que se pueda obtener, sí propicia, en el alumnado, un mayor desarrollo personal y académico.

Un problema recurrente tiene que ver con la falta de continuidad de las acciones debido a una gran diversidad de motivos: cambios de centros de los responsables directos, no conseguir la continuidad administrativa, no tener tiempo para renovar los protocolos, ... Por eso, suele haber, en cada centro, un plan-proyecto-programa estrella que aglutina y/o subsume al resto de las acciones de mejora, incluso sin ser una acción oficial o etiquetada de oficial. Tiene un sentido de confluencia de mejora global, porque, sobre todo en centros pequeños y rurales, como ellos mismos dicen, *casi todos estamos en todo*.

Es como un *cajón de sastre* (no confundir con *cajón desastre*) en que hay muchas prendas, que hay que casar para componer la figura con una cierta gracia y donaire. ¡Hay mucho fondo de armario, pero no sabemos muy bien como vestirnos para la ocasión! El problema, muchas veces, es decidir cuál, acertar y, al mismo tiempo, cumplir la normativa, porque *la inspección, con tal de que estés dentro de la normativa, no dice nada*. Esta idea globalizadora *es aprovechar todo tipo de actividades para crear lenguaje y pensamiento*.

Otro de los planes obligatorios es el *Plan de Convivencia*, en el que se siguen las pautas oficiales, si bien *no se necesita ningún reglamento, sino una acción preventiva*, y que en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria no se suelen ver como nada especial, porque no suele haber problemas de convivencia, debido, quizás, a que *ya se venían haciendo cosas* al respecto, sin necesidad del obligado cumplimiento.

No obstante, la obligada participación y reflexión sí ha traído (ya sea de forma superficial) aportaciones sobre aspectos básicos del desarrollo profesional como son: algunos gramos de reflexión sobre la metodología del profesorado, otros pocos sobre la necesidad del trabajo cooperativo y algunas lianas sobre cómo liar diferentes mercancías para un mejor

transporte. ¡No muchos de cada! ¡La cesta no debe rebosar y debe poder ser, fácilmente, transportable! ¡No necesitamos hacer ningún mamotreto que no nos sirva para nada!

En general, ante cualquier propuesta, los centros parten de un elemento básico a considerar: que nos sirva, no sólo para oficializar, para cubrir el expediente, aunque, a veces, con la burocracia, *estamos que resoplamos; que nos sirva, al menos*, para reflexionar, porque *si no lo escribes, no te permite mejorar*. Y es que, lo de la mejora, no debe ser una obligación; incluso se cree que *son mejores los planes discrecionales* que los obligatorios.

En todo caso se ve necesidad de disponer de tiempo, para trabajar este tipo de contenidos, pero, sobre todo, lo que se ve como necesidad imperiosa es que la gente se lo crea, que se dé cuenta, que estos contenidos, son, al menos, tan importantes como los de las diferentes materias, que se pueden (y se deben) integrar en ellas como actividades normales de desarrollo del currículo oficial y para eso se necesita mayor *implicación de la gente*.

Otro plan obligatorio es el *Plan TIC*, que va un poco más a retaguardia, porque los que ya saben, están usando los aparatos de la forma que aprendieron, en general por autodidactismo, y, los que no, se apoyan en ellos, de forma sistemática, para que les resuelvan los problemas urgentes que se les plantean.

Sabemos que: las bibliotecas están dotadas de equipos de uso directo del alumnado; las salas de usos múltiples están equipadas, muchas veces, con cañones; hay *pizarras mágicas*, que están esperando a que se las dé el uso adecuado; hay un aula de informática, que se usa, generalmente, de acuerdo con un horario discrecional que cada quien solicita conforme va necesitando; en los despachos y dependencias administrativas están los equipos más potentes; suele haber algún equipo en la sala de profesores y la dotación que, en general, es suficiente, y no se está empleando ni siquiera al 5% de sus posibilidades.

Pero quizá la política de llenar de aparatos los centros sin el debido acompañamiento de la formación correspondiente y, sobre todo, de la reflexión interna del para qué los necesitamos, está llevándonos a ahorcarnos con los propios cables que necesitamos.

No es algo sentido, como la biblioteca, por ejemplo; es algo que se siente, en muchos casos todavía, externo, ajeno, impuesto. Únicamente en la parte administrativa, gestora, con apoyo de personas adecuadas (*que nos hacen ganar tiempo*) se ve la utilidad inmediata, porque *a mi me gusta organizar, darle forma, trabajar, pero no me gustan los papeles*; por eso, sí encontramos apoyos humanos reales que tengan esa ocupación, les damos la importancia real que tienen y les agradecemos que nos liberen de esas cargas.

El apoyo de no docentes, es otro elemento recurrente de solicitud en los diferentes programas, aunque tenga su altavoz en relación con las TIC, por la propia naturaleza de los aparatos: la necesidad de disponer de personal de apoyo, aunque no sean maestros/as, profesores/as, sino ayudantes para el desarrollo de operaciones concretas (gestión, atención e instrucción) y ganar tiempos para las operaciones simbólicas (diseño y educación).

A los participantes, no les gusta explicitar lo que consiguen desde la perspectiva de la innovación educativa estandarizada, porque no le dan la importancia que tiene, lo consideran en general como algo normal en el desarrollo profesional cotidiano. En general se desarrolla el día a día, con la perspectiva de ir, cada día y cada vez, un poco más allá del dominio que ya se ejerce y siempre con el horizonte de que la mejora que se obtenga, sea en el terreno que sea, no puede tener vuelta atrás, a no ser que haya constancia de que se va por camino errado.

5. ¿Por dónde nos parece necesario empezar?

“Los cambios producen sorpresa, incluso miedo, porque gran parte de nuestra vida está organizada para preservar la continuidad. Las rutinas, contra las que tantas veces protestamos, garantizan cierta estabilidad en un mundo caótico” (Marina, 1996: 213)

Hemos visto que, satisfaciendo las necesidades mínimas de todos y todas y las prescripciones oficiales lo mejor que pueden, muchos centros se comprometen en hacer cosas discrecionales a favor de su comunidad, directamente a través del alumnado y se apuntan a cuantas iniciativas sean provechosas para ello.

De ahí que los frentes abiertos sean muchos, porque las obligaciones también lo son (Convivencia, TIC, etc.) y las insatisfacciones evidentes en cuanto a la disponibilidad de tiempo, la facilitación de su acción, los apoyos humanos externos y el reconocimiento administrativo subsiguiente. Todo, desde un clima de relaciones cordial y con los apoyos internos del equipo directivo garantizado y aprovechando todos los otros posibles apoyos externos (Ayuntamiento, Consellería, CEFORE, MEC...) y lo que se presente ocasionalmente.

Podemos pues asegurar que, en el nivel interno de muchos centros, se está yendo más allá del dominio exigido, si bien, falta en el proceso, a nuestro juicio, el que toda esa amalgama de programas (obligatorios), proyectos (internos) y planes (de acción), se compendien hacia un horizonte de mejora singular.

También se pueden ver, muchas veces, demasiadas sendas distintas que pretenden abarcar todos los campos de mejora y afectar a todos los integrantes que habitan ese campo: alumnado (para un mejor desarrollo personal y académico); profesorado (para un mejor desarrollo personal y profesional) y a la sociedad próxima (para un mejor desarrollo socio-político).

Sin embargo casi todas suelen confluir en productos demasiado homogéneos, por las cortapisas administrativas constantes con que han de ser resueltas. De forma que muchas de esas experiencias más que singulares, *son fotocopias cada vez menos nítidas*, por la repetición con que son desenvueltas.

En general, en todos los casos se nos hace ver la necesidad *de la disponibilidad de apoyos humanos, de personas* que resuelvan el grave problema de uso de tiempo en labores burocráticas excesivas para tener al día y en orden cada acción y que permitan, a los protagonistas de dentro, ganar el tiempo que necesitan para la reflexión.

Se hace necesaria, a nuestro juicio, esa reflexión profunda que conteste a las preguntas fundamentales del para qué, por qué, con quién, cómo, cuándo y cómo sabemos que funciona.

Esa mirada en profundidad permitirá, además desarrollar un proceso valorativo de lo que se está haciendo, para que cierre el círculo virtuoso, para volver a empezar (o continuar de ser el caso) y/o variar el rumbo a la vista de los resultados, en el sin fin de la investigación-acción. Es un elemento clave que contribuiría de forma clara a dar un paso imprescindible el de pasar de la profesionalidad restringida del profesorado a la profesionalidad amplia (Hoyle, 1986:49).

Queremos, además destacar que el proceso que se sigue *no nos parece una genuina aportación a la innovación educativa*, porque, además de su procedencia externa, se regocija en grandes alharacas mediáticas, sin cumplir la tarea que se nos encomienda y porque conviene coyunturalmente, no debemos olvidar que la misión está en el desarrollo de ciudadanos, no sólo de profesionales especialistas en cada vez menos parcelas de la vida.

A veces, tenemos la impresión, que lo que en realidad se está produciendo, más que procesos de innovación sustantiva en el sentido apuntado, es una *innovación superflua*, que como define Wagwensberg (2007:77), “*es una solución sin problema*”.

Nos parece de enorme interés que quienes participan en estos procesos sean conscientes de que se allanen

“un proceso sistemático de cambio que nos deja siempre profundamente insatisfechos: cuanto más avanzamos, más queremos; cuanto más transformamos, más queremos transformar; cuando más se aproxima la realidad a aquellos ideales que tenemos, más transformamos nuestros ideales para que, en el futuro, el deseo y la voluntad de transformación y de innovación continúen alimentando nuestro esfuerzo, nuestra *experiencia, nuestra militancia por una educación y por una escuela mejor*”. (Gentile, 2003).

Este factor de formación para la incertidumbre, la provisionalidad y el control frente al fracaso, creemos debe ser un contenido formativo imprescindible en la formación del profesorado interesado en la innovación y el cambio, con el fin de que no sea la desazón y el desánimo lo que impida que se produzcan iniciativas permanentes hacia la mejora.

Entendemos que ayudaría a que esa imposibilidad de innovar por imperativo empezase a convertirse en un presente de indicativo que refleje que innovamos porque lo necesitamos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2003): Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese de mejorarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2). 75-89. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART4.pdf>
- Camps, V. (1990): *Virtudes públicas*. Círculo de Lectores. Madrid.
- Cándido (1996): *Memorias prohibidas*. Madrid. Círculo de Lectores.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Ed. para el Siglo XXI*. Santillana. Madrid.
- Escudero, J.M. (1988): “La innovación y la organización escolar”, en Pascual, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid. Pp. 84 a 99.
- Escudero, J.M. (1996): *Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma educativa. Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 10-21.
- Garz, V. (2004): Los límites de la ciencia. *CUICYT*. Diciembre. Nº 5
- Gentile, P (2003): Inclusividad social y ciudadanía. Ponencia a la *reunión de la Cátedra para la Transdisciplinariedad de la Universidad de Valladolid*.

- Gimeno, J. (2001): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Gonzalez, R. y Vázquez, A. (2002): ¿Por qué si el mundo es incierto formamos en la certeza? Reflexiones sobre la incertidumbre en la formación del profesorado como clave de desarrollo profesional ampliado. En *Políticas educativas en la dimensión europea. Interrogantes y reflexiones en el umbral del tercer milenio*. ICE/USC. Santiago.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Morata. Madrid.
- Hoyle, E. (1986): *The politics of Schools Managemenet*. London. Hoddler and Sourghton
- Machado, A. (1977): *Juan de Mairena*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Marcelo, C. (2008): *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Pendiente de publicación para el CIDE. MEC.
- Marina, J. A. (1996): *El laberinto de los sentimientos*. Anagrama. Barcelona.
- Mialaret, G. (2004): Innovación y educación. Ponencia a la *reunión de la Cátedra para la Transdisciplinariedad de la Universidad de Valladolid*.
- Monereo, C y Pozo, J.I. (2001): ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 298. 50 -55.
- Montero, L. (2006): Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías”, en Escudero, J. M. y Luis, A. (edic), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Octaedro. Barcelona.
- Osin, L y Lesgold, A. (1996): A proposal for the reengineering of the educational system. *Review of Educational Research*, 64 (4), 621-656.
- Pérez Gómez, Á. I. (1995): La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26. 7-23.
- Sancho, J. M. (2001): Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Santos Guerra, M. A. (1997): *La luz del prisma*. Aljibe. Málaga.
- STELLAE (2007): *O valor do envoltorio (El valor del envoltorio)*. Xerais. Vigo.
- Tedesco, J. C. (2001): La Educación en el Marco del Nuevo Capitalismo. Colombia, *Revista Politeía*, Universidad Nacional, 27.
- Wagensberg, J. (2006): *A más cómo, menos por qué*. Tusquets. Barcelona.