



VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

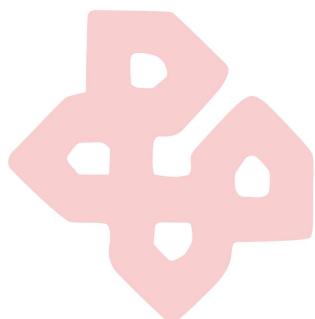
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 08/01/2010

Fecha de aceptación 12/03/2010

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN: EL CASO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

A Focus Group approach to School-based Educational Innovation: The Case of the Canary Islands in Spain



Juan Santiago Arencibia Arencibia y Juan Manuel Moreno Olmedilla***

** Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*** Banco Mundial y Universidad nacional de Educación a Distancia (UNED)*

E-mail: jarencibia@dedu.ulpgc.es; jmoreno@worldbank.org

Resumen:

El artículo se enmarca en una investigación llevada a cabo en todas las comunidades de España sobre las características, impacto y problemática de la innovación educativa iniciada desde los propios centros escolares. En el estudio realizado en la Comunidad Canaria, se utilizaron grupos de discusión con representantes de distintos estamentos relacionados con proyectos de innovación escolar. Los participantes reconocen los esfuerzos de la Administración Canaria por simplificar burocráticamente las convocatorias de proyectos de innovación lo que, a su vez, aumenta las posibilidades de que más centros participen. A pesar de ello, el análisis de nuestros participantes deja claro que la selección de líneas prioritarias en las convocatorias no está suficientemente contrastada con la práctica, los tiempos y recursos asignados no son realistas, y la ausencia de unos procedimientos claros de seguimiento y evaluación convierte a la mayor parte de los proyectos en ceremonias poco sostenibles. Así, la Administración puede decir que desembolsa presupuesto en innovación pero no consigue implicar a la mayor parte de los centros y tampoco tiene respuestas acerca de qué resultados se están obteniendo. Existe pues una burocracia de la innovación pero tal vez todavía no haya todavía una política de innovación educativa en Canarias.

Palabras clave: Reforma Educativa; Innovación Escolar; Política de Innovación Educativa; Grupos de Discusión.

Abstract:

This article is part of a wider research program that was carried out in all Spanish regions on the nature, impact and challenges of school-based educational innovation projects and processes. The study in the Canary Islands used focus groups with a wide representation of actors and stakeholders involved in school innovation projects. Participants acknowledge the regional government's efforts in simplifying the procedures related to the allocation of grants to schools, which has widened the accessibility to these funds to many schools. However, the discourse of the participants in the focus groups clearly shows that the selection of priority areas in those calls for proposals is not consistent with the realities at the practitioner level, the resources and the time allocated are not sufficient, and the lack of solid monitoring and evaluation turns most of the innovation projects into weak and hardly sustainable rituals. Thus, education administrators can claim that funds are disbursed for education innovation but the majority of schools are not participating and they have no evidence on the outcomes of those investments. It could therefore be argued that there is a bureaucracy of education innovation but perhaps not yet a policy of education innovation in the Canary Islands.

Key words: Educational Reform, School Innovation; Education Innovation Policy, Focus Groups.

1. Introducción: Contexto y Objetivo General de la Investigación

Este trabajo se enmarca en una investigación llevada a cabo en España durante el curso 2008 -2009, financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia, y que contó además con la colaboración de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

El estudio plantea un análisis histórico de la innovación educativa en la etapa democrática de nuestro país, recogiendo datos de las convocatorias, de premios o ayudas a la innovación y de los programas institucionales realizados por las administraciones educativas. También se analizaron las políticas y las instituciones que desarrollan programas para favorecer la innovación educativa en los países de nuestro entorno. En suma, el estudio pretende conocer el estado y grado de desarrollo de la innovación en España y a partir de ahí, sacar conclusiones para mejorar en la coordinación y apoyo a los centros, contando con todos los agentes e instituciones implicados.

Una parte sustancial del trabajo realizado se centró en conocer la opinión de los actores y agentes de la innovación educativa sobre los aspectos relacionados con el desarrollo de un proyecto de innovación en un centro educativo, desde su motivación, los factores que facilitan o entorpecen su puesta en práctica, su evolución, su evaluación, hasta su incorporación a la cultura del centro.

El estudio de campo explora la perspectiva de los agentes de innovación educativa (profesorado de los centros docentes no universitarios, equipos directivos, asesores de las instituciones de formación permanente del profesorado, miembros de los equipos de orientación psicopedagógica, centros de recursos y otras instituciones de asesoramiento y apoyo al profesorado, profesores universitarios que realizan asesoramiento externo a los equipos docentes y profesionales de las Administraciones educativas que diseñan, coordinan y supervisan los programas institucionales que promueven, seleccionan, financian, apoyan o premian las innovaciones educativas en los centros docentes).

En concreto, el estudio de campo se centró en obtener información sobre qué piensan los agentes de la innovación respecto a:

- 1) Qué condiciones previas deben darse en los centros para que surja la necesidad de la innovación.
- 2) Qué condiciones facilitan o dificultan la planificación, la realización y la evaluación de las innovaciones, desde los centros, la comunidad educativa, los servicios de apoyo externos al centro, el entorno más próximo y las Administraciones educativas y autonómicas y locales.
- 3) Qué motiva o recompensa el esfuerzo que supone para el profesorado y la comunidad educativa la realización de innovaciones.
- 4) En qué temas o aspectos de la educación perciben que se han realizado innovaciones.
- 5) En qué temas o aspectos de la educación se considera necesario impulsar innovaciones.

2. Los Grupos de Discusión

Dados los objetivos del estudio, se consideró pertinente optar por el grupo de discusión independientemente de que en el conjunto de la investigación se emplearan otros instrumentos para la recogida de datos (cuestionario, estudio de casos, entrevistas individuales, etc.). El grupo de discusión, además de permitir que los sujetos aporten información relevante, ofrece la posibilidad de contrastar y triangular esa información entre personas que comparten una experiencia profesional parecida pero que, obviamente, pueden tener lecturas e interpretaciones muy distintas, amén de recomendaciones opuestas de cara a la práctica.

En la investigación a nivel nacional, se organizaron dos grupos de discusión por cada una de las Comunidades Autónomas (más Ceuta y Melilla). La composición de cada uno de ellos era la siguiente

a) Grupo de discusión 1: Denominado “De Asesores”

- 1 miembro de equipo directivo de colegio con proyecto de innovación (dir)*
- 1 asesor de formación con responsabilidad en el asesoramiento a proyectos de innovación (aseso)*
- 1 orientador relacionado con proyectos de innovación (orient)*
- 1 inspector con proyectos de innovación en su zona (insp)*
- 1 profesor participante en proyecto de innovación (prof)*

NOTA: Los discursos de los miembros del grupo de discusión aparecerán con estas iniciales (*)

Este grupo pretendía obtener la opinión de agentes externos a la escuela tales como inspectores de educación, asesores de formación en Centros de Profesorado, orientadores, en relación con el desarrollo y resultados de los proyectos de innovación educativa que se realizan en su zona de trabajo.

b) Grupo de discusión 2: Denominado “De Profesorado”

Tipos de centros públicos con proyectos de innovación:

- 1 profesor de Infantil y Primaria, (Prof inf-prim)*
- 1 profesor de Secundaria con Bachillerato, (Prof sec-bach)*
- 1 profesor de Secundaria con F. Profesional o específicos de F. Profesional (Prof sec-fp)*
- 1 profesor de Educación y Formación de Personas Adultas (fpa)*
- 1 profesor de Educación Especial (ee)*

NOTA: Los discursos de los miembros del grupo de discusión aparecerán con estas iniciales (*)

Este grupo de discusión pretendía obtener información acerca de la planificación y desarrollo de los proyectos de innovación educativa. Nos interesaba conocer cuáles eran las dinámicas internas que se producen en las diferentes fases de un proyecto, cuáles eran los problemas, dificultades y limitaciones en su desarrollo, y qué resultados positivos se consiguen a través de la realización de proyectos de innovación.

El coordinador del grupo sometió a debate un total de diez cuestiones, convenientemente secuenciadas de tal manera que pudiera obtenerse información relevante y comparable en ambos grupos. Siguiendo el orden en el que se plantearon, las cuestiones o temas fueron los siguientes:

- 1) En torno a la gestión que hace la administración autonómica de la innovación educativa. Funciones asignadas a los agentes externos y reconocimiento de la administración a la innovación.
- 2) Características más importantes de los centros que innovan.
- 3) Condiciones que han de darse en el inicio de la innovación. Procesos por los que surge un proyecto. La selección de los temas.
- 4) Obstáculos y limitaciones en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. Sujetos que se implican en ambos procesos.
- 5) Factores que inciden en el fracaso de la innovación
- 6) ¿Cómo es la postura del profesorado que no participa en el proyecto de innovación? ¿Cuál es la más favorable para el desarrollo de la Innovación Educativa?
- 7) ¿Se introducen cambios en los centros a raíz de los proyectos de innovación? ¿En qué aspectos?

- 8) ¿En qué colectivos impactan más los resultados de un proyecto de innovación (alumnado, profesorado, familias, comunidad)?
- 9) ¿Cómo se realiza la evaluación de los proyectos de innovación?; ¿se recogen las modificaciones para próximos proyectos?
- 10) ¿Qué tipo de apoyos recibe el centro o el equipo que desarrolla el proyecto?; ¿Es adecuado el asesoramiento externo que reciben?

c) Desarrollo de las sesiones. El caso de Canarias

En la Comunidad Autónoma de Canarias se celebraron las dos sesiones de grupos de discusión entre los días 12 y 26 de marzo de 2009. El coordinador de ambas fue la misma persona, celebrándose en primer lugar la del grupo de Asesores y luego la del grupo de Profesores. La duración de cada una de las sesiones fue de tres horas aproximadamente. Ambas sesiones fueron convenientemente grabadas y transcritas de cara al posterior análisis.

Teniendo en cuenta las dificultades que ocasionaría una representación geográfica (por islas) de los componentes de ambos grupos, se optó por la opción más sencilla y económicamente más factible. La zona de actuación del CEP de Telde en la isla de Gran Canaria contó desde el principio con el apoyo del equipo pedagógica del CEP, facilitando los nombres de los miembros que podrían ser representativos en los grupos de sus respectivos colectivos.

No se produjeron incidentes dignos de mencionar en el desarrollo de ambas sesiones, mostrando los participantes una actitud muy favorable para el debate y la participación en el grupo. Las temáticas les resultaron muy familiares, teniendo el coordinador que intervenir en varias ocasiones para exigir mayor brevedad y concreción en el desarrollo de los argumentos.

El planteamiento que se seguirá para el análisis en este artículo consistirá en reflejar tanto los consensos emergentes como las discrepancias más significativas, tanto en lo que se refiere a cada uno de los grupos de discusión como al contraste entre ambos. Los argumentos específicos de cada grupo y de cada sector o estamento así como los términos concretos de los debates constituirán la base del análisis. Los apartados en los que se estructura este trabajo responden, en su mismo orden, a las cuestiones formuladas y presentadas a discusión en el desarrollo de cada sesión de grupo.

3. En torno a la gestión que hace la administración autonómica de la innovación educativa. Funciones asignadas a los agentes externos y reconocimiento de la administración a la innovación

Cuando se planteó el tema de la gestión, ambos grupos pensaron en primer lugar en la convocatoria anual de proyectos de innovación que se hace desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. En este sentido, ambos grupos alcanzaron un alto grado de consenso al reconocer que se había logrado un nivel de sistematización muy aceptable en las exigencias burocráticas a los centros que solicitaban proyectos. Concentrar en una sola convocatoria todas las modalidades de proyectos de innovación que pueden solicitar los centros, supone una mejora importante en relación a convocatorias anteriores en las que las

peticiones se hacían a distintas Direcciones Generales. De esta forma se multiplicaba la burocracia e incrementaban las dificultades del personal de los centros para dar respuesta a los requisitos, desincentivándose y disuadiéndose así a muchos centros y grupos de profesorado que, en otras condiciones, hubieran podido presentar buenos proyectos.

“La gestión de la innovación últimamente se ha sistematizado. Una sola convocatoria recoge los cinco proyectos de innovación en los que pueden participar los centros. Antes estaba más desglosada en proyectos que pertenecían a distintas direcciones generales. Ahora sólo hay una convocatoria única. El formato es escueto, clarito y sencillo necesitas pocas palabras para rellenarlo. Se le ha puesto más fácil a los grupos y a la gente que los diseña” (Prof sec-bach)

En este sentido, la simplificación de la burocracia es una de las tres razones que Pincus (1974) identificó como estimuladoras de la innovación en escuelas públicas, permitiéndose así una accesibilidad mayor a los recursos económicos disponibles para este propósito. Como afirma la profesora que acabamos de citar, pese a las mejoras experimentadas en la unificación de la convocatoria, existen actualmente hasta cinco modalidades posibles para solicitar proyectos de innovación a la Administración. Aquellos centros que son considerados innovadores, lo son de entrada por el número de proyectos concedidos y en marcha. En algunos casos, la dispersión puede ser inevitable y podrían tal vez aplicarse las palabras de Fullan (2002: 53): “El mayor problema que afrontan las escuelas es el de la fragmentación y el exceso de las innovaciones”.

Fue en el grupo de discusión de Asesores en donde la representante del profesorado argumentó una clave importante para clarificar lo que se entiende por “innovación”. Según ella, de esas cinco modalidades que ofrece la Administración, sólo la modalidad E es denominada “proyectos de innovación”. Podría entenderse que el resto de proyectos no son de innovación en sentido estricto a pesar de que, continúa diciendo la profesora, innovación es “todo” pues el fin último es la mejora de la escuela:

“No solo podemos considerar proyecto de innovación aquellos que pertenezcan a la modalidad E. Los demás proyectos que hay en el centro son también de innovación puesto que todos pretenden alcanzar mejoras en el centro. Son también proyectos de innovación puesto que estamos investigando, gastando horas con un coordinador para cada proyecto”.Lo que pasa es que los otros proyectos que tenemos en el centro no podemos meterlos como proyectos de innovación sino en otras modalidades”(prof)

No suscitó sin embargo esta aportación el interés del resto del grupo para debatirla convenientemente. La profesora estaba cuestionando que a pesar de las facilidades dadas para solicitar los proyectos en cuanto a la gestión burocrática se refiere, había que tener muy claro el sentido del cambio. Y es que, en líneas generales, la claridad sobre el sentido del cambio no supone un requisito importante a la hora de solicitar los centros un proyecto de innovación. Lo prioritario podría ser, de facto, analizar los recursos que aporta el proyecto al centro para que puedan ser empleados en otras finalidades que poco tiene que ver con la innovación. Si la Administración da la posibilidad de solicitar hasta cinco, el objetivo para muchos centros es presentar proyectos en todas las modalidades posibles. El por qué, para qué, con quién, se quedan en cuestiones secundarias. Cuando el profesorado es capaz de responder a estas preguntas antes de comprometerse con un proyecto de cambio, tiene la motivación suficiente y el conocimiento necesario para dar respuesta a los problemas existentes en su centro. Lo contrario es, según Fullan (2002), la confusión, sobrecarga e ineficacia, lo que supone un despilfarro de energías en instituciones que no andan por lo general muy sobradas de ellas.

Donde se produjo el más alto nivel de consenso entre los grupos fue en lo referente al reconocimiento que hace la Administración de la innovación y al papel de los incentivos en general. Tanto en el grupo de Profesores como en el de Asesores el acuerdo fue total al separar la implementación de proyectos en los centros de los incentivos recibidos. Según los participantes, el éxito de los proyectos no se explica por la cantidad o la calidad de los incentivos económicos que reciben. La mentalización y la actitud del profesorado son más importantes que cualquier incentivo económico que se reciba en el centro. Pese a la distancia geográfica y cultural, Wolf (en Zambrano, 2009) opina exactamente lo mismo: Los docentes holandeses que innovan lo hacen al margen de cualquier incentivo económico o de otro tipo. Son sus iniciativas y sus ideas las que les motivan hacia la innovación.

La pregunta que queda sin responder, claro está, es que si bien los incentivos no son suficientes para explicar el éxito de los proyectos de innovación, ¿qué hubiera pasado con muchos de esos proyectos si los incentivos en cuestión no hubieran existido? En este sentido, el debate en torno a los incentivos económicos contó con una intervención que no fue contestada por ningún miembro del grupo de Asesores: El inspector dejó constancia que muchos proyectos se mantienen gracias a las pequeñas subvenciones económicas que reciben y puntualizó que el proyecto se acaba cuando se acaba la subvención. Con esto quiso dejar claro que muchos centros se acercan a la innovación para arañar a la Administración algunos recursos económicos. Cuando éste es el único “leitmotiv”, utilizar la palabra innovación sería dudoso y la sostenibilidad de estos proyectos lo es aún más:

“Hay una picaresca en los centros por obtener recursos a través de proyectos. En un tanto por ciento esos proyectos no son innovación. El control de esos proyectos es relativo. La innovación se acaba cuando se acaban las perras” (insp)

El debate con respecto a los incentivos no podía cerrarse sin comentar el grave problema que representa para los centros la falta de tiempo. Todos los miembros de ambos grupos intervinieron en la misma dirección siendo en el grupo de profesorado en donde se hicieron las intervenciones más contundentes y reivindicativas. El tiempo fue considerado como el más importante de los incentivos potenciales, por delante incluso de las cuestiones económicas. La falta de tiempo específico para la innovación es un problema común en todos los niveles del sistema educativo. Ninguna orden recoge la necesidad de dotar de horas adicionales a aquellos centros que tengan proyectos de innovación. La dedicación a esto proyectos ha de ser voluntarista, algo endémico a nuestro sector, y el incentivo del reconocimiento individual tampoco está resuelto.

“La única hora que tienes para coordinar un proyecto es si te sobra en el horario del centro. No forma parte del cálculo de plantilla de la Administración. No, no hay tiempo. Tampoco se les da puntuación a las personas que colaboran, que participan en los proyectos.” (Prof sec-bach)

El incentivo del certificado de participación no deja a nadie satisfecho pues su valor es prácticamente nulo.

“El único incentivo es un certificado de participación que vale de muy poco y no satisface a nadie” (Prof inf-prim)

El grupo de discusión de asesores puso unánimemente fin a esta primera cuestión negando que existieran funciones específicas para ellos en lo que a innovación educativa se refiere. No existe ni una sola normativa para un inspector, o para una orientadora, que contemple la innovación educativa como parte de sus funciones y tareas profesionales.

4. Características más importantes de los centros que innovan

Fue una profesora, representante de los centros de educación secundaria con bachillerato, quien hizo un planteamiento que fue generando en cascada cada uno de los matices en el debate que la pregunta requería. Empezó destacando que en los centros innovadores generalmente se produce una reflexión del profesorado ante y sobre el cambio. Destacó la actitud que tiene el profesorado por indagar nuevas formas de cambiar la realidad a pesar del poco tiempo disponible. El voluntarismo y/o la motivación eran las claves de la implicación del profesorado en los proyectos de innovación:

“los centros innovadores han hecho una reflexión sobre su realidad, se han autoformado y han buscado formación externa. Ha existido una predisposición, una actitud, ganas para ver lo que no está funcionando bien y cambiar la realidad. El profesorado es exquisito, sin horas, dedicándole mucho tiempo a crear con voluntad, ilusión e implicación” (Prof sec-bach)

Desde otra perspectiva, el tema del tiempo volvía a surgir como una de las cuestiones centrales en todo el desarrollo del grupo de discusión. Como dijo Darling-Hammond (2001) para que un cambio sea significativo es necesario que los profesores dispongan de tiempo y de oportunidades para reconstruir toda su actividad profesional. Cuando en el grupo de discusión de profesorado, se ponía el énfasis en el tiempo, era una forma de reconocer su impacto en la práctica. A pesar del poco tiempo con que cuenta el profesorado para debatir y planificar cuestiones de innovación, estos procesos llegan a realizarse - y bien - en algunos centros. Esos centros de los que se hablaba cuentan con un tipo de profesorado reflexivo e implicado que dedica mucho más tiempo del legal o administrativamente establecido para abordar estas tareas profesionales.

La profesora de un centro específico de educación especial puso el énfasis en el papel de la comunidad en el proceso de innovación. Este fue el origen de un debate en el que el resto del grupo estuvo totalmente en desacuerdo. Mientras que para ella y su centro era imprescindible vincular los proyectos con la comunidad, para el resto de los profesores y centros, la comunidad era una gran desconocida, una gran ausente y hasta un gran riesgo en materia de innovación. La opinión del resto del grupo coincide con Guarro (2005: 152), quien considera que normalmente las comunidades se movilizan por problemas de infraestructura (construcciones escolares, supresión de escuelas, etc.), pero no por iniciativas más *cualitativas*. Algún miembro del grupo manifestó incluso que muchos profesores piensan que no es conveniente que los padres se sienten en la sala de profesores a discutir esas cuestiones con el profesorado:

“en ed. Secundaria muchos profesores piensan que no es conveniente implicar a los padres en los proyectos. Hay mucho profesorado que se resiste a creer que es conveniente que las familias se sienten en la sala de profesores con nosotros” (Prof sec-bach)

En suma, podemos afirmar que el grupo de discusión de profesorado se situaba en el segundo de los tres casos que Fullan (2002) citaba como propios del papel de la comunidad en la iniciación el cambio. Este caso es el de muy baja participación o de pasividad. Fullan matizaba que si se consigue implicar a estos grupos, sigue siendo posible que desempeñen papeles efectivos. En el grupo de discusión de asesores se estuvo igualmente de acuerdo en el nulo papel de la comunidad, dejando constancia de que los mayores fracasos que conocen los asesores en proyectos de innovación son justamente aquéllos en los que se ha trabajado con las familias. Esta unanimidad no deja de ser tan frustrante como inquietante, al sugerir que

nuestros centros públicos de enseñanza no sólo no asumen responsabilidades ante su comunidad sino que entienden, explícita o implícitamente, que es más fácil innovar y mejorar si se mantiene la comunidad al margen.

Otro de los temas que más tiempo consumió en el debate de ambos grupos fue el relativo al papel del equipo directivo en los proyectos de innovación. Prácticamente todos los miembros hablaron de su importancia tanto en la fase de inicio como en la de desarrollo del cambio. Se habló de liderazgo en general y de equipos directivos indistintamente desde una perspectiva multifuncional. Podría tratarse incluso de un liderazgo “contextualizado” (Ainscow y West, 2008). Según estos autores, es un liderazgo que reconoce los contextos en los que actúan las escuelas, tanto en el plano social y económico como en el de la política y la práctica.

“Soy de toda la vida un defensor de la profesionalización de los directivos, que exija una formación profunda. Los centros deben tener un liderazgo pedagógico, alguien que diga por aquí vamos a caminar. El director esta llamado a ser el dinamizador pedagógico. Para que un centro innove el equipo directivo deberá potenciar la delegación de funciones desde la dirección. Hay que incentivar la aparición de líderes pedagógicos no sólo con dinero, pero también, potenciar la formación de estas personas. Las convocatorias para proyectos de dirección habría que ampliarlas a lo pedagógico y no sólo a lo administrativo” (insp)

Las palabras del inspector sugieren que el equipo directivo debe estar presente en todas las dimensiones posibles del centro, desde las mejoras organizativas a la burocracia, la dinamización pedagógica, la formación, etc. El debate subsiguiente iba sacando a flote nuevas características de los líderes en relación con la innovación hasta llegar a un listado casi interminable (trabajo en equipo, reflexión, implicar a la comunidad, espacios, relaciones con la Administración, etc.).

La representante del profesorado en el grupo de discusión de asesores aprovechó una intervención sobre el liderazgo y la formación para desarrollar una amplia teorización en torno a los cambios exitosos y su relación con la formación del profesorado. En su opinión, los proyectos de innovación con éxito son aquellos que abordan la formación de cada uno de los profesores que interviene en el proyecto con una manera concreta de relacionarse con los apoyos externos. El hecho de que el profesorado asuma un proyecto significa que posee formación suficiente para llevarlo a la práctica. En su argumentación destacaba también el punto de vista de la institución escolar:

Los proyectos que más éxito hemos tenido son aquellos que en primer lugar se aborda la formación, cuando los ponentes van al centro a trabajar con el profesorado. Un proyecto empieza a funcionar cuando la mayoría lo tiene asumido. Es decir, es el centro el que tiene asumido el proyecto. Estas dos condiciones son las que promueven los cambios. El equipo directivo es también muy importante (prof)

En la literatura sobre innovación se ha escrito bastante sobre la importancia de la formación del profesorado. Hace ya diez años, Escudero (1999) planteó que, con los cambios que ha experimentado la profesión docente y el nuevo modelo profesional derivado de ellos, tres son las cuestiones clave para entender la necesidad de una formación permanente del profesorado. La primera es la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; la segunda es una mayor implicación personal y moral con la profesión y la tercera es la ampliación de los territorios de la profesión con el nacimiento de nuevas responsabilidades. Todas ellas están potencialmente relacionadas con las iniciativas y proyectos de innovación centrados o basados en el centro escolar.

En ambos grupos surgió un tema que fue planteado desde la misma perspectiva y con la misma contundencia por todos los participantes. El liderazgo apareció de nuevo, esta vez como creador de ambientes y contextos de trabajo en donde se fomenten las buenas relaciones. Se afirmó, en varias ocasiones, que un proyecto de innovación no podrá tener éxito si las relaciones entre el profesorado no son buenas:

“Si se pretende que el centro innove tiene que haber una participación e implicación de la mayoría del profesorado, por eso tiene que haber un buen clima, afectuoso, solidario, apoyo, reconocimiento a la labor del compañero. Un buen ambiente y una buena calidad humana. En los centros donde hay mal ambiente todo el mundo termina en su aula por mucho equipo directivo que haya” (Prof sec-fp)

La relación entre liderazgo y clima de trabajo es también un tema recurrente en la bibliografía sobre innovación educativa. Ainscow y West (2008: 98) entienden que cuando los directores se plantean cómo facilitar en el centro un entorno seguro en el que todos puedan asumir riesgos para aprender mejor, su liderazgo tendrá menos que ver con el centro como organización eficiente y eficaz y más con la vida social relacional. El entramado de relaciones existentes en las organizaciones educativas se convierte en un factor decisivo a la hora de implementar un proyecto de innovación. El clima relacional es una característica decisiva a la hora de plantear la innovación en las comunidades educativas. Ningún miembro de los grupos conocía un centro en el que existieran proyectos de innovación sostenibles pese a las malas relaciones entre el profesorado. El buen clima es un prerrequisito para el cambio con éxito.

El debate sobre el clima condujo al tema del trabajo en equipo. Ambos grupos dejaron manifiestamente claro que cuando hablamos de innovación nos estamos refiriendo a una tarea de equipo que debe afectar a la totalidad del personal de un centro escolar aunque sean sólo dos o tres personas quienes se encarguen de la coordinación y asuman el liderazgo *de facto* del proyecto. El trabajo en equipo y su importancia no fue un tema que se debatiera con intensidad en ambos grupos. Pareció más una cuestión que todos los componentes tenían suficientemente clara ya de entrada.

“hay que trabajar juntos, en equipo. Si un centro es innovador, aunque pueda haber un proyecto que lo lleven dos personas, pero no es un proyecto de centro” Profesorado, alumnos y familias, todos tiene que trabajar juntos”. (Prof sec-bach)

Un último argumento surgió en el grupo de discusión de asesores. El inspector se refería a la estabilidad de las plantillas como garantía de sostenibilidad de la innovación. Hizo un matiz en relación a la calidad e importancia de determinadas personas que son fundamentales para el desarrollo de los proyectos:

“Hay que tener una estabilidad en la plantilla, al menos de los motores que impulsan el proyecto aunque los motores también a veces se paran”(insp)

La reflexión sobre la sostenibilidad ha propiciado que varios directores en el Reino Unido enfatizaran la necesidad de garantizar la continuidad de un núcleo fuerte de profesores en el centro (Ainscow y West, 2008). La razón era salvaguardar las señas de identidad del centro. Aquellos centros que estén en situaciones delicadas ven incrementados sus problemas si se produce una rotación masiva de personal docente un curso tras otro.

5. Condiciones que han de darse en el inicio de la innovación. Procesos por los que surge un proyecto. La selección de los temas

La fase de iniciación, también llamada de movilización, tiene el objetivo de poner en marcha un proceso que conduzca a la implementación y de ahí a la institucionalización o consolidación de las innovaciones (Bolívar, 1999). Los componentes de ambos grupos comenzaron la discusión con una frase tópica que propició el debate posterior: “el cambio se inicia para cubrir necesidades”. Aun teniendo claro este supuesto, los motivos y causas que hacen arrancar a los proyectos, según los grupos, son de origen muy diverso.

Una forma muy común de iniciarse en la innovación es a través de la presión o influencia de la propia Administración. Estas propuestas externas de cambio, como afirma Guarro, (2005:151), “cuentan con los recursos necesarios para iniciar y apoyar las innovaciones que estimen oportunas. Disponen igualmente de una red de Centros de Profesorado que permite llegar hasta el último centro así como la capacidad para la organización de eventos (jornadas, congresos) destinados a la promoción de sus reformas e innovaciones”. Para la mayoría del grupo de profesorado esta cuestión estaba clara. Sin embargo, para ellos una innovación es más relevante cuando aborda necesidades sentidas por los centros, y sólo en un segundo lugar estarían las que se imponen por presión externa de la Administración. Pero también éstas últimas tienen sus ventajas en algunos centros:

“Cuando la Administración presiona, impone la necesidad desde fuera, es el caso de las competencias, de las TIC, de la prelectura. Para que sea un auténtico proyecto de innovación la necesidad tiene que ser sentida y para que sea así tiene que partir de una realidad que crees que tienes que cambiar. Es mucho más auténtico cuando parte de una realidad del contexto en el que se vive que cuando te la imponen desde fuera. A veces si no te lo imponen no investigas, por ejemplo, está bien que obliguen a los centros a tener un plan de convivencia”. (Prof secbach)

Otra forma muy común de iniciarse en la innovación es a través de las propuestas del profesorado de dinamizar pequeños proyectos en los centros. Eso sí, generalmente el reducido número de personas implicadas no garantiza que estas propuestas puedan hacerse sostenibles. El profesor representante de la enseñanza de adultos se atrevió incluso a cuantificar el porcentaje de innovaciones que surgen desde el propio profesorado:

“La gente se implica generalmente porque hay una necesidad pero más del 50% de los proyectos no son por necesidad. El de biblioteca, por ejemplo, surge porque una persona con inquietudes, le gusta el tema y arrastra a unos cuantos más”(fpa)

El número de estas innovaciones va en aumento en aquellos centros donde reina un buen ambiente y cuenta con la motivación del profesorado. McLaughlin y Talbert (2001) consideran que en ese tipo de centros la necesidad de mejorar se convierte en un factor motivacional y el profesorado se ve involucrado simultáneamente en varias iniciativas.

Como ya se ha sugerido, las *necesidades* y su distinta naturaleza fueron objeto de amplio debate en ambos grupos. Pero lo cierto es que todos los miembros partían del mismo supuesto: La innovación se inicia para responder a las necesidades del entorno. La presión que se ejerce desde dicho entorno sobre los centros es un factor muy importante a la hora de implicar a la mayoría. Sin presión del entorno, afirmó la orientadora, la innovación sólo llega a unos pocos:

“estoy de acuerdo, la necesidad es fundamental. La necesidad sirve para cohesionar al grupo, para que este sea mayor. Donde hay una presión fuerte del entorno, el profesorado tiene que

unirse y buscar soluciones en cualquier campo. Cuando desde el entorno no hay presión, la innovación solo llega a unos cuantos”(orient)

En el grupo de discusión de profesores se profundizó sobre los tipos de necesidades que se habían puesto de manifiesto (impuesta, comparada, sentida) y las formas de darles respuesta. La profesora representante de los centros de secundaria y formación profesional puso sobre la mesa un tema muy importante en este sentido: Según su experiencia muchas necesidades surgen en el vacío - o tal vez sería mejor decir que a ciegas - pues en los centros no se hacen los diagnósticos de rigor suficiente como para detectar las necesidades prioritarias y las líneas de acción más apropiadas y viables:

“.. desde luego que no hay un diagnóstico serio de la realidad para luego empezar a diseñar un proyecto acorde a las necesidades. Un proyecto de innovación debe salir de ese diagnóstico, si no está respondiendo a otros intereses” (prof sec-fp)

Queda patente aquí la importancia de los procesos de autorevisión del centro (Holly y Escudero, 1988) como punto de partida de iniciativas innovadoras relevantes y con garantía de sostenibilidad. El diagnóstico o autorevisión darían paso a identificar y trabajar posteriormente en distintos ámbitos de mejora. Es precisamente aquí dónde se ubicarían las innovaciones o los cambios que partieran de las necesidades reales de las comunidades educativas. El desafío, obviamente, está en construir capacidad interna a los centros educativos para poder llevar a cabo dichos procesos de diagnóstico o autorevisión. El liderazgo, formal y no formal, y el clima organizativo vuelven a ser dos factores clave en la creación y canalización de esa capacidad.

6. Obstáculos y limitaciones en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. Sujetos que se implican en ambos procesos

Solamente el grupo de discusión de profesorado debatió el papel o la implicación de determinadas personas o instituciones en el diseño de los proyectos. El consenso fue prácticamente total en considerar al equipo directivo como las personas que más se implican en el diseño de la innovación. Algunos equipos lo asumen en su totalidad, otros buscan personas en el centro para coordinar los proyectos, otros buscan asesores externos. De una forma u otra, el liderazgo del equipo directivo es crucial en esta fase de la innovación.

“el equipo directivo intenta buscar qué personas son las idóneas para desarrollar la coordinación si no ha habido inactivas por parte de algún interesado. El equipo directivo acostumbrado a tareas burocráticas suele implicarse más en el diseño del proyecto pero también es el que determina el momento, pautas, espacios, planes” (Prof sec-bach)

Es muy amplio el protagonismo que han ido adquiriendo los equipos directivos como mediadores entre el centro y las propuestas de innovación. Son los interlocutores ante la Administración educativa y además ejercen un papel de filtro de cualquier propuesta que pueda venir de otras instituciones o colectivos.

El prestigio que ostenta y la función de liderazgo que ejerce el CEP de zona fue claramente reconocido en ambos grupos de discusión. Según el profesor representante de educación permanente de adultos, son los asesores del CEP quienes con frecuencia convencen tanto a profesores como a equipos directivos para que participen en determinadas innovaciones, apoyándoles tanto en el diseño del proyecto como en su seguimiento y desarrollo:

“los asesores convencen a los profesores y directivos para que participen en algún proyecto que puede ser de su interés proporcionándoles información. Una parte se enganchan con una adecuada promoción que normalmente en estos casos la hacen los asesores” (fpa)

Los obstáculos y problemas fueron largamente debatidos en el grupo de discusión de asesores. En el grupo de profesorado se identificaron algunos, destacando una vez más el factor tiempo. Para ambos grupos la mayor limitación que sufre la innovación en los centros públicos es la falta de tiempo: falta de tiempo para la coordinación, falta de tiempo para reunirse dentro de la jornada escolar, y falta de tiempo para formarse en algunas tareas. Centrados en el diseño de proyectos, la asesora del CEP reconocía que el profesorado no reflexionaba mucho a la hora de presentar propuestas innovadoras. A última hora “el corre-corre” era la estrategia para justificar burocráticamente la necesidad de obtener un reconocimiento económico y administrativo, que como se comentaba en otro momento, no satisface a nadie.

“una limitación del diseño es el tiempo, el “corre, corre”. A última hora. Entonces en el diseño dejas algunos apartados sin cubrir, son los problemas de la última hora” (aseso)

La profesora representante en el grupo de discusión de asesores hizo hincapié en la relación entre la implicación del profesorado y la falta de tiempo. Cuando se dispone de un tiempo adecuado para reunirse, hecho posible por el equipo directivo, la implicación del profesorado es mayor que cuando supone un sacrificio que se soluciona generalmente con el clásico voluntarismo de sacar horas fuera de la jornada escolar. Quedó muy claro también que los centros de infantil-primaria tienen mucho menos tiempo para dedicar a proyectos de innovación que los de secundaria.

“La implicación del profesorado viene cuando tenemos la disponibilidad horaria que nos permita hablar, discutir y estar juntos. Los proyectos que más éxito tienen son aquellos en los que tenemos horas de coordinación en horario lectivo. Buscar los tiempos en común, esa es la cuestión es. En primaria es más complicado” (prof)

Todos los obstáculos, por muy duros que sean, incluidos los del tiempo, se dulcifican gracias a la motivación del profesorado. La sostenibilidad de las innovaciones tiene que contar con lo que De la Torre (1994) denominaba como “una curva ondulada con diferentes altibajos” para expresar las diferentes fases o momentos por los que atraviesa un proyecto. En este sentido, la asesora se refirió al desgaste que implica la innovación como labor poco reconocida y que no contempla resultados a corto plazo. En muchas ocasiones un proyecto, cuando depende de una o pocas personas, sólo se sostiene durante el tiempo que permanezca la motivación de esa persona. La asesora lo expresaba con elocuencia:

“Si se personaliza mucho la innovación, la tendencia es que muerto el perro se acabó la rabia” (aseso).

La cuestión económica se valoró también como un obstáculo aunque ningún grupo aportó nada nuevo en relación con lo ya discutido al hilo de la primera cuestión del debate (ver apartado 1 más arriba). Algunos participantes no querían darle mucha importancia mientras que otros insistían en que esas ayudas, aunque no financien ni la mitad de las necesidades de un proyecto, eran un apoyo muy respetable para el centro. El incentivo económico, a juzgar por las intervenciones en ambos grupos, tiene sólo un impacto relativo en, es un caso muy distinto al tiempo, como queda constatado.

7. Factores que inciden en el fracaso de la innovación

Esta cuestión sólo se planteó en estos términos en el grupo de discusión de asesores. Muchos de los factores que se identificaron ya habían sido tratados suficientemente (los temas de falta de tiempo y de los escasos recursos económicos). Además, los participantes estaban convencidos de que tanto la inestabilidad de las plantillas como la existencia de un concepto de innovación todavía poco claro, son factores que podrían tener un impacto muy grande en el fracaso de muchos proyectos.

La orientadora propuso toda una teoría sustentada en las experiencias que había vivido en varios centros y que tuvieron el fracaso como denominador común. En suma, planteó que todos intentos de innovación planificado externamente que no sea adoptado y adaptado por los propios sujetos que implementarán el cambio, está conducidos al fracaso. No quiso especificar en relación con los cambios concretos que la Administración intenta promover pese a la opinión contraria del profesorado. Puso un ejemplo vivido recientemente en su centro en un proyecto pensado y diseñado por el profesorado para que fuera desarrollado por los padres y madres:

“En una investigación desarrollada con los padres, preparada con toda meticulosidad, a la primera convocatoria fueron 20, a la segunda 10 y a la tercera nadie. Al final llegamos a la conclusión de que no estábamos respondiendo a las necesidades de los padres. Había sido una propuesta nuestra pero que no respondía a las demandas de los padres. En la actualidad las madres no llegan a seis, cuatro” (orient)

Lo que esta compañera estaba viviendo en su centro evoca el llamamiento que Fullan (2002) había realizado a los promotores de los cambios. Este autor advirtió que, en última instancia, el cambio es un proceso de asimilación de la multiplicidad de realidades de los individuos encargados de implementar el cambio. Así y por tanto, los promotores debían incorporar las opiniones y las realidades de los demás.

La representante del profesorado introdujo un tema de vital importancia para valorar el alcance de los proyectos de innovación en los centros: Generalmente, comentó, resulta más fácil reflexionar con los compañeros sobre la convivencia o sobre la participación, incluso sobre las familias, que hacerlo sobre metodología. Las innovaciones que tienen como finalidad el cambio metodológico son más difíciles de sacar adelante. Con estos argumentos la profesora quiso dejar constancia que todavía los proyectos de innovación no llegan con facilidad a las aulas. El cambio metodológico está por llegar porque el consenso entre el profesorado a ese respecto es mucho más difícil de construir, lo que podría explicarse por la hegemonía de una concepción todavía “privada” de lo que ocurre dentro de las aulas en lo que se refiere específicamente al conjunto de tareas, decisiones y estrategias al que llamamos enseñanza. En fin, se puede dedicar tiempo a reflexionar con compañeros, madres y asesores sobre cómo mejorar la convivencia, pero las formas de enseñar que adoptamos en las aulas suponen un terreno mucho más complejo:

“Nuestros fracasos más recientes se producen cuando queremos introducir cambios metodológicos en el centro. En la convivencia, disciplina, valores ahí estamos todos implicados. En cuanto introducimos cambios en relación con las áreas, se nos viene abajo. En nuestro análisis priorizamos más el tiempo que le tenemos que dedicar a la convivencia que a la metodología, nos cuesta, nos cuesta” (prof)

Para el inspector una de las razones del fracaso del cambio metodológico hay que encontrarlo en la parcela de poder que representan aún las paredes del aula. Es una cuestión de cambio de cultura. De nuevo la única alternativa de cambio está en la formación.

“La metodología es fundamental pero en la intimidad del aula cada uno hace lo que le da la gana y se resiste a los cambios. No se reflexiona como sería de desear después de una evaluación. Hay que avanzar a partir de la formación conjunta” (insp)

Del cambio metodológico en el aula se pasó al asunto del trabajo en equipo como posible razón principal del fracaso de las innovaciones. La directora de un centro de Educación Secundaria afirmó que en su centro los proyectos de innovación que logran mantenerse son los que tienen equipos de trabajo detrás. Las iniciativas ocasionales de unos cuantos terminan en el cansancio y en el aburrimiento. A continuación de éste, la directora situaría a todos los demás que se habían citado a lo largo de la sesión:

“Como primera causa pondría la carencia de trabajo en equipo. Lo más importante a la hora de sacar adelante un proyecto es que exista un grupo, que esté cohesionado y que trate de ganarse a la mayor parte del profesorado, después el dinero, la Administración y todo lo demás que hemos visto hoy, pero si no hay trabajo en equipo no hay nada que hacer” (dir)

El argumento de la directora no estaba sobredimensionado si tenemos en cuenta que para algunos autores el trabajo en equipo es también la función prioritaria de todo el sistema educativo. Como afirma Sánchez (2000: 3), es una obligación para el sistema educativo: “la tarea obligada del sistema educativo es la de conformar equipos altamente efectivos que den como resultado la elevación de la calidad educativa a través del servicio que ofrece el docente en todas sus áreas”.

Finalmente, el tiempo de debate en esta pregunta fue agotado ampliamente dando el moderador la palabra en última instancia al inspector para que expusiera su reflexión sobre la comunicación de los resultados. Su intervención evidenció la importancia de la fase de difusión de las innovaciones (Escudero y González, 1984). Su argumentación la planteó desde el punto de vista del desánimo que produce en el profesorado trabajar sin resultados a corto plazo, en ocasiones incluso con una total ausencia de resultados.

“La falta de resultados a corto plazo. Ese desánimo que produce el que no ha habido resultados. Mucha gente trabaja y no sabe nunca si lo hace bien o mal. Los éxitos en educación, si llegan, son a largo plazo” (insp)

8. ¿Cómo es la postura del profesorado que no participa en el proyecto de innovación? ¿Cuál es la más favorable para el desarrollo de la Innovación Educativa?

Esta cuestión sólo se planteó en el grupo de discusión de profesorado. Utilizando una terminología muy personal en cada caso los miembros del grupo fueron clasificando distintos tipos de resistencias según las posturas del profesorado ante las propuestas de cambio que se manifiestan en sus centros respectivos. Las resistencias según Pineda (1990:47), citado en De la Torre, S (1994), se encuentran en el sistema de valores, creencias y objetivos compartidos que crean estructuras propias, formalizadas, y que constituye una importante fuerza restrictiva al cambio. La representante de los centros de educación infantil y primaria elaboró su propuesta en función de la actitud de los profesores hacia el cambio:

“yo los clasificaría en: los pasotas, los que torpedean, los implicados y los espectadores. Luego están los que se apuntan y luego te dejan colgado Los espectadores se suben al carro siempre y cuando salgan bien las cosas. Si las familias están contentas con lo que se está haciendo y los

...pibes suben el rendimiento, entonces dicen: “oye pues yo creo que lo voy a poner en práctica también” (Prof inf-prim)

Ya en 1964, G.Eichholz y E. Rogers (citados por Morrish, 1978) clasificaban en ocho modalidades las actitudes de resistencias del profesorado ante las propuestas de cambio. Entre ellas se encuentran las que la profesora describía con tanta precisión como humor y basándose exclusivamente en su propia experiencia. Los autores citados también señalan actitudes de rechazo debidas a la ignorancia, otras de inhibición, por inercia al cambio, otras por mantenimiento del status quo, otras debido al rechazo causado por las malas relaciones personales.

En ocasiones, las relaciones personales suponen un freno para que un proyecto, por muy interesante que sea, pueda llevarse a cabo. La figura del director del centro, o del coordinador del proyecto o de algún miembro que lo lidere, puede representar, para algunos, un obstáculo que les impide la implicación en un proyecto que de ser liderado por otra persona no les resultaría incluso atractivo. El trabajo en equipo y las relaciones personales están, obviamente, en estrecha relación. No hay proyecto si no hay trabajo en equipo y para que éste exista es necesario un clima favorable que lo posibilite. Cuando estas premisas no se dan, lo más habitual es terminar refugiándose en el aula.

“a veces hay cuestiones personales que se extrapolan al ámbito profesional y te ponen la zancadilla. Si son poquitos los que están en contra, se diluyen, pasan desapercibidos. Si son muchos y se organizan pueden dar mucha guerra. A veces la gente se resiste simplemente porque tiene malos rollos con los compañeros o con la dirección” (Prof sec-fp)

Con la discusión sobre las posturas más favorables para el desarrollo de la innovación llegó el consenso. La postura de apertura y disponibilidad, independientemente del tipo de centro, es la característica básica del profesorado de los centros innovadores. Incluso se aportaron ideas sobre cómo conseguirla:

“una postura de disponibilidad. Esa es una actitud de un profesorado innovador. Una manera de conseguirla es que las personas sientan que se les escucha, que se les facilite la participación. Inclusive para aquellos que se resisten, hay que intentar meterlos en sitios donde nunca han entrado, por ejemplo, en las comisiones en donde se toman las decisiones. Mantener una postura abierta, apertura ante el cambio” (Prof sec-bach)

Este análisis muestra con claridad que las actitudes de resistencia o de falta de colaboración de muchos profesores se deben menos a una supuesta insolidaridad o falta de profesionalidad y más a su percepción de no estar siendo tenidos en cuenta y de no tener el protagonismo que les gustaría en la concepción y desarrollo del proyecto. La capacidad de los iniciadores de la innovación para implicar al profesorado, buscando espacios de protagonismo y fórmulas de reconocimiento para todos adquiere una importancia capital. Todo esto permitiría reconsiderar sustancialmente el discurso de los grupos sobre las resistencias del profesorado a la innovación.

9. ¿Se introducen cambios en los centros a raíz de los proyectos de innovación? ¿En qué aspectos?

En cada grupo de discusión se produjeron dinámicas distintas para abordar este tema pero, una vez más, las conclusiones fueron prácticamente las mismas. El grupo de asesores inició el debate con una fuerte polémica; Una intervención del inspector produjo el

desacuerdo del resto del grupo, que cerró filas ante la afirmación de que los cambios que producen los proyectos de innovación en los centros y en las aulas son escasos:

“los cambios que producen los proyectos son escasos, las tareas no son como para generalizarse en un cambio organizativo. De todos los proyectos presentados ¿cuáles son los que pueden llevarse al aula y que cambien el tema de los resultados que es un tema prioritario? Me parece que son escasos y lo que repercute en las aulas es muy poco.”(insp)

Fue la directora de un centro de Secundaria con Bachillerato y Formación Profesional la que más argumentos aportó para rebatir la intervención del inspector. Según ella, el tiempo es un factor decisivo para comprobar los cambios experimentados en los centros. Desde el ámbito de la organización se pueden apreciar los cambios con el paso de los años. Además, los cambios que comienzan en la organización acabarían teniendo también un impacto en el rendimiento del alumnado:

“La organización se va adaptando, a la vuelta de cuatro o cinco años les has dado la vuelta a la organización del centro. Las dificultades horarias, de las que hablaba en preguntas anteriores, no se consiguen de un año para otro. La organización que figura en nuestra PGA no es producto de un año, es el resultado de dar pasos adelante y pasos hacia atrás pero es el resultado de muchos años en los que le has dado la vuelta a la organización del centro. Estoy convencida que con el paso del tiempo los cambios se consolidan en el rendimiento del alumnado” (dir)

La directora hablaba con conocimiento de causa, con la experiencia de que los cambios en las condiciones organizativas pueden favorecer la mejora en los centros. Santana (1995) citaba hasta seis factores en donde los directores ejercían su influencia: 1) la política institucional y el apoyo organizativo; 2) la organización interna del profesorado y el liderazgo instructivo de la escuela; 3) la influencia en asuntos relevantes del currículum y la enseñanza; 4) la organización del tiempo y del espacio; 5) la formación y el asesoramiento y 6) el apoyo material y la disponibilidad de los recursos del centro. Cuando la directora señalaba que con los años “le das la vuelta a la organización del centro” se refería precisamente a estos aspectos que el autor citado contemplaba. Coincidió con el resto del grupo que es en la organización en donde primero se van a notar los cambios:

“En la organización es en donde primero van a afectar los cambios. Para desarrollar un proyecto de innovación necesitas trabajo colaborativo, por lo tanto el cambio en la organización es imprescindible.. El Sistema educativo presiona en ese sentido”(dir)

La dinámica del grupo de discusión de profesorado fue, como decíamos, muy distinta. Comenzó el debate con la clarificación del concepto de cambio. Se distinguía entre cambio ocasional y cambio real dependiendo de las personas implicadas. Según la profesora de Secundaria-Bachillerato, el cambio es real cuando afecta a la cultura del centro y estaba de acuerdo en que el aspecto en el que primero influyen los cambios es en la organización para llegar más adelante a las relaciones personales.

El cambio real solamente se produce cuando afecta a la cultura del centro. Otros aspectos pueden verse afectados, el primero de ellos es la organización del centro y la coordinación del profesorado, esto siempre trae consigo una mejora en las relaciones personales” (Prof sec-bach)

Cuando se aterriza en las relaciones personales muchos son los miembros del grupo que quieren intervenir para dar su opinión: La profesora de educación infantil - primaria defendió que los proyectos de innovación generan prestigio para el centro como consecuencia del bienestar del alumnado y especialmente de la mejora de las relaciones personales.

“En el prestigio del centro. Un proyecto innovador con el alumnado en el que los niños vengan felices al centro le da un prestigio importante. A esto hay que sumar la mejora en las relaciones humanas que se produce como consecuencia del trabajo en equipo. Todo esto justifica la necesidad de que los centros tengan proyectos” (Prof inf-prim)

La profesora destacó el trabajo en equipo como base de la mejora en las relaciones humanas. Como apuntaba Fullan (2002:111): “Cambiar implica aprender a hacer algo nuevo y la interacción es la base primera del aprendizaje social”. Los centros que tienen proyectos de innovación terminan generando culturas colaborativas. Sin ellas es prácticamente imposible implementar proyectos innovadores y mucho menos darles sostenibilidad a lo largo del tiempo. El aislacionismo y el individualismo hacen muy difícil que un proyecto prospere. Si no hay aprendizaje colectivo no hay innovación (Guarro, 2005).

En el grupo de discusión de profesorado el debate concluyó con varias referencias al rendimiento del alumnado como última finalidad de la innovación. La profesora que insistió en este planteamiento se refería a que el cambio organizativo y el cambio personal eran muy importantes pero sólo como parte del recorrido que es necesario para mejorar el rendimiento del alumnado. Se aventuró a plasmar un círculo del cambio que concluía con el rendimiento del alumnado:

“El rendimiento académico. El objetivo final de nuestra enseñanza es que nuestros alumnos aprendan mucho, que saquen titulaciones superiores. Hay una secuencia de cambios que tienen que ser reales; cambios en la organización, en el clima, en las relaciones entre el profesorado y entre el profesorado y el alumnado, en la metodología y en el rendimiento” (Prof sec-bach)

Este mismo planteamiento coincide con la visión de Ainscow y West (2008: 87) y de otros muchos autores que recuerdan que, en último término, las reformas educativas - y los proyectos de innovación más locales - orientadas a mejorar la organización, las relaciones con el entorno o la igualdad de oportunidades, sólo tienen sentido si dan como resultado mejora visible en los resultados que consiguen los estudiantes: “La finalidad de las escuelas y de la escolarización es capacitar a todos los alumnos para que consigan unos objetivos adecuados y significativos, aunque la medida de rendimiento se centre en resultados cuantificables”. Los profesores se comprometen con los alumnos para promover el aprendizaje y, con ello, a responder a los factores sociales, económicos y culturales que influyen en el aprendizaje.

10. ¿En qué colectivos impactan más los resultados de un proyecto de innovación (alumnado, profesorado, familias, comunidad)?

Pocas veces durante el desarrollo de los grupos de discusión se alcanzó tan alto nivel de consenso como en relación con este tema. El acuerdo fue total en ambos grupos a la hora de situar el mayor impacto de los proyectos en el profesorado. Los proyectos en un principio son pensados para el alumnado pero, de acuerdo con nuestros participantes, tienen su mayor impacto en el profesorado. Además, tendrían muy bajo impacto en las familias y prácticamente ninguno sobre la comunidad:

“En general los proyectos los pensamos para el alumnado y donde más cambios producen es en el profesorado. Hay algunos proyectos que tienen algún objetivo como que las familias participen. Para provocar un cambio más allá de las familias (comunidad) debían de estar implicados otros agentes sociales” (dir).

“cuando un proyecto empieza, impacta más en el profesorado y menos en la familia. Lo primero que cambia es el profesorado y después en el alumnado que es en definitiva el destinatario de los proyectos. El impacto es mucho menor en las familias y en la comunidad” (Prof sec-bach)

Es evidente que la cooperación de las comunidades educativas con los centros escolares representa un factor de tal importancia que puede ayudar y facilitar el éxito de la implementación de los cambios educativos (Coleman, 1998; Epstein y otros, 1997). En nuestro país la relación entre la comunidad y el profesorado no siempre ha sido de colaboración (Fernández Enguita, 1993), encontrándose en la actualidad, al menos en la Comunidad Autónoma de Canarias, en un momento caracterizado por la poca participación e implicación de familias y comunidad en la vida de los centros. Según la profesora del grupo de discusión de asesores, una de las razones de esta escasa implicación es la nula integración de los padres en los proyectos de los centros. Y son los centros y el profesorado los que no cuentan con las familias a la hora de planificar la innovación:

“Tenemos que decir que también influyen en los alumnos. En el profesorado por supuesto. Donde si tenemos que decir que no influyen es en las familias pero hasta que no tengamos integrados a los padres en nuestros proyectos no podremos hablar de éxito total de una innovación. Es verdad que cuando pensamos en un proyecto de innovación no contamos para nada con la comunidad” (prof):

Otras intervenciones circunscribían las actividades que hacen los centros para la comunidad a las actividades festivas ocasionales (Día de Canarias, Carnaval), pero otra cosa muy distinta es pensar en el impacto de los proyectos de innovación. En este sentido, los centros de Infantil - Primaria, dadas sus características sociales y culturales, son más proclives a organizar actividades para la comunidad que los centros de Secundaria.

Son muy pocas las experiencias de proyectos con amplia implicación de la comunidad que hayan tenido éxito. La asesora del Centro de Profesores aportó el dato de que normalmente, los proyectos en Red están ofreciendo pequeñas oportunidades para implicar a la comunidad en iniciativas compartidas por una amplia red de centros:

“La Red Canaria de Escuelas de salud en la que participan muchos centros está teniendo un impacto muy importante en la comunidad” (aseso)

11. ¿Cómo se realiza la evaluación de los proyectos de innovación?; ¿se recogen las modificaciones para próximos proyectos?

Esta pregunta sólo fue formulada en el grupo de discusión de profesorado. Para ellos, la evaluación es la gran ausente en la innovación. Y sin embargo, todos los miembros del grupo conceden a la evaluación un alto valor. Todos son conscientes de su importancia pero al mismo tiempo todos son conscientes de su ineficacia actual. Se cubren los trámites burocráticos pero no existe la necesaria reflexión que le de a la evaluación un carácter serio y riguroso. Ante la contundencia de determinadas afirmaciones cabría preguntarse ¿existe la evaluación?:

“no se evalúa de forma sistemática. Se rellenan los formularios al corre, corre. Esta parte la descuidamos. Si queremos avanzar realmente tenemos que mejorar mucho. Se hacen muchas cosas pero cada uno se preocupa de su parcelita y no se impacta donde hay que impactar. Esto es cubrir un expediente que se hace con la suma de opiniones individuales” (Prof sec-fp.)

El representante de los centros de adultos cuestionó las fechas en las que se hace la evaluación y en la cantidad de burocracia que hay que gestionar. Para él la evaluación debía hacerse en otro momento en el que el profesorado estuviera menos estresado.

“al final de curso no es la mejor época para hacer la evaluación. Estamos agotados, se nota hasta en el estado de ánimo. Todo son memorias a entregar, reuniones. Hay una carencia real de evaluación”(fpa)

El estrés del profesorado se usó para justificar la carencia de evaluaciones en la innovación. Como otros tantos factores, el estrés profesional sirvió de refugio ante la falta material de tiempo para una evaluación reflexiva que facilitara el aprendizaje profesional.

“hay carencias en este sentido pero tienen que ver con la situación de estrés en la que nos encontramos constantemente. La evaluación debería ser el momento más importante para sentarnos a reflexionar y a valorar lo que ha salido bien y lo que ha salido mal. Se intenta trimestralmente pero no lo hacemos con la rigurosidad que requiere este proceso, para mí el más importante” (Prof sec-bach)

Con las propuestas de mejora sucede prácticamente lo mismo. Se formulan como parte de un proyecto finalizado, cuando el futuro proyecto no está aprobado aún. En el nuevo, una vez aceptado para el curso siguiente, las propuestas de mejora planteadas el curso anterior quedan en el olvido, como mera respuesta a un requisito burocrático más:

“las propuestas de mejora se hacen para el curso que viene sin tener siquiera el proyecto aprobado. Cuando se comienza el nuevo proyecto, nos olvidamos de las propuestas de mejora que habían quedado pendientes el curso anterior” (Prof inf-prim)

Sin embargo, para que se consolide la mejora a partir de los proyectos de innovación, es necesario conocer y comprender los procesos que se han desarrollado y que han producido determinados resultados. La evaluación debe por tanto formar parte de los procesos de cambio, dando cuenta no sólo de los resultados sino de los factores que afectan, condicionan y obligan a reconstruir las propuestas de cambio.

12. ¿Qué tipo de apoyos recibe el centro o el equipo que desarrolla el proyecto?; ¿Es adecuado el asesoramiento externo que reciben?

En el grupo de discusión de profesorado se comenzó discutiendo en este punto sobre algo de lo que ya se había hablado (Pregunta nº1) y acabó llegando a la misma conclusión. Nos referimos a los apoyos económicos. Se entiende que son pocos para las necesidades de los proyectos pero muy importantes para la economía general de los centros. En este resumen estuvo de acuerdo todo el grupo.

Se valoraron también otro tipo de apoyos: Cuando los participantes hablaban de la “Administración”, se referían fundamentalmente, a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y a los políticos que la representan. Todas las opiniones ofrecidas sobre este tema confirman que los profesores no se sienten apoyados por la Administración en el desarrollo de los proyectos de innovación en sus centros respectivos. No se produjo ninguna intervención en sentido contrario. El profesor representante de los centros de adultos fue el más radical en sus críticas considerando que la Administración educativa lejos de apoyar al profesorado, a veces lo desprecia:

“no contamos con el apoyo de la Administración, ni con el reconocimiento como docentes, ni con su valoración. La ministra de defensa, por ejemplo, va a visitar a sus soldados allá donde se encuentren y los apoya. El ministro del interior cuando la policía carga contra los manifestantes también los apoya, pero al profesorado no, a veces nos desprecian” (fpa)

En el grupo de discusión de asesores, en cambio, el inspector comenzó dejando constancia de las limitaciones de la inspección en cuanto a sus competencias en materia de asesoramiento a los proyectos de innovación. Dejó muy claro que la inspección no tiene asignadas funciones específicas en relación al asesoramiento de los proyectos en los centros. Manifestó también que en algunas ocasiones su voluntad iría en sentido contrario a su Plan de trabajo:

“En nuestro plan de trabajo en la inspección no se contempla el seguimiento a los proyectos de innovación. Se contempla dentro del apartado supervisión en general pero no específicamente esto. Es como una actividad más dentro de los centros para valorarla pero como están los asesores a nosotros no nos requieren para ello. En algunos casos sería deseable estar más próximos a los centros que están haciendo cosas que tengan una gran repercusión, por ejemplo, en temas metodológicos o ese acercamiento social del que hablábamos. Normalmente nosotros no tenemos una tarea específica para asesorar estos temas.” (insp)

Cuando se debatió sobre las instituciones que prestan apoyo a la innovación, en el grupo de discusión de asesores existía un consenso general en catalogar a los Centros de Profesorado como las instituciones que gozan de mayor prestigio. Según los miembros de este grupo, el CEP de la zona es muy sensible a la innovación en los centros desde el diseño al seguimiento de los proyectos.

“nosotros cada vez que hemos solicitado asesoramiento al CEP nos han dado todo. No sé si se puede hablar de todos los CEPs pero con respecto al de nuestra zona cada vez que le hemos solicitado formación, asesoramiento lo hemos tenido. En líneas generales el asesor que el CEP destina en el centro es el que hace de asesor” (dir).

En el grupo de discusión de profesorado el apoyo de los CEP suscitó distintos matices; dependiendo del tipo de centro de referencia desde el que se hacía la valoración, surgían opiniones y valoraciones diversas. No se produjo el apoyo total que se había plasmado desde el otro grupo.

“Un apoyo muy importante es el que recibimos del CEP. Siempre están disponibles brindándonos todo lo que pueden brindar (recursos económicos, formativos, materiales) facilitan mucho. El recurso humano siempre está dispuesto”(Prof sec-bach)

“el asesoramiento externo a través del CEP no siempre es el adecuado. A veces los ponentes que te ponen para cursos de formación para infantil - primaria nos quedan muy lejos” (Prof inf-prim)

Esta tendencia a mantenerse cerca de los centros llevando a cabo un tipo de asesoramiento más procesual que el limitado a intervenciones en momentos aislados, se ha ido consolidando en el tiempo, en buena medida gracias a los cursos de formación para agentes de apoyo externo en la Comunidad Autónoma de Canarias (Escudero y Moreno, 1992; Arencibia y Guarro, 1999; Arencibia y Moreno, 2005). Desde esta perspectiva el asesoramiento no se entiende como un tipo único de prácticas de apoyo, sino más bien como un conjunto heterogéneo de ellas que se desarrollan en distintos escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas (Hernández, 2002).

13. Conclusiones: Algunas Lecciones Aprendidas y Temas Pendientes

Una primera conclusión, ciertamente llamativa, después de recorridos los temas, discusiones y debates en los grupos de discusión, es que existe un alto grado de acuerdo y consenso entre nuestros participantes, a pesar de pertenecer a distintos estamentos del sistema educativo. Habría que asumir que la cuestión de los proyectos de innovación en la Comunidad Canaria no tiene el carácter polémico y complejo que sin embargo tienen otros muchos temas en el sector educativo. Aunque siempre sería posible atribuir este consenso - tanto dentro de cada grupo como entre ambos grupos - a que el debate no llegó a las cuestiones realmente polémicas, lo cierto es que el carácter y el tono de las preguntas que lo guiaron tenían sin duda el suficiente potencial como para que visiones distintas y hasta fuertemente contrapuestas hubieran surgido en la discusión. Por tanto, las lecciones aprendidas sobre los proyectos y procesos de innovación que extraemos de estos grupos de discusión deberían leerse como el estado mayoritario de opinión y análisis de nuestros profesionales en el sistema educativo canario. Algunas de esas lecciones y, al mismo tiempo, temas que requerirían un análisis más profundo en el futuro, son los siguientes:

- 1) *Existe una burocracia de la innovación pero tal vez todavía no una política de innovación educativa en Canarias.* Se reconocen los esfuerzos de la Administración por simplificar burocráticamente las convocatorias de proyectos de innovación lo que, a su vez, aumenta las posibilidades de que más centros participen. A pesar de ello, el análisis de nuestros participantes deja claro que la selección de líneas prioritarias en las convocatorias no está suficientemente contrastada con la práctica, los tiempos y recursos asignados no son realistas, y la ausencia de unos procedimientos claros de seguimiento y evaluación convierte a la mayor parte de los proyectos en ceremonias poco sostenibles. Así, la Administración puede decir que desembolsa presupuesto en innovación pero no consigue implicar a la mayor parte de los centros y tampoco tiene respuestas acerca de qué resultados se están obteniendo. En definitiva, existe una burocracia asentada de la innovación pero todavía no hay una política al respecto, en el sentido estricto.
- 2) *¿Quién es responsable de hacer una política de innovación? ¿Deben establecerse líneas prioritarias en el marco de una política educativa más amplia?* Se trata de cuestiones muy relevantes en tanto tienen que ver con la legitimidad misma de los proyectos de innovación y, con ello, de sus posibilidades de éxito. Nuestros participantes entran en el discurso, endémico en nuestra cultura institucional, de reclamar de la Administración soluciones para todo mientras que, al mismo tiempo, se desestima de raíz que sus iniciativas y líneas prioritarias puedan llegar a nada en términos de “innovación real” o “auténtica” en los centros. Así pues, la Administración puede ser puesta en cuestión y criticada por una cosa y también por su contraria.
- 3) *Los incentivos a la innovación no son importantes en sí pero se exigen como condición sine qua non.* Este es otro rasgo típico de nuestra cultura institucional en la educación pública. Por una parte se asegura que los incentivos que puedan articularse para estimular la presentación y desarrollo de proyectos de innovación no son en absoluto garantía de éxito ni, lo que es más importante, deben influir en la decisión de los centros y el profesorado de embarcarse en proyectos. Por otra parte, se manifiestan quejas acerca de la insuficiencia de los incentivos disponibles, sobre todo en lo que se refiere al tiempo asignado y al reconocimiento formal del profesorado implicado. En otras palabras, coexiste un discurso romántico - los incentivos no marcan ninguna

diferencia y, en cierto modo, hasta sería mejor suprimirlos - con otro reivindicativo - si se quiere innovación de la buena, vengan los tiempos, los recursos, la financiación y el reconocimiento.

- 4) *Todo para la comunidad pero sin la comunidad: la innovación como despotismo ilustrado.* Nuestros participantes tienen absolutamente claro que las innovaciones que de verdad importan en los centros son las que les plantean el desafío de responder a presiones y demandas del entorno, a las circunstancias cambiantes en relación con las necesidades de los estudiantes y sus familias. Además, y esto es crucial, se tiene claro que la razón última de cualquier iniciativa innovadora, empiece por donde empiece y afecte a quien afecte en primer término, es la mejora del rendimiento de los estudiantes (en el sentido más amplio). A pesar de todas estas declaraciones de intención, los participantes asumen las reticencias y las dificultades de muchos centros para implicar a la comunidad y las familias.
- 5) *El índice de sostenibilidad de los proyectos de innovación es muy bajo.* Esto no sería sino un correlato de la primera lección aprendida descrita más arriba. Los participantes entienden que la mayor parte de los proyectos no van mucho más allá de un curso académico y, lo que es más preocupante, nadie en el sistema hace esfuerzo alguno para evaluar lo realizado y extraer recomendaciones. Incluso cuando esas recomendaciones existen, no hay capacidad para usarlas en la práctica en años sucesivos. Finalmente, a las carencias en materia de evaluación, se suma el que tampoco hay esfuerzo específico - presupuestario y de asignación de recursos personales - de comunicación y diseminación de proyectos exitosos.
- 6) *Los equipos directivos y los CEP son dos piezas clave en el futuro de la innovación educativa en Canarias.* Los participantes no tienen duda en señalar al liderazgo interno de los equipos directivos y al externo de los CEP como actores que, de hecho, marcan la diferencia en la concepción, planificación, adopción y desarrollo de proyectos de innovación en Canarias. Mientras que esto no es sorpresa en lo que se refiere a los equipos directivos, sí llama positivamente la atención que los CEP son altamente valorados en Canarias como agente apoyo externo a los procesos de innovación en los centros. En un contexto nacional en el que los Centros de Profesores han sido cuestionados - y hasta eliminados - en varias comunidades autónomas, merecería la pena indagar qué han hecho de modo distinto los Centros de Canarias para disfrutar de ese capital de confianza y prestigio.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea
- Arencibia, JS. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: CCPC/Gobierno de Canarias.
- Arencibia, JS. y Guarro, A. (2003). *Experiencia de asesoramiento colaborativo a un centro con problemas de disciplina*. *Escuela Española*, año III, nº 7: 10-15.
- Arencibia, JS. y Moreno, JM. (2005). *The return of the prodigal son: the experience of support agents of their return from Teachers' Centers to school*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 18, 4 (july- august), 507-525.

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Epstein, JL y otros (1997). *School, family and community partnerships: Your handboock for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- De la Torre,S. (1994). *Innovación Curricular. Procesos. Estrategias y Evaluación*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Escudero, J.M. (1999). *El desarrollo del currículum por los centros*. En Escudero (ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp.291-321). Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación
- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Morís,I. (1979). *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Salamanca: Anaya
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, V. (2002). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- Holly, P.J, y Escudero, J.M. (1988). *Un modelo de proceso para el Desarrollo Basado en la Escuela*. En documentación del seminario. Universidad de La Laguna, 12 - 16 diciembre.
- Little, J.W. y Bird, T.D. (1984). *Report on a Pilot Study of School-level Collegial Teaming*. San Francisco. Far West Laboratory for EDucational Research and Development, 18
- Marchesi, A. y Martín, E. (Comps.) e Instituto IDEA (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pincus, J. (1974). *Incentives for innovation in public schools*. *Review of Educational Research*, 44, 113-144.
- Sánchez, M. (2000). *Trabajo en equipo: El reto del docente actual*. Disponible en <http://www.efydep.com>
- Santana, P.J. (1995). *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- Zambrano, S.(2009). *Cómo hacer realidad la voluntad de renovación metodológica en la universidad*. Disponible en <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo>.