



VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

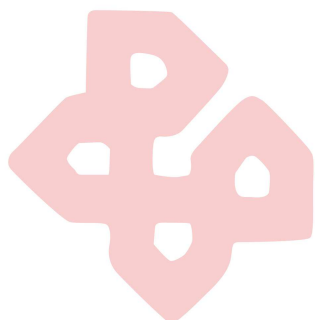
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/01/2010

Fecha de aceptación 12/03/2010

CONTEXTOS DIFÍCILES E HISTORIAS TURBULENTAS COMO MOTORES DE LA INNOVACIÓN

*Difficult context and turbulent histories as triggers of organizational
change processes*



Mariana Altopiedi y Luis Carlos López Jiménez

Universidad de Sevilla

E-mail: maltopedi@us.es

Resumen:

Este artículo pretende poner en cuestión una idea frecuente en la literatura sobre la innovación educativa que, según las interpretaciones realizadas a lo largo de nuestro trabajo de investigación se revela como un mero prejuicio. Nos referimos a la casi indiscutida convicción de que este tipo de procesos requiere -para iniciarse y, aún más, para subsistir- de un entorno especialmente favorable. Se entiende por tal al que reúne ciertas condiciones de estabilidad y cuenta con recursos materiales y humanos poco frecuentes. En contraposición, nuestro estudio -que se enmarca en una investigación más amplia sobre los procesos de cambio sostenibles desarrollados por centros escolares identificados como innovadores- evidencia que, en ocasiones, un contexto difícil y una historia turbulenta funcionan como excelentes palancas de cambio. Tal es el caso de los centros cuyo análisis se sintetiza aquí.*

Palabras clave: *Historia institucional; contextos adversos y procesos de cambio educativo; innovación educativa; sostenibilidad del cambio en educación.*

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

Abstract:

This article debates a frequently sustained idea about educational innovation which is that it needs a very favorable environment to be initiated and, especially, to get sustainable. In contrast, our study -which is part of a wider research- puts in evidence that a difficult context and a turbulent history may often work as an excellent lever of change processes. That is the case of the schools analyzed in this paper.

Key words: *Organizational history; turbulent environments and educational change; educational innovation; sustainability of educational change.*

1. Historia y contexto institucionales como factores que inciden en la innovación: qué dice (¿o qué calla?) la literatura

Considerando la innovación educativa como la implantación de formas de actuación diferentes de las usuales (Greve y Taylor, 2000), con objeto de aumentar la producción o la calidad de los servicios (Baer y Frese, 2003) educativos de una organización escolar, es obvia su orientación prospectiva. Probablemente esta dimensión del concepto explique, en parte, que los estudios del cambio educativo hayan soslayado consideraciones históricas y políticas (Hargreaves y Goodson, 2006: 7).

Por otra parte, se pretende que estas modificaciones no sean sólo eventuales sino sostenibles en el tiempo y, por tanto, adecuadas a la situación de cada organización educativa y ésta no puede entenderse -desde la perspectiva del análisis institucional- sin contemplar el modo en que fue configurándose a través del tiempo y en interacción con un contexto inevitablemente atravesado por lo político. En consecuencia, a la hora de entender la innovación, atender a estas cuestiones, se presenta como una exigencia.

Concebimos la historia institucional, más que como una sucesión de episodios cronológicamente ordenados, como una producción cultural propia de cada organización que tiene “*la clara función de garantizar la identidad institucional en su rasgo central: la mismidad*” (Fernández, 1994: 117). Adquiere la forma de una narración que sustenta una interpretación de los hechos, presentada como una dramatización verdadera y en la cual las relaciones de poder quedan ocultas (de Certau, 1993).

Pero además, la historia institucional cumple una función mediadora entre el mundo canónico propio de la cultura de referencia -el del conjunto de las organizaciones educativas- y el más idiosincrásico, de cada establecimiento escolar en particular. En este sentido, la historia de cada organización resignifica el mandato institucional genérico del que la institución escolar es portadora: asegurar la continuidad de la comunidad a través de la transmisión de su cultura. Pese a su apariencia evidente, este mandato no es unívoco. Por una parte, la escuela ha de distribuir el conocimiento socialmente valorado entre todos los que asisten a ella; por la otra, debe garantizar la reproducción de un orden social basado en la desigual distribución del capital cultural (Bourdieu, 2007) que ella se encarga de transmitir.

Esta paradoja de base se actualiza en cada organización a través de la compleja negociación de significados -compartidos y confrontados- desarrollada en los múltiples diálogos que allí se entrecruzan en el tiempo (Humphreys y Brown, 2002). Da así lugar, la historia de cada escuela- a una construcción cultural propia, que se integra en el proyecto que da sentido a la tarea institucional. Interviene, por tanto, en la definición -explícita o no- de las metas de la organización, de las vías legítimas para alcanzarlas, de los modos de trabajo adecuados y, en buena medida, del alcance de las innovaciones aceptables.

En consonancia con la visión de la historia que acabamos de sintetizar, en los casos de investigación aquí presentados se identifica, desde la fundación de cada centro escolar, un cierto mandato de innovar. Éste no puede entenderse desvinculado de una de las condiciones fundamentales que define la dinámica de una organización educativa: el contexto en que está inserta y a cuyas necesidades ha de responder.

En efecto, en los casos que presentaremos más adelante, el contexto muestra rasgos de precariedad, tanto en el aspecto económico como en el sociocultural. La recurrencia señalada invita a la reflexión, en tanto contradice la perspectiva asumida al respecto por la mayor parte de la literatura especializada. En ella suele asumirse que un entorno socioeconómico y cultural desfavorecido supone una fuente de trabas para el inicio y, especialmente, para la institucionalización de procesos de innovación y de mejora (Harris, 2006).

Esta posición se sustenta en la constatación -frecuente, incluso, en el sentido común- de que las escuelas que atienden a población marginada o desfavorecida sociocultural y económicamente presentan niveles de logro inferiores (Muijs y cols, 2004), siendo valoradas como ineficaces o, incluso, fracasadas. Estos centros educativos son descritos como carentes de planificación, creatividad e iniciativa, sumidos en un ritmo de trabajo excesivamente relajado que dificulta la diseminación de los conocimientos y de las buenas prácticas. Se perciben, en definitiva, como marcos empobrecedores de los aprendizajes tanto del alumnado como del profesorado y, por tanto, incapaces de innovar y de mejorar.

En el afán de superar esta mirada limitada sobre la realidad de los centros escolares insertos en contextos difíciles, algunas importantes aportaciones recientes se han focalizado en las características específicas que los procesos de cambio adquieren en escuelas situadas en áreas deprimidas (Gray, 2001; Datnow, Hubbard y Mehan, 2003; Muijs y cols, 2004; Harris, 2006; Reynolds y cols, 2006). Algunas de ellas, incluso, les atribuyen un particular potencial renovador de las prácticas. Coinciden, en este sentido, con lo observado por nuestro equipo de investigación en el estudio del que se extraen los resultados aquí comentados.

Esta aparente paradoja puede entenderse mejor atendiendo a las narraciones en las que se plasma la historia de las organizaciones educativas a las que aludimos en este artículo. Sostenemos que se organizan en torno de un “guión utópico” (Fernández, 1994: 155) en el que se enfatiza el aspecto democratizador de la función de la escuela. Esta construcción cultural -definida como un conjunto de notas que orientan el funcionamiento institucional- plantea al centro escolar el desafío de lograr la igualdad y la justicia social. Funciona, asimismo, como un núcleo de significados valiosos que dan sentido y justifican los singulares esfuerzos requeridos por la tarea docente, en contextos desfavorecidos, y como demostración de las capacidades individuales y colectivas de los miembros. Sustenta, en consecuencia, una imagen positiva del centro escolar.

Esto último podría parecer banal, si no fuese por los estudios que muestran que -de manera inversa a lo habitualmente planteado en la literatura- son las ‘buenas’ escuelas las que promueven prácticas eficaces. En contraposición, una percepción negativa de la organización favorece una disminución del interés por las tareas de enseñanza y de gestión y, en consecuencia, un descenso de la calidad con la que se las realiza (Gewirtz, 1998). Según estas investigaciones, es frecuente que las escuelas peor valoradas -a raíz de la presión que reciben para cambiar- se embarquen en acciones compulsivas y escasamente fundadas, rígidas por criterios de mercado ajenos a las necesidades de su población escolar.

Evidentemente, no es este el caso de los centros a los que nos referimos en este artículo. Todos ellos se caracterizan por enfocar su acción hacia la satisfacción de los requerimientos de la comunidad. De modo complementario, la implicación de la misma suele verse como objetivo fundamental para las organizaciones estudiadas, dando pie a medidas dirigidas a promoverla, como la conformación de comunidades de aprendizaje.

Definidas como conjuntos de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se comprometen en un común proceso de aprendizaje (Molina Ruiz, 2005), la constitución de comunidades de aprendizaje pretende democratizar los procesos educativos y sus resultados (Puigvert y Santacruz, 2006). Contempla tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del profesorado y aprendizaje del alumnado, que se plasman en prácticas tales como el funcionamiento de grupos interactivos, la formación de familiares, la conformación de comisiones mixtas de trabajo para colaborar en la gestión democrática de centros escolares y la formación intelectual y científica del profesorado.

El funcionamiento descrito comparte la orientación de las propuestas de constitución de redes de trabajo en colaboración entre escuelas que comparten un entorno geográfico (Wohlstetter y otros, 2003). Esta opción se presenta como vía para descentralizar y optimizar los resultados de los esfuerzos de cambio e innovación. Su objetivo no se limita a dar respuesta a las presiones sobre las escuelas que atienden a sectores desfavorecidos para que asuman la responsabilidad de la acción educativa y del manejo de los fondos para ello. Se pretende también contribuir a la superación de la imagen negativa que estos centros escolares suelen presentar ante sí mismos y ante la comunidad, debido a sus dificultades para satisfacer tales demandas.

Estas formas de trabajo se corresponden con propuestas como las de Giroux (2004), orientadas a reconducir las reformas educativas. Se trata, según el autor, de ir desde una visión centrada en el desempeño individual y de las organizaciones como conjuntos aislados e independientes, hacia un enfoque democratizador basado en la cooperación y en la corresponsabilidad.

Evadiendo posiciones eficientistas que proponen una distribución de los recursos supuestamente fundada en criterios de mérito, se pretende dar a los centros educativos ubicados en contextos adversos condiciones de trabajo especiales (Harris y cols, 2006). Para ello, se defiende el incremento en cantidad y en calidad de su dotación, asumiendo un modelo Compensatorio (Muijs y otros, 2004) que exige que las escuelas equiparen, en lo posible, las desigualdades sufridas por la población que asiste a ellas. Es esta filosofía, precisamente, la que subyace a muchos de los proyectos emprendidos por las escuelas participantes en el estudio que da lugar a las conclusiones que presentamos. Se plasma tanto en la participación en convocatorias específicamente dirigidas por la Administración a centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos como en la asunción de principios ideológicos y de funcionamiento coherentes con las propuestas que se enmarcan en este modelo.

2. Los casos

En esta sección comentamos sucintamente algunos de los casos analizados a lo largo del estudio. Sobre ellos se ofrecen interpretaciones sobre algunos datos que sustentan las afirmaciones expuestas hasta aquí. Examinaremos en particular la incidencia del contexto

como motor o detonante de sus prácticas innovadoras, así como los cambios que a lo largo del tiempo van produciéndose en las relaciones entre el centro educativo en cuestión y su comunidad de inserción y el carácter marcadamente centrado en el nivel organizativo que muestra la innovación.

2.1. El CEIP Adriático

El Centro de Educación Infantil y Primaria *Adriático* cuenta con dos líneas incompletas, dado que -aunque últimamente se ha estabilizado su matrícula- su alumnado se fue reduciendo paulatinamente a lo largo del tiempo. En la actualidad, asisten al colegio unos 240 alumnos, en total.

El claustro está compuesto por veinte profesores: tres profesoras de Educación Infantil, nueve tutores de Primaria (dos de los cuales imparten también Educación Física), una profesora de Inglés, una de Música e Informática, una de Religión, tres de Educación Especial (una de las cuales es la Jefa de Estudios) y dos de Apoyo (una es la monitora de Educación Especial que, administrativamente, no pertenece al personal docente). Además, el colegio cuenta con una profesora de educación compensatoria. Asimismo, durante seis horas semanales, asiste al centro una docente de A.T.A.L. (Atención al Alumnado Inmigrante y Aulas Temporales de Adaptación Lingüística). Trece de ellos tienen su destino definitivo en el centro y llevan en él entre 5 y 30 años. Del resto, algunos muestran cierta continuidad, bien por estar asociados a proyectos de innovación que contemplan esta posibilidad, o bien porque desean permanecer en un centro relativamente poco solicitado por docentes con más méritos.

El equipo directivo tiene mucha experiencia, tanto en el centro como en la dirección. La directora lleva treinta años como maestra del colegio, muchos de los cuales ha formado parte del equipo de dirección en distintos puestos. La acompaña desde los inicios la actual Jefa de Estudios, con la que se halla muy compenetrada. Por su parte el Secretario tiene más de veinticinco años de trayectoria en el colegio y este es su segundo periodo con el actual equipo.

El centro está instalado en dos edificios. Uno, en el que funciona la etapa de Primaria, cuenta con amplias aulas de Educación Especial, Música, Informática, Inglés y Religión, así como un espacio de usos múltiples -que, en algún momento, se empleó para realizar talleres de juego durante los recreos. Tiene también un gran salón de actos muy bien equipado técnicamente (tiene cañón de proyección, buena iluminación en el escenario, etc.) y una amplia biblioteca que, en muchas ocasiones se emplea como espacio de reunión del Claustro y de las familias. Además de esta dependencia, en el edificio de Primaria hay otras dos salas para el trabajo del profesorado. El patio, por su parte, es muy grande pero incómodo en su distribución debido a su forma irregular y está bastante descuidado desde el punto de vista estético. Carece, además, de recursos que pudieran favorecer su uso educativo.

El otro edificio, donde funciona la etapa de Educación Infantil, se halla cruzando una calle transversal a la entrada del edificio principal y está distribuido en dos alas rodeadas de un amplio espacio abierto. Una de ellas alberga las aulas, mientras que en la otra funciona el comedor escolar, así como algunos talleres y, por las tardes, un centro educativo de adultos. Cuenta también con espacios en los que trabajan los miembros del EOE.

Las tres aulas de Infantil en funcionamiento (también en esta etapa han ido cerrándose unidades, lo que determina cierta sobrecarga de los grupos, de la que las maestras se quejan) se ubican rodeando un espacio de circulación y son amplias y luminosas gracias a las grandes ventanas con las que cuentan. Están organizadas de modo que las mesas -agrupadas para que el alumnado se integre en pequeños grupos- se hallan en la parte central, dejando espacios dedicados al trabajo colectivo de asamblea y al juego, en los márgenes. Cuentan con un ordenador cada una, mientras que las paredes están decoradas con imágenes diversas y con producciones de los niños.

Entre las características físicas y espaciales del centro destacan el buen estado de las instalaciones y el cuidado que parecen recibir los elementos decorativos presentes en el espacio escolar. Resulta llamativo, por ejemplo, que las paredes de los pasillos y los espacios públicos del centro estén decorados con producciones de alumnos y profesores realizadas varios años atrás y que, aparentemente, no han sido dañadas por el transcurso del tiempo ni el paso de las personas junto a ellas. Otro elemento muy presente en los pasillos son las fotografías de los grupos egresados del centro escolar en años anteriores -algunos, ya bastante lejanos en el tiempo.

Con relación a su contexto, es de destacar que el colegio se sitúa en un barrio perteneciente a un sector sociocultural y económicamente desfavorecido de la ciudad de Sevilla. La zona en que se encuentra presenta características -el aspecto deteriorado, la ausencia de aceras, la estrechez de las calles, etc- que denotan la particular precariedad en que viven muchos de sus habitantes. Asimismo, algunas conductas frecuentes de los vecinos (vestir pijamas en la calle o pasar buena parte del día bebiendo en las puertas de las casas) resultan llamativas por estar alejadas de los cánones usuales. Todas estas características adquieren singular relieve en los relatos de los miembros del centro, en los que se evidencia la visión del entorno como poco acogedor y casi amenazante: “La primera vez que yo entre en el barrio, a las 9 de la noche en un mes de julio... no dormí esa noche, sólo de pensar en dónde me había metido...” Es frecuente que los habitantes del barrio se refieran al mismo como ajeno a la ciudad, evidenciando su sentimiento de no pertenecer a ella.

El alejamiento de la cultura dominante se evidencia también en la escasa participación familiar que, históricamente, se ha registrado en el centro y que -pese a las acciones desarrolladas para contrarrestarla y a la mejora experimentada- aún preocupa.

a) La innovación en el centro: proyectos y modalidades

Desde nuestro punto de vista, la innovación en el *Adriático* constituye un *mandato institucional* (Fernández, 1994), instalado como seña de identidad de la organización, por el cual se obliga a dar una respuesta compensatoria a las desfavorables condiciones de vida del alumnado y la comunidad.

Para comprender este mandato institucional hemos de recurrir a la historia del *Adriático*. Su fundación tuvo lugar en el año 1976, como respuesta al ascenso de la población en la zona y a la escasez de servicios educativos. Una asociación de vecinos, creada entonces, reclamó ante las autoridades locales, representantes de la dictadura, la creación de un centro escolar. A partir de la movilización colectiva, se consiguió que los terrenos que aún ocupa fueran expropiados y dedicados a su construcción. Vencido este primer obstáculo, surgieron nuevas dificultades, ante las que las familias se constituyeron en asamblea para presionar al Ayuntamiento, logrando que el centro comenzara por fin a funcionar. La

identidad del centro queda marcada, por tanto, por la lucha de los ciudadanos que reclaman hacer efectivo su derecho a la educación y por la vocación de servirlos.

Pero el centro se vio desbordado muy pronto por la enorme población que debía atender. Hasta el curso 1989-90, las clases debieron impartirse desdoblado la actividad en turnos de mañana y tarde, con ratios muy elevadas. Recientemente, la llegada de alumnado proveniente de otros países ha planteado otra modificación en las demandas de la comunidad al centro escolar y éste ha respondido formulando un Proyecto de Interculturalidad, solicitando la colaboración de alumnos de igual origen llegados anteriormente que funcionan como intérpretes y apelando al mencionado servicio de A.T.A.L. En esto se ve la continuidad en la preocupación del *Adriático* por dar respuesta a las necesidades de una comunidad desfavorecida. Ello hace que a partir del curso 1988-89 se adscriba al Plan de Educación Compensatoria, lo que significa que cada cuatro años, el centro presenta un proyecto para continuar siendo considerado CAEP (Centro de Actuación Educativa Preferente) y así contar con maestros encargados de realizar labores de apoyo.

A esta siguieron nuevas y diversas iniciativas que adoptaron distinto grado de formalización. Algunas se ajustaron a las convocatorias de planes y proyectos planteadas por la Consejería de Educación en el último lustro, lo cual les permitió contar con recursos extra.

Durante el curso 2006/07 se puso en marcha un plan de amplio alcance al constituirse el centro en Comunidad de Aprendizaje. Esta iniciativa -surgida del contacto con la propuesta del CREA *Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades*, de la Universidad de Barcelona, a través del CEP de Sevilla- se propone reestructurar el funcionamiento del centro escolar y profundizar en sus relaciones con la comunidad educativa (Puigvert y Santacruz, 2006; Molina Ruiz, 2005). Ello ha provocado que los planes con los que contaba el centro hayan sido resignificados para inscribirse en el marco de esta iniciativa global. Tal como lo enuncia un agente externo al centro:

“La impresión que me da es que había habido intentos de mejora o de innovación pero... no sé cómo explicarlo, como aislados o como desconexos. Las ideas que se habían ido haciendo, aunque tú tengas un horizonte pero, a lo mejor no estaban demasiadas incardinadas en un proyecto global de centro...” (ADN_04).

Este proyecto opera como marco para articular todas las demás actividades de innovación, que tienden a perder identidad propia en tanto se subordinan a un proyecto integral. Se manifiesta en la puesta en práctica de algunas acciones específicas tales como:

- *Grupos interactivos* coordinados por un adulto ajeno al centro para realizar una tarea especialmente propuesta para abordar el contenido que el tutor considere oportuno, durante una sesión de 50 minutos. Su realización se apoya en la participación de familiares y otras personas voluntarias.
- *Tertulias dialógicas*, en las que los miembros de la comunidad educativa compartes sus impresiones en relación con una lectura común, propuesta previamente

En una rápida enumeración, los otros proyectos -específicos y puntuales- emprendidos por el *Adriático* son:

- Periódico escolar, llevado a cabo en coordinación con otros centros de la zona, desde hace unos 8 años, aunque se vio formalizado a través de una convocatoria para obtener financiamiento desde el año pasado. Incluye una sección destinada a la expresión por parte de las familias.

- Interculturalidad, en cuyo marco se ha diseñado un Plan de Acogida que incluye la puesta en relación entre las familias recién llegadas y otras que actúan como mediadoras para acompañar la integración de las primeras. Se promueven acciones de conocimiento mutuo como la celebración de las festividades propias de los países de procedencia del alumnado inmigrante y se incentivó tanto la creación de una Asociación de Padres Inmigrantes como la puesta en marcha de talleres dirigidos a las familias.
- Lectura y biblioteca, que está dando lugar a la organización y el funcionamiento de bibliotecas de aula, así como a la realización de tertulias dialógicas sobre distintas obras, y que se prevé redundará en la reorganización de la Biblioteca del centro con objeto de permitir su empleo por parte de las familias.
- Plan de Mejora, que se concretará en la puesta en funcionamiento de una Radio Escolar, a lo largo del presente curso.
- ‘Escuela: espacio de paz’ y ‘Coeducación’, que responden a las convocatorias homónimas de la Consejería de Educación y se orientan a fomentar una educación en valores democráticos y a la mejora de la convivencia.
- Integración de las TIC en la práctica docente, presentado en la convocatoria correspondiente al curso 2007-08, y que permitirá contar con nuevos equipos informáticos para ser empleados en la labor cotidiana en el aula.

b) Historia, contexto y ámbitos de innovación en el CEIP Adriático

Todas estas iniciativas se orientan al objetivo común de acercar a una población desfavorecida a los recursos culturales de la sociedad, como medio para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En definitiva, entendemos que en el *Adriático*, la innovación tiende a identificarse con la necesidad de afianzar la relación de la organización escolar en su conjunto con una comunidad previamente excluida, a causa de su origen y de sus condiciones sociales, económicas y culturales. Visiblemente el centro mantiene una concepción inclusiva de la educación para convertirla en una herramienta compensatoria y de justicia social (Ainscow et al 2000, 2003, 2005).

Ello se plantea en una cultura organizativa que enfatiza el valor de la enseñanza como servicio social, que se muestra orgullosa de su valía profesional por trabajar en un contexto difícil, de su implicación con la comunidad, de los logros alcanzados y del reconocimiento que recibe de la administración educativa (“*no hay muchas maestras para colegios como éste, y yo pienso que yo soy una maestra que... es algo vocacional*” (ADN_12-13).

Sin embargo, pese a que el *Adriático* mantiene su vocación inicial de servir a su comunidad y pese al orgullo generalizado por los logros alcanzados, una parte del profesorado percibe estos logros como insuficientes y reclama renovar los esfuerzos de cambio.

En cuanto al sentido que ésta tiene en el centro, hemos de decir que predominan los aspectos organizativos sobre los de la enseñanza y los relativos al ámbito del aula. Por eso no es extraño que el rincón elegido con más frecuencia por los profesores del colegio como representación del mismo sea el vestíbulo, donde se sitúa *el corazón* del centro, *donde planificamos nuestros deseos, nuestras inquietudes...* En contraposición el centro mantiene

muchas prácticas tradicionales de enseñanza que pudieron ser observadas por el equipo de investigación. Por ejemplo, la puesta en práctica de los grupos interactivos arriba citados se configura de maneras diferentes en cada aula, en función de las concepciones pedagógicas de cada profesor.

Desde nuestro punto de vista el énfasis en proyectos e iniciativas que tienen que ver con la relación con la comunidad, la educación en valores y en habilidades sociales, el contacto con la cultura a través de la lectura y la biblioteca, etc, obedece al mandato institucional inscrito en la fundación misma del centro. Lo que ocurre es que estas iniciativas requieren un esfuerzo dirigido al funcionamiento organizativo del centro y a las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa que resta fuerzas para otras acciones más focalizadas hacia las metodologías de trabajo en el aula. Los proyectos y las iniciativas globales crean un discurso alrededor de aspectos básicos que, indudablemente, están beneficiando a los alumnos y a sus familias, pero deja intactos determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que probablemente sería necesario mejorar.

2.2. El IES El Limonar

El Instituto de Educación Secundaria *El Limonar* ofrece servicios educativos tanto en los niveles obligatorios como post-obligatorios de la enseñanza secundaria, así como ciclos de formación profesional. La mayor parte del alumnado se concentra en la ESO que, en el momento de recoger los datos contaba 235 alumnos. En Bachillerato (cuentan con las ramas científica y humanística) sólo tenían 59 y en los Ciclos Formativos, 86. En conjunto, la matrícula es algo inferior a los 400 alumnos. Para el centro, es un reto alcanzar esa cifra *“porque cambiaríamos de categoría. Y conseguiríamos con mayor categoría más horas para... de disponibilidad para el equipo directivo y las coordinaciones. Con lo cual estamos en la lucha para aumentar esa matrícula”*.

El Limonar comenzó a funcionar durante el curso 1996-1997 en respuesta a un fuerte incremento de la demanda de plazas escolares en el barrio en que se inserta, Montealto, que se sitúa a pocos kilómetros de la capital de la isla de Gran Canaria. Este polígono surgió en 1979 como consecuencia de la construcción de viviendas de protección oficial en las que fueron alojadas familias de bajos recursos procedentes de otros barrios. Desde entonces es una zona caracterizada por la marginalidad y la exclusión social de sus habitantes. Entre los vecinos se asume que *“ser de Montealto”* constituye una genuina seña de identidad. En el instituto esto se traduce en una frecuencia significativa de conductas disruptivas por parte de los alumnos.

Cuenta con un total de 46 profesores, dos de los cuales asisten también a otros centros. El claustro es relativamente estable (en los dos últimos años, no se ha modificado en más de diez profesores/as): 23 profesores son definitivos, mientras que el resto se distribuye entre funcionarios en comisiones de servicio, en expectativa de destino, en prácticas, interinos y sustitutos. Cuenta también con monitores, dos psicólogas (externas al centro pero con una fuerte implicación en él) y una trabajadora social.

En cuanto a infraestructuras, el IES está bien dotado. Posee tres laboratorios de ciencias, dos talleres de tecnología, un aula de música, dos aulas de plástica, la biblioteca, un pabellón cubierto, pistas exteriores en el patio, dos canchas deportivas, tres salas de informática, un aula especial denominada de *“espacios comunes”* creada con la finalidad de que el profesorado dispusiera de una especie de laboratorio con mesas grandes para poder

desplegar mapas, medios audiovisuales, un cañón permanente, etc. En una zona próxima a la entrada principal del centro, reservada a los recursos administrativos (conserjería y secretaría) se encuentran los despachos de la dirección y la jefatura de estudios, así como la sala de profesores. Son espacios muy transitados, en los que se desarrolla una intensa vida social.

a) La innovación en El Limonar

La innovación en *El Limonar* sólo puede entenderse en relación con su entorno, el cual ha sido determinante en la vida del mismo. Desde su fundación, el instituto acogió a un importante número de alumnos que presentaban conductas disruptivas y manifestaciones de desarraigo social. Allí se forjó una preocupación institucionalizada por la mejora de esta situación, que años más tarde cristalizaría en forma de proyectos. En la práctica, la atención a las peculiaridades de la población se ha visto reflejada en la incorporación de alumnos expulsados de otros centros educativos, que molestaban o eran rechazados no sólo en éstos sino, incluso, en programas específicos para población marginada, ofertados por la Consejería de Educación.

En *El Limonar* estos alumnos encontraban, además de una ubicación más cómoda, dada la cercanía a sus viviendas, una actitud de apertura y acogida que llevó, por ejemplo, a aceptar alumnos que superaban la edad de escolaridad obligatoria. La ya variada población atendida por el *El Limonar* se diversificó aún más a partir de la apertura -cuatro o cinco cursos después de la fundación del centro- de los ciclos formativos de carácter profesional. El contenido de estas enseñanzas ha ido cambiando en función de las demandas del mercado laboral y de las sugerencias del equipo de profesores, pero, en todo caso, su utilidad para el tipo de población atendida los hacen muy solicitados.

El instituto se encontró con importantes dificultades adicionales en el momento de su puesta en marcha, especialmente carencia de infraestructuras, falta de estabilidad de la plantilla y escasa participación de la comunidad educativa. Probablemente, esta necesidad de compensar graves carencias se halle en la base de la trayectoria innovadora del instituto. Lo cierto es que muy pronto comenzaron a solicitar proyectos que aportaban recursos e introducían focos de interés para articular los procesos de mejora que algunos docentes trataban de emprender.

En el curso 2001-2002 *El Limonar* se adscribía al Programa de Centros de Atención Preferente (PROCAP), uno de los que más han marcado la configuración institucional del centro. Gracias a este programa cuenta con una trabajadora social que desempeña una importante labor educativa y socio-comunitaria a través del apoyo y seguimiento del alumnado más desfavorecido (alumnos con medidas judiciales, absentistas, repetidores, que han sido expulsados de algún centro, etc). Para ello se ha establecido un sistema de coordinación semanal de esta trabajadora social con el resto de los agentes principales: el equipo directivo, los tutores, la orientadora, la psicóloga y la comisión de convivencia.

A grandes rasgos, puede afirmarse que el rendimiento del alumnado, la participación de la comunidad educativa en la vida del centro y la convivencia son los tres ejes sobre los que pivota la actividad de este centro. Actualmente, los proyectos del centro cubren cada una de las cinco modalidades subvencionadas como proyectos de mejora por la Consejería de Educación para los centros de atención preferente. Cuentan también con dos Planes subvencionados por el MEC y con toda una constelación de pequeños proyectos y planes no

subvencionados pero que tienen espacio en la Programación General Anual (PGA) del centro. Entre estos últimos se encuentran el proyecto “ser solidarios” -que gira en torno a la educación en valores- y el de “Escuelas promotoras de salud”.

En cuanto a los proyectos subvencionados, con los siguientes:

- “El patio de mi instituto no es particular”, pretende educar al alumnado en la importancia de preservar y cuidar su entorno cercano.
- “Con la cara lavada y recién peinada”, persigue mejorar y rehabilitar la imagen del centro, y tiene su origen en los foros que canalizan la participación en la vida del centro.
- “Completa tu horario: Montealto en movimiento” intenta paliar la carencia en la zona de instalaciones para la práctica de actividades extraescolares. Cuatro son los tipos de actividades que aborda este proyecto: Refuerzo Educativo; Actividades deportivas; Actividades artístico- culturales; y Actividades de carácter lúdico.
- “Todos para uno y uno para todos”, supone un análisis sobre métodos de enseñanza y de trabajo en grupo que favorezcan la motivación del alumnado.
- “Tutorías Afectivas o dime que me quieres”. Los tutores afectivos son profesores que se asignan a alumnos con problemas de comportamiento para que establezcan una relación de confianza con ellos, de manera que puedan intervenir positivamente en las situaciones conflictivas en las que éstos se ven involucrados.
- Plan de Apoyo, el cual proporciona al centro la incorporación de un profesor más a la plantilla (18 horas semanales).
- El Plan de Acompañamiento al Alumnado, destinado a los alumnos del 1er ciclo de la ESO que presentan dificultades en la organización de su estudio, con poca autonomía, deficiente rendimiento escolar, problemas de convivencia, escaso apoyo familiar y riesgo de abandono escolar. En horario de tarde, en clases impartidas por monitores contratados con los fondos del proyecto, el alumnado realiza tareas escolares que han sido diseñadas por el profesorado del área, con el objetivo de afianzar y repasar la materia estudiada en clase. El desarrollo de las competencias básicas y la adquisición de hábitos de estudio figuran entre las actividades más usuales.
- El proyecto “Biblioteca”, que ha recibido un Premio Nacional es la concreción de una labor realizada a lo largo de varios cursos en la biblioteca del centro. Se ocupa de promocionar de la lectura a través de un gran número de actividades culturales: talleres, visitas, exposiciones, concursos, actividades de animación, día y feria del libro, etc. El departamento de Lengua elabora materiales didácticos para facilitar a los compañeros el uso de los fondos de la biblioteca en sus actividades de enseñanza-aprendizaje.

La coordinación de cada proyecto recae sobre un profesor designado por el centro y, sin duda, una de las claves de la capacidad del centro para mantener tantos proyectos abiertos, radica en la importancia concedida al trabajo de coordinación y al diseño de un horario para el profesorado que facilite el trabajo colaborativo.

b) Montealto y El Limonar, unidos para siempre

Consciente de atender a una población en la frontera de la marginalidad, el IES *El Limonar* asume desde su fundación una concepción inclusiva de la educación; y también como medio de compensación y de promoción de justicia social (Ainscow, 2005).

Esta política ha merecido un premio del Ministerio de Educación por la variedad de iniciativas que desarrolla para compensar los efectos de la situación de desventaja social que afecta a sus alumnos. También han recibido, en 2007, un tercer premio Irene, por el proyecto titulado *Rompiendo Murallas*, que trataba de acabar en el centro con las barreras que obstaculizan el desarrollo personal y social de las mujeres. Se trata de un premio concedido igualmente por el MEC, mediante la colaboración entre Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y el Instituto de la Mujer.

Por lo tanto, de nuevo encontramos aquí un *mandato* institucional que se concreta muy pronto en un rasgo que marcará profundamente la identidad del instituto: el servicio a la comunidad de referencia y la lucha por superar la desventaja social de sus alumnos. Por eso su adscripción temprana al Programa de Centros de Atención Preferente. Los cinco primeros proyectos que recibieron subvención, ya dentro de este programa, abordaban los problemas más graves que tenía el centro en sus inicios, relacionados con la convivencia, los problemas de conducta y la gestión de los conflictos. Al mismo tiempo se fue forjando en el claustro una idea del centro no sólo como una organización educativa, sino también socio-comunitaria. En suma, el concepto de innovación surge asociado a la búsqueda de nuevas soluciones que logren paliar las situaciones problemáticas que el centro estaba viviendo, así como las carencias del contexto. El trabajo sistemático en torno a los problemas de conducta de los alumnos, abriría el camino hacia las tres líneas de trabajo prioritarias del centro: el rendimiento del alumnado, la participación de la comunidad educativa en la vida del centro y la convivencia.

Efectivamente, el rendimiento del alumnado se instala en un segundo momento, cuando los problemas de disciplina comienzan a ser controlados, como un eje fundamental de la innovación. El proyecto “Todos para uno y uno para todos” es el que mejor representa esta preocupación. El ámbito de este proyecto se sitúa en el cambio metodológico, en las estrategias de gestión del aula y en el desarrollo de las competencias básicas de comunicación lingüística y matemáticas. Todos los departamentos didácticos están implicados en la elaboración de materiales y recursos dentro de este proyecto.

Uno de los pilares de la capacidad de servicio del centro hacia su comunidad ha sido la formación de una cultura profesional en la que sus componentes se han sentido proclives a adoptar un papel no sólo como educadores o docentes, sino también como agentes socio-comunitarios. Esto ha creado una estrecha colaboración entre el personal docente y el resto de los agentes educativos (trabajadora social, orientadores, monitores, etc) En este sentido, los proyectos han tratado fundamentalmente de ofrecer al alumnado modelos de identificación distintos a los que les ofrece su entorno. No es casual que algunos de los más consolidados se orienten en esa dirección: mediación, plan de convivencia, tutorías afectivas, etc. Sin embargo, nos encontramos con un centro que ha aprovechado la dinámica innovadora de estos proyectos enfocados hacia los aspectos sociales, organizativos y comunitarios del centro, para crear además un intenso foco de trabajo y de innovación sobre el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

2.3. El CEIP Las Moreras

El colegio público Las Moreras está situado en un barrio de la periferia de una ciudad de unos 120.000 habitantes cercana a Sevilla. Aunque se trata de una zona tradicionalmente marginada, el barrio ha mejorado sensiblemente en los últimos años.

Actualmente, Las Moreras cuenta con dos líneas, con una plantilla de 27 profesores y una matrícula de 343 alumnos, ubicado en un edificio que data de 1984. Tanto dicho edificio como la dotación de recursos se valoran como suficientes y adecuados. De igual modo, la percepción general parece ser que el claustro está conformado por profesionales comprometidos, conscientes de que trabajan con una población que presenta importantes carencias de partida que exigen una dedicación especial hacia los alumnos y que realizan este esfuerzo extra con satisfacción y entrega, desarrollando la labor educativa en un clima relacional agradable. Sin embargo, la mayor parte de la plantilla no tiene destino definitivo en el centro, de manera que se renueva cada dos años, aproximadamente. Como consecuencia, el desarrollo de planes y proyectos a medio y largo plazo se ve dificultado.

El resto de las características del centro se describen con más detalle en otro artículo (Altopiedi y Murillo Estepa, en este monográfico) por lo que a continuación nos centraremos en los aspectos relacionados con su historia y su contexto.

a) La innovación en Las Moreras, cuestión de historia

El CEIP Las Moreras ha celebrado recientemente sus 25 años de historia bajo el lema “25 años conviviendo y haciendo escuela”. En un contexto como el de este centro, la calidad de la convivencia debe ser conquistada y a ello se aplicó desde su fundación. En todos los planos; también en el de las relaciones entre los docentes. Durante los aproximadamente diez primeros años desde su fundación el centro tuvo una plantilla bastante estable, integrada por un grupo ‘fundador’ de docentes experimentados. Sin embargo, el clima de centro se fue deteriorando poco a poco durante ese periodo y los enfrentamientos entre el profesorado se volvieron frecuentes. Hasta tal punto que los directores rotaban en su puesto prácticamente cada curso escolar y el que llegaba se dedicaba a hacerle “*la vida imposible al que estaba en la oposición*”.

El actual director del centro llegó a éste hace 18 años, es decir, siete años después de su fundación. Actualmente es el profesor más veterano en el mismo. Poco después de llegar fue nombrado director provisionalmente por un año por la administración educativa, con el encargo de poner paz entre el profesorado. Eligió un equipo directivo en el que estaban representadas las diferentes sensibilidades y cumplió su cometido.

El ambiente conflictivo de la primera etapa está muy presente en la memoria institucional, cumpliendo así un papel de garante de la actual dinámica organizativa, bien distinta y basada en la colaboración y la confianza. En todo caso, ya en aquella época se desarrollaron experiencias abiertamente innovadoras, como por ejemplo: un plan docente que rompía la tradicional división del currículo por asignaturas; talleres pioneros en informática y desarrollo de la inteligencia; talleres de creación plástica; o un laboratorio de ciencias naturales para la etapa de secundaria: “*el laboratorio era una monería y había bichos de todos los tipos y se hacían trabajos de laboratorio y experimentos importantes*”.

Pero tampoco ‘hacer escuela’ ha sido fácil. A partir de un determinado momento el centro comienza a perder matrícula de alumnos, lo cual hace saltar las alarmas. Hay peligro de que el centro pueda cerrarse por falta de alumnado y permitir eso parecía una traición a su comunidad. Aparentemente esto marca un cambio en la orientación del centro hacia la innovación. Por un lado adoptaron un perfil más convencional, dejando a un lado proyectos arriesgados y potencialmente polémicos, como el abandono del libro de texto en favor de un diseño *ad hoc* de los materiales curriculares, realizado por el propio profesorado. Por otro lado trataron de conseguir más respaldo oficial para sus líneas de trabajo, participando en las convocatorias oficiales de la Junta de Andalucía. Dicha participación proporciona al centro algunos recursos económicos, materiales y humanos complementarios, así como el reconocimiento de las autoridades educativas. Y parece que la estrategia ha tenido éxito en lo que se refiere a la recuperación del protagonismo del centro en la zona, dado que Las Moreras se ha convertido probablemente en el colegio más solicitado de los que comparten la misma área de influencia.

En la actualidad, la mejora del centro descansa en una gran variedad de proyectos educativos, la mayoría reconocidos bajo convocatorias oficiales que promueven las autoridades educativas. Sin embargo, la esencia de la dinámica de cambio de Las Moreras no depende de los proyectos oficiales. Más bien los utiliza para dar un mayor respaldo y visibilidad a cambios que son generados desde su interior y que han logrado un alto nivel de arraigo con el transcurso de los años.

En todo caso, la innovación en el centro se encuentra presidida por la asunción ampliamente compartida entre el profesorado de que deben prestar un servicio a la comunidad, no sólo en términos educativos, sino también en términos de su desarrollo social. Así pues, la innovación en el centro aparece como una respuesta *obligada* a un entorno difícil, desde el punto de vista de su bajo desarrollo socio-económico. A esta idea de ubicación en un entorno deprimido están vinculadas algunas visiones expresadas por los participantes de un centro ‘trabajador’ (más que innovador, dicen ellos) que se esfuerza constantemente y no se detiene ante las dificultades planteadas por dicho entorno.

Esta predisposición a no regatear esfuerzos los lleva a asumir tareas que podrían delegar en servicios externos y que ellos prefieren asumir para estar más cerca de la comunidad, conocerla y así poder dar respuestas más adecuadas a sus necesidades. Ejemplo de ello son la gestión del comedor escolar, que realiza el propio centro (cobro, asistencia, altas y bajas, etc.) en lugar de ser delegada en la empresa que presta el servicio, o bien la organización de diversos talleres que cubren la mayor parte del horario de tarde semanal dentro del Plan de Apertura.

Entendemos, en definitiva, que crear un espacio protegido, diferenciado del hostil ambiente circundante, en el que sea posible la convivencia pacífica y grata necesaria para enseñar y aprender representa para Las Moreras una misión en la que vuelca su afán.

3. Conclusiones y discusión

Evadiendo visiones simplificadoras y deterministas, contradictorias con las ideas surgidas del análisis de la innovación en los centros implicados en el estudio cuyos resultados se discute, planteamos algunas reflexiones en torno de ciertos elementos recurrentes en los casos anteriormente presentados.

Entre ellos, cabe destacar el papel que el contexto y su condición desfavorecida desempeñan en la configuración de la identidad de las organizaciones educativas situadas en entornos de este tipo. Como ha podido verse en los análisis expuestos, la innovación aparece en ellas muy ligada al mandato fundacional de dar respuesta a las necesidades de una población sujeta a diversos tipos de privaciones.

Su carácter fundante -tanto en el sentido de estar relacionado con el inicio como en el de ser basamento- hace que el mantenimiento del mandato constituya una necesidad para toda organización, garantía de su continuidad como tal. Este esfuerzo se plasma en la constitución, a lo largo de la historia de cada organización, de narrativas que funcionan como organizadoras de los modos de funcionamiento y de los significados válidos en ella. En este marco, la innovación -entendida como respuesta adaptada a las necesidades del contexto- adquiere el sentido de una obligación, más que de una elección. Tal vez por eso, los centros educativos estudiados tiendan a negar el carácter innovador de sus acciones. Desde su perspectiva, sólo 'hacen lo necesario'.

Desde nuestra perspectiva, en los casos considerados, el mandato se asocia a una ideología institucional (Fernández, 1994) que organiza las concepciones en torno de la tarea de enseñanza como un servicio orientado al desarrollo social de la comunidad y al enriquecimiento personal de sus miembros. Responde, asimismo, a una concepción de la labor institucional coherente con un modelo compensatorio (Muijs y otros, 2004). Dos características centrales del mismo se hacen observables en los datos recogidos a lo largo del trabajo de campo en los centros aquí contemplados. En primer lugar, el reconocimiento de la prioridad de la atención de algunas necesidades básicas -tales como la creación de un clima de seguridad afectiva- como requisito para llevar adelante acciones de mejora global. En segundo término, la apelación al compromiso de un profesorado del que se espera y exige un trabajo duro y consecuente con la dificultad de la acción a llevar a cabo.

En consonancia con esta idea, los valores, creencias y conocimientos organizativos se organizan de acuerdo con un guión utópico (Fernández, 1994). Esta construcción funciona como el argumento que ordena el drama institucional, justificando y dando sentido a los esfuerzos por superar la situación deprimida de la población escolar.

No sorprende, pues, que las narrativas predominantes en estas organizaciones adopten una forma épica. En el marco de este estilo retórico, los miembros se constituyen en un grupo potente y cohesionado en torno de un proyecto común de gran relevancia, que funciona como núcleo de la identidad de la organización. En su defensa, el grupo supera las pruebas representadas por las desfavorables condiciones que vive la organización, realizando los sacrificios que esto exige. Llevar a cabo la tarea, se convierte así en una demostración de la valía del conjunto del centro.

El carácter colectivo de este mandato se refleja, en los centros estudiados, en el papel central que adquieren proyectos como el de constituirse en Comunidad de Aprendizaje. Estas iniciativas funcionan, desde nuestro punto de vista, como modo de hacer explícito el compromiso compartido de y con la comunidad escolar. Es, en este sentido, un mecanismo para asegurar la efectividad simbólica de un fenómeno cercano al que Anzieu (1986) conceptualizara como ilusión grupal. La idea -necesaria, ante el emprendimiento de una tarea ardua en común- de ser uno con los demás.

La citada capacidad colectiva para sobrellevar las dificultades se apoya, por otra parte, en una concepción compartida de la docencia como labor vocacional, basada en

valores trascendentes como el del servicio a los demás. Es este, sin dudas, un componente fundamental de la identidad profesional de los docentes y, en ese sentido, un organizador de los significados en relación con su tarea.

Según la interpretación propuesta, entonces, se entiende que la exigencia de innovar se presenta como rasgo enraizado en la historia y la identidad de los centros escolares analizados. Tal vez, esto explique la mayor parte de las acciones de mejora se sitúen en el plano organizativo, donde la coordinación de las acciones y la toma de responsabilidad compartida puede establecerse con mayor facilidad. De esta manera, se aumenta la viabilidad de sostener en el tiempo los intentos de innovación, en centros frecuentemente marcados -en buena medida, por las dificultades que la tarea en ellos supone- por la movilidad del profesorado. Asimismo, es en el ámbito organizativo donde la posibilidad de responder a las características del entorno resulta más clara y asequible. Al hacer visibles los logros de la organización, ésta se ve reforzada en su función de sostén identitario, renovando el compromiso individual con el proyecto colectivo.

El énfasis en la preservación de los significados presentes en el origen no supone que la vida de estas organizaciones sea sólo reflejo de continuidades. En la mayor parte de los casos, la viabilidad de sostener el mandato depende de asegurar una serie de condiciones. Lógicamente, estos requisitos varían en función de los cambios registrados en el medio. Así, la intención de los participantes de proteger el legado de los fundadores de las trayectorias de innovación les exige, en ocasiones, adaptar el sentido de las mismas a las circunstancias.

La búsqueda de apoyos externos -a cargo de organismos oficiales, generalmente- es un indicador de estos intentos. Opera, al mismo tiempo, como indicador de logro y como estrategia que permite hacerlos sustentables, a pesar de las dificultades propias de la tarea y de las limitaciones impuestas por las condiciones adversas en las que ésta se desarrolla. Se entiende, por tanto, que los proyectos orientados a la educación compensatoria funcionen como paraguas -más o menos formal- en que se inscriben las demás iniciativas de estas organizaciones escolares.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Anzieu, D. (1986) *El grupo y el inconsciente. Imaginario grupal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bourdieu, P. (2007) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Easterby-Smith, M., Burgoyne, J. y Araujo, L. (1999) *Organizational learning and the learning organization. Developments in theory and practice*. London: Sage.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gewirtz, S. (1998) Can All Schools be Successful? An exploration of the determinants of school 'success' *Oxford Review of Education*, 24 (4) 439.
- Giroux, H.A. y Schmidt, M. (2004) Closing the achievement gap: A metaphor for children left behind. *Journal of Educational Change*, 5.

Harris, A. (2006) Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change* 7, 9-18

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (1998) Improving schools in economically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15.

Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006) La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339.

Wohlstetter, P. y Malloy, C.L. (2003). Improving schools through networks. A new approach to urban school reform. *Journal of Educational Policy*, 17.