

VOL. 14, Nº 1 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

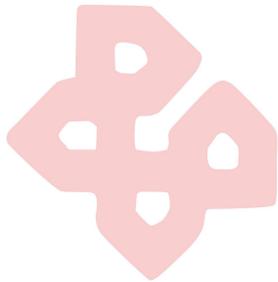
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 04/01/2010

Fecha de aceptación 12/03/2010

LA INNOVACIÓN: EJE DE LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Innovation: axis of teaching and learning



Maria Rosa Rosselló Ramón y Joan J. Muntaner Guasp

Universitat de les Illes Balears

E-mail: mrosa.rossello@uib.es,

joanjordi,muntaner@uib.es

Resumen:

El artículo pretende analizar los diferentes proyectos de innovación desarrollados en el CEIP Es Pont. Utilizando una metodología cualitativa basada en el estudio de caso y mediante el uso de la observación no participante, las entrevistas y el análisis de documentos, este artículo desvela los principales factores que explican la dinámica de innovación constante desarrollada en este centro desde su creación, factores entrelazados con la necesidad de convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje "donde las maestras puedan aprender y los alumnos puedan enseñar".

Palabras clave: *innovación educativa, estudio de caso, proyectos de trabajo.*

Abstract:

This article analyses the innovation projects developed at Es Pont Primary School. Using a qualitative methodology based on case studies and non-participant observation, interviews and document analysis, this article reveals the main factors behind the dynamics of the constant innovation that has taken place at this school since it was founded, factors intertwined with the need to turn the school into a learning community "in which teachers and learn and students can teach".

Key words: *educational innovation, case study, work projects.*

“Una escuela donde todo el mundo pueda aprender y donde todo el mundo pueda enseñar...” (CEIP Es Pont)

1. Introducción

Estudiar en profundidad el proceso innovador de un centro de primaria era el objetivo que nos marcamos en el inicio de este trabajo. La decisión de elegir el Centro Público de Primaria Es Pont de Palma de Mallorca fue una cuestión relativamente fácil que contó con el respaldo de la Conselleria de Educación de las Islas Baleares. Como otros centros, éste reunía una serie de características interesantes y destacables: tradición innovadora, diversidad del alumnado, dirección comprometida,... A ello se añadía, además, la relevancia que algunos profesionales del centro habían tenido en la formación permanente del profesorado de nuestra comunidad y su contribución a la difusión de muchas innovaciones educativas.

El estudio de casos, que ahora presentamos, no pretende ser un modelo de innovación, sino un ejemplo de cómo puede un centro de primaria desarrollar proyectos de innovación en un proceso de cambio y de mejora de su práctica educativa, desde la profundización en el conocimiento de su contexto y de su historia hasta el análisis tanto de los obstáculos y dificultades que surgen a lo largo del proceso como de los facilitadores que favorecen y ayudan al desarrollo de nuevas prácticas docentes.

2. Consideraciones iniciales

La decisión de elegir este centro fue una cuestión relativamente fácil que contó con el respaldo de la Conselleria de Educación de las Islas Baleares. Como otros centros, Es Pont reunía una serie de características interesantes: tradición innovadora, diversidad de su alumnado, dirección comprometida,... A ello se añadía, además, la relevancia que algunas profesionales del centro habían tenido en la formación permanente del profesorado de nuestra comunidad y su contribución a la difusión de muchas innovaciones educativas.

El diseño del estudio de caso se hizo de acuerdo con los protocolos que nos había facilitado la Universidad de Sevilla, siguiendo, a su vez, las orientaciones facilitadas por autores como Stake (1998), Arnaus (1996), López, Sánchez y Nicastro (2002) y Martínez (2007). El acceso al campo fue sencillo puesto que la dirección y el profesorado del centro acogieron el estudio con gran interés y una cierta complicidad.

Para la selección de los informantes clave se contó con el asesoramiento del equipo directivo, el cual nos ayudó a planificar las entrevistas y nos facilitó la recogida de documentación. En total, se realizaron siete entrevistas con distintas modalidades organizativas: individual, cuando se entrevistó al inspector; la díada, para el equipo directivo; la tríada, para el profesorado con mayor y menor compromiso con la innovación; y el pequeño grupo, en el caso del alumnado actual, el alumnado egresado y las familias. Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento previo de los informantes y, cabe mencionar, que nadie puso ninguna pega. Posteriormente, procedimos a realizar una traducción del catalán al castellano y una transcripción de las mismas. Por otra parte, los investigadores asumieron un rol de meros observadores no participantes, limitándonos a la recogida sistemática de información.

A lo largo de estas entrevistas se plantearon las preguntas siguientes: ¿cuál es la historia del centro?, ¿cuál es la trayectoria seguida?, ¿cuáles han sido los proyectos de innovación?, ¿cómo se originan?, ¿qué cambios introducen estas innovaciones?, ¿cómo se institucionalizan?, ¿cómo se valoran los resultados?, ¿en qué se está trabajando en la actualidad?...

Aunque nos hubiera gustado permanecer más tiempo en el centro, nuestra estancia se redujo a cinco días alternos, a lo largo de tres semanas. Por otra parte, recogimos y analizamos algunos de los documentos institucionales¹; un artículo publicado en *Cuadernos de Pedagogía*²; la consulta de diferentes páginas WEB³; y, finalmente, también sacamos fotografías para analizar el contexto, la distribución de los espacios, la organización de los materiales, los paneles informativos, etc.

En todo momento hemos intentado reflejar el esfuerzo realizado por el profesorado de este centro, puesto que su labor docente y reflexiva nos merece un gran respeto. Por ello, hemos estimado conveniente presentar al profesorado del centro un informe de conclusiones al finalizar la investigación, para contrastar nuestra visión con la suya, testimoniando de este modo uno de los valores básicos de esta escuela: su apuesta por el diálogo como herramienta para construir y compartir conocimiento.

3. Contexto interno

3.1. Ubicación del centro

El centro Es Pont se encuentra ubicado en el extrarradio de Palma de Mallorca, concretamente en la barriada de Son Gotleu, una zona que se caracteriza por tener una importante tasa de población inmigrante así como de población de etnia gitana. El nivel socioeconómico de las familias que viven en esta barriada es bajo, con unos índices de paro considerables, y con un predominio muy importante del castellano como lengua de comunicación. Por otra parte, la zona cuenta entre sus equipamientos sociales con un centro de atención primaria, un centro cívico (“el casal”) y una comisaría de policía local. Desde el curso 2003/04 la escuela forma parte de la Plataforma de Entidades de Son Gotleu, un dato que, como apuntan relevantes especialistas en el tema (Fullan, 2002; Escudero, 2002; Jares, 1997; Bolívar, 2000) va a resultar decisivo para entender la relevancia ética que van a tener los proyectos de innovación desarrollados en este centro, así como su apuesta por un modelo de escuela estrechamente comprometida con la comunidad. Tal como afirma Fullan (2002, 42):

“No sólo tenemos entre manos un objetivo móvil y cambiante, sino que lo estamos ensayando en un contexto social. Las soluciones deben de venir del sentido compartido. Es en la interacción entre el sentido y la acción colectivos e individuales donde se libra la batalla del cambio”

¹ En concreto, se revisó el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro relativo a este curso, así como un cuadro sinóptico de los distintos proyectos desarrollados por el centro a lo largo de su historia.

² Se trata del artículo de F. Hernández (2004) *Pasión en el proceso de conocer*, donde se recoge la reflexión de una ex alumna del centro sobre las implicaciones que ha tenido aprender con la metodología de proyectos. Este artículo fue publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 46-51.

³ En concreto, se ha revisado la información que se ofrece sobre el centro en la siguiente web http://www.fundaciojaumeprimer.org/cat/baldiri_premis.cfm (consultada el 31-mayo-08)

Se trata de un centro pequeño, de titularidad pública y de una sola línea educativa, con una plantilla formada por 18 profesionales. Durante el curso 2008-2009, el número de alumnos asciende a 207, con una ratio de 23 alumnos por aula. De éstos, 19 se inscriben en el programa de necesidades educativas especiales, 35 en el de atención a la diversidad y 5 son alumnos de incorporación tardía⁴. El número de alumnos extranjeros es de 24. Mayoritariamente, el alumnado reside en el contexto cercano al centro, aunque también existen alumnos procedentes de otras zonas de la ciudad, cuyas familias eligieron este centro por sus planteamientos educativos.

En cuanto a los espacios, se trata de un edificio pequeño y bien conservado, aunque presenta dos deficiencias básicas: por una parte, las dimensiones reducidas del patio, las cuales han sido denunciadas en tres de las entrevistas realizadas por el profesorado, el alumnado y las familias. Por otra, las barreras arquitectónicas internas debidas a la ausencia de un ascensor para poder comunicar el piso de arriba con la planta baja; ambas plantas sólo se comunican mediante una rampa externa.

Finalmente, cabe comentar que el clima del centro es muy bueno, con un sistema de relaciones profesionales positivas que se traducen en unos buenos niveles de coordinación y de relación. A diferencia de otros centros, desde sus inicios, el profesorado concentra sus horas de permanencia en dos tardes a la semana: una se destina a la coordinación de ciclo y, la otra, a un claustro semanal en el que participa todo el profesorado. Según una planificación que se realiza al principio de cada trimestre, estos claustros tratan de forma rotativa diversos temas. Todo ello facilita, como describiremos a continuación, que los proyectos de innovación educativa se hayan convertido en una práctica estable del centro e, incluso, formen parte de su propia identidad.

“Aquí destaca el ambiente familiar, porque todo el mundo se conoce y como, en el momento del patio también hay actividades, los mayores juegan un papel muy importante para los pequeños porque hacen taller de maquillaje y demás... Todo el mundo circula por todas partes. Yo la elegí por eso y porque se hablaba catalán, como en casa sólo hablamos castellano, me pareció un motivo importante para que mi hijo pudiera aprender” (Entrevista familias)

3.2. Su historia

El centro fue inaugurado en el curso 1988-89, con la intención de convertirse en un centro de referencia en cuanto a su modelo lingüístico: el programa de inmersión en catalán para la etapa de infantil y el uso progresivo del catalán como lengua de aprendizaje en la etapa de primaria. Para ello contó con la colaboración del inspector, del primer director del centro y de un grupo de profesores que, procedentes de otro centro, se trasladaron aquí y decidieron dar un impulso importante al catalán, debido tanto al momento histórico del que estamos hablando como a las características de la zona que hemos descrito.

Aunque hubo que superar algunos problemas para asentar esta iniciativa, fue el pretexto y la ocasión para reflexionar sobre el modelo de escuela que se perseguía, lo cual supuso, al mismo tiempo, el germen para poner en marcha otros proyectos de innovación educativa:

⁴ Aunque no compartimos esta manera de clasificar al alumnado, la reproducimos de manera literal en este estudio porque es la que utiliza la Administración Educativa en nuestra comunidad.

De algún modo, en estos momentos iniciales, el derecho a aprender en la lengua propia de la comunidad, se vincula a la idea y la necesidad de cambiar la escuela, de *reinventar* otro proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los planteamientos constructivistas, un proyecto que asumió un grupo de maestros y maestras, de las que tres continúan en el centro, y que contó con el respaldo y la complicidad del director:

“...el director decidió, en un momento en que no había profesorado de apoyo,... pero que como escuela nueva se había otorgado un profesor con tareas administrativas, entonces el director nos propuso que la secretaria del centro, dedicara media jornada a Primaria. Hablamos de 1988-89. Entonces yo tenía media jornada en quinto y media jornada de apoyo en infantil, para trabajar la lectura y la escritura y dar apoyo a la inmersión. Así empezamos” (Entrevista maestra 1)

Esta iniciativa que partía de inquietudes individuales, pronto actuó como onda expansiva, arrastrando rápidamente a buena parte del profesorado, de modo que, justo un año después de la apertura del centro, un sector estaba experimentando ya los proyectos de trabajo⁵:

“Paralelamente había dos personas que eran Cati y yo que había empezado a hacer proyectos y fue como una especie de contagio. Enseguida se añadieron Antonia y Carme... En el segundo año de constitución del centro ya había 5 maestras que hacían inmersión, lectoescritura, proyectos... dos en infantil y dos en segunda etapa. Eran cinco personas que iniciamos todo. El tercer año, pienso, contactamos con gente que estaba trabajando la filosofía 6-18 y, a nivel individual, empezamos a formarnos, acudíamos a un seminario con gente de secundaria. A partir de este año, a nivel solo de aula, empezamos a experimentar la filosofía, en dos clases y, paulatinamente, en todas...” (Entrevista maestra 1)

De este modo, como si de una *madeja* se tratara, según nos explican nuestras interlocutoras que vivieron esos años en primera persona, los proyectos se fueron encadenando unos con otros a la vez que se iban extendiendo:

“La pregunta ha sido siempre cuáles son los procesos de aprendizaje. Hablando con Maite íbamos formándonos pero siempre con esta pregunta en mente. Son inquietudes personales que luego se trasladan a otras personas” (Entrevista equipo directivo)

En 1992, el centro recibió el Premio Baldiri Reixac⁶. Fue también ese mismo curso cuando en la escuela se vivió uno de sus momentos más conflictivos, a raíz de un cambio de centro por parte del director. Esta situación provocó un fuerte posicionamiento entre el profesorado, y una de las maestras del grupo innovador decidió asumir la dirección, lo que supuso un enfrentamiento directo con otros profesores:

“Entonces, con más dudas que certezas, tres personas que estábamos en aquel momento en Educación Infantil, con el apoyo explícito de tres maestras más, nos presentamos al Consejo

⁵ Fue ese mismo curso cuando el centro recibió una subvención por parte del Ayuntamiento por el Proyecto de Coherencia Pedagógica en el área de lenguaje (Projecte de Coherencia Pedagògica a l'àrea de llenguatge).

⁶ Son unos premios destinados al estímulo y reconocimiento de la escuela catalana, dotados por la Fundación Lluís Carulla, con la colaboración de Òmnium Cultural y con el patrocinio honorífico del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En 1992, la escuela recibió por primera vez este galardón por su implicación y compromiso con la lengua catalana.

Escolar declarando nuestra intención de formar un equipo directivo. Ninguna de nosotras tenía experiencia ni en dirección, ni en jefatura de estudios, ni en secretaria” (Carta maestra 1)

Desde entonces, el profesorado del centro ha experimentado diversos cambios, ligados en gran medida a la implementación de la LOGSE (finalización y *pérdida* de los cursos de séptimo y octavo de EGB; incorporación de distintos especialistas), pero también a una cierta movilidad del profesorado, causada en gran medida por motivos personales.

Aunque son muchas las iniciativas de innovación que se han desarrollado durante estos veinte años, entre los proyectos más importantes se pueden destacar los siguientes:

- Los proyectos de trabajo, mediante los cuales se intenta dar sentido al currículum escolar, partiendo de unos interrogantes relevantes y de una búsqueda, selección y sistematización de la información
- La Filosofía 3-18, como método que permite potenciar el aprender a pensar por sí mismo, favoreciendo el análisis, la argumentación y el diálogo constructivo.
- La construcción de la escuela como comunidad democrática, fomentando la participación del alumnado (mediante tutorías individuales y colectivas, así como los talleres en tiempo de patio) y de las familias (mediante la escuela de familias y la participación en la Plataforma de Entidades de Son Gotleu)

Con formato: Numeración y viñetas

Estos proyectos han impregnado toda la escuela. Sin embargo, el cambio metodológico ha implicado, más directamente al profesorado tutor, ya que el profesorado especialista se mantiene un poco al margen.

3.3. Proyecto Educativo de Centro

En los planteamientos educativos del centro, uno de sus objetivos básicos consiste en lograr la autonomía del alumnado, partiendo del diálogo y la construcción del propio conocimiento. Otro de sus retos consiste en fomentar la participación democrática de toda la comunidad educativa, según se recoge en el propio proyecto educativo:

“Concebimos la escuela como un espacio de reflexión y de aprendizajes compartidos entre el alumnado y el profesorado, un espacio donde poder desarrollar los instrumentos necesarios para adquirir progresivamente un mayor grado de autonomía personal, entendiéndola como la capacidad de proponer, organizar, seleccionar, decidir, criticar, dudar, dar alternativas, pensar soluciones, responsabilizarse, comprometerse, dialogar, compartir ideas y conocimientos, llegar a pactos y encontrar el lugar personal de implicación y de satisfacción en el proceso de construcción de la propia identidad” (ROF 2007/08, 15)

Como no podría ser de otro modo, en este centro las innovaciones educativas no se adoptan al amparo de ninguna moda pedagógica, ni consisten en meras aplicaciones metodológicas. Surgen, se crean y se *entretejen* desde y en la propia práctica, desde una profunda reflexión que se refleja en los momentos de elaboración y revisión de los documentos de centro.

Presumiblemente, este hecho ha sido un factor clave que ha favorecido la coherencia entre los proyectos innovadores que estamos comentando, así como la continuidad en los planteamientos metodológicos entre infantil y primaria. Presumiblemente, también, esta opción ha facilitado que el centro apostara por una formación y mejora continua.

“El tronco común de todos los proyectos es el mismo: ir a la raíz del conocimiento humano. La filosofía sería un poco el gimnasio, y todo lo que trabajamos en esta área luego lo aplicamos a las otras. Localizar problemas, aprender a formular preguntas, gestionar el diálogo... son estrategias que luego utilizamos en proyectos o en lengua. La raíz es la misma, dar sentido a aquello que hacemos, que aprendemos... partiendo siempre del nivel en el que se encuentran los niños. Son ramas del mismo conocimiento...” (Entrevista maestra 1)

4. Inicio y bases del proceso innovador

El proyecto de innovación desarrollado en este centro sigue un proceso en forma de aluvión, puesto que se van introduciendo nuevas estrategias, nuevas formas de construir la escuela, que van completando aquellos proyectos iniciales ya consolidados.

La idea inicial era que los alumnos participasen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ello se comenzaron una serie de innovaciones que se sucedieron en el tiempo, unas consecuencias de las primeras: inmersión lingüística y aprendizaje de la lecto-escritura desde el punto de vista constructivista, fueron los proyectos iniciales; después, se introdujo el trabajo por proyectos y la Filosofía 3-18. Esta serie de proyectos constituyen un primer bloque de innovación, dentro de una estrategia global de cambio y de mejora de la escuela, desde la reflexión de los profesores sobre la realidad de su centro y de las necesidades de sus alumnos y del contexto.

Este proceso innovador se inicia porque coinciden tres características claves que determinan su desarrollo:

- Inquietud por innovar desde el primer momento
- La presencia y el ímpetu de un grupo de maestras y maestros dispuestos a llevar a delante un cambio en la escuela que, a lo largo del tiempo, han ido encontrando un grupo de profesionales abiertos y valientes para aceptar su propuesta y decidir mantener el reto.
- Una dirección dispuesta a colaborar y a facilitar la implantación de nuevas formas de actuar:

“La dirección juega un papel no personalista en este caso, siempre es algo compartido, a pesar de que hay personas excepcionales. No se da sola, necesita la colaboración de otros profesores. El espíritu de lucha que tienen todos los maestros del centro en su conjunto” (Entrevista inspector)

En todo este entramado inicial y durante el desarrollo del proyecto, la formación ha sido un elemento clave, puesto que la escuela ha podido contar, bajo la modalidad de formación en el centro, con asesores externos de gran valía y expertos en diferentes ámbitos del conocimiento:

“Hemos tenido una cosa muy importante porque para cada proyecto hemos tenido, aquí en el centro, formación, con la asistencia de Eulalia Bosch o Maite Mases, Fernando Hernández, Carlos Gallego... Es una escuela que ha tenido un recorrido formativo increíble desde el primer momento, hemos contado con guías muy buenos” (Entrevista maestra 1)

Con formato: Numeración y viñetas

5. Desarrollo de los proyectos

Como acabamos de mencionar, los proyectos claves de innovación implementados en el centro son cuatro: la inmersión lingüística, el trabajo por proyectos, la Filosofía 3-18 y la democratización de la escuela, proyectos que se diseñan y desarrollan de manera consecutiva, partiendo cada nueva propuesta de los cambios realizados en la anterior.

“Tenemos consolidados toda una serie de programas pero debemos profundizar en cada uno de ellos. Esto es muy difícil porque no tenemos tiempo y, a veces, tenemos la sensación de ir incorporando cosas nuevas... Es como releer. Cada vez que lees un libro aprendes y aquí pasa un poco lo mismo. Nos queda pendiente toda la parte de informática... Por ejemplo, este año estamos trabajando la educación emocional porque nos preocupaba cómo atender mejor al niño y cómo ayudarle a que se entienda a sí mismo” (Entrevista equipo dirección)

Todos los proyectos comparten características comunes, se van redactando progresivamente, en un círculo de planificación-reflexión-acción-reflexión, y luego se incorporan al proyecto educativo de centro, como actuaciones ya asumidas y consolidadas. Surgen por la inquietud de las maestras y maestros, por las ganas de cambiar el modelo de escuela, por la ilusión y el esfuerzo de un equipo con el fin de adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y a su contexto.

El análisis de las características de los proyectos innovadores desarrollados en esta escuela vamos a realizarlo a partir de dos variables: los obstáculos y los aspectos que han facilitado su desarrollo.

5.1. Obstáculos y dificultades

- *La innovación provoca cambios:* El proyecto de innovación surge del compromiso, del conocimiento, cuando se reflexiona sobre aquello que queremos hacer y asumir. Este convencimiento nos ayuda a encontrar respuestas y soluciones a las angustias que provoca el cambio.

“Hay gente que necesita tenerlo todo muy estructurado y ordenado. Nuestro argumento era que si había que esperar a tenerlo todo organizado, nunca se iniciaría nada nuevo” (Entrevista equipo directivo)

- *Miedo al cambio:* Todo proyecto de innovación implica cambios, implica novedades, y este es el primer obstáculo con el que nos encontramos: el miedo al cambio, el miedo a la novedad, a lo desconocido, a lo que sucederá, al descontrol y al desconocimiento
- *Excusas para evitar implicarnos:* Los profesores buscan excusas, razones, que puedan justificar su oposición a la innovación, sin que quede en entredicho su profesionalidad y su actualización. Estas han aparecido también en esta escuela.
- *La tradición de los libros de texto:* Una de las implicaciones más complicadas que exige el trabajo por proyectos es no disponer de libros de texto y, en consecuencia, modificar la metodología de trabajo. Básicamente, la dificultad radica en la pérdida de referentes claros y ya elaborados que contiene el libro de texto.

“El otro obstáculo, es que dejar los libros es muy difícil. Además, pensaban que era una moda y que sería pasajero. Nosotras intentábamos demostrar que no era así, que era todo un proceso de aprendizaje” (Entrevista equipo directivo)

- *La reacción de los alumnos:* Este aprendizaje que deben realizar los maestros, también se exige a los alumnos, puesto que hay un cambio relevante en la cultura de la escuela: en las normas, en los referentes, en la forma de hacer, de comportarse, a la que no están acostumbrados, porque rompe las ideas, planteamientos generales ya interiorizados y no puestos en duda en ningún caso. Los alumnos, en un principio, plantean dificultades, necesitan un período de adaptación y de aprendizaje a la nueva forma de actuar.

“El argumento era que si pretendíamos que la gente fuera autónoma, que se sintiera la escuela como suya...no podíamos cerrar puertas. Lo importante es tener problemas para que el alumnado aprenda a solucionarlos. El diálogo, los pactos, las sanciones... iban dirigidas a trabajar para la comunidad (...) Es un proceso muy lento, pero ahora todo el mundo circula tranquilamente por todo el centro. La cosa es creer realmente en que los problemas se solucionan enfrentándose a ellos, no tapándolos...” (Entrevista equipo directivo)

- *La movilidad de la plantilla:* En los centros públicos cada año se incorporan profesores nuevos a las escuelas en un número más o menos grande. En este centro se establecieron pautas de asesoramiento, que facilitan este tránsito y permiten una incorporación comprometida en la dinámica de la escuela, de acuerdo a los planteamientos del proyecto desarrollado.

“Nosotros montamos un sistema de asesoramiento. Les explicamos, a principio de curso, todo lo que hacemos. Se pueden reunir conmigo, en las reuniones de ciclo también. Del modo en que tenemos organizadas las horas de permanencia, en algunas de ellas siempre profundizamos en algún aspecto de uno de los programas...” (Entrevista equipo directivo)

O bien, la observación entre compañeros:

“Además hay la posibilidad de hacer intercambio de aulas o de ir a observar a algún compañero cómo lo hace. A pesar de esto, siempre hay gente que se queja y que confiesa no poder seguir con esta metodología... La verdad, es que la gente habitualmente se implica en mayor o menor grado...” (Entrevista equipo directivo)

- *Cumplir con las exigencias administrativas y burocráticas:* La burocratización, la falta de flexibilidad de la administración educativa representa un obstáculo significativo a los procesos de innovación, puesto que exigen un esfuerzo extra a los profesores para plasmar en los documentos oficiales los cambios y las novedades introducidas sin contradecir las exigencias y los requisitos inquebrantables de la normativa.

“Otro obstáculo ha sido tener que esconder lo que estábamos trabajando porque hay cosas como tutorías colectivas o tutorías individuales que no podían plasmarse sobre el horario de la Conselleria,...Los inspectores siempre nos han apoyado pero, a nivel de horario, hay que poner el horario tradicional. Se reflejaba en la memoria, pero no en los documentos oficiales” (Entrevista equipo directivo)

- *La integración de los alumnos con N.E.E.:* En el desarrollo de estos proyectos llama la atención la manera de incorporar e incluir a los alumnos con N.E.E., ya que, si bien la metodología aplicada facilita la flexibilización del currículum y la adaptación a las necesidades del alumnado, no se plantea un proceso inclusivo decidido, puesto que estos alumnos siguen recibiendo sesiones individuales fuera del espacio natural de su grupo y de su aula.

“Por ejemplo, en infantil, sólo se saca a uno, el otro si se saca es sólo para reforzar el vocabulario, para que luego pueda participar... En los proyectos las cuestiones que se plantean este año son un poco más elevadas y por eso queda un poco descolgado. Entonces lo que se hace es salir fuera para reforzar el vocabulario, para que luego pueda participar...Sale una hora a la semana” (Entrevista maestro 5)

5.2. Facilitadores de la innovación

Un proceso complejo como es la innovación educativa requiere de apoyos, de elementos que favorezcan e influyan; en este centro, los profesores destacan algunos como los más significativos:

- *Importancia de la formación y el asesoramiento externo:* Ya analizamos anteriormente el proceso formativo que se ha seguido en los inicios de los proyectos, pero es preciso recalcar este aspecto como uno de los más determinantes para iniciar y para consolidar la innovación en la escuela.

Este asesoramiento, por desgracia, no siempre cuenta con el respaldo y las aportaciones financieras que se precisan; si bien es cierto que los CEP aportan algunas oportunidades, no siempre son suficientes ni todo lo intensivas que se requiere. Nuevamente, topamos con la normativa y su falta de flexibilidad, incluso con la falta de apoyo administrativo y de la Conselleria a los proyectos de innovación. De manera lacónica y algo triste lo refleja la siguiente frase: “A veces, teníamos el apoyo del CEP. Otras veces vino por amistad, quedaba en casa...” (Entrevista equipo directivo)

- *El tamaño del centro:* Una variable relevante, es el tamaño del centro, pues un centro reducido en número de alumnos y de profesores facilita la relación, el intercambio y la reflexión para implantar formas alternativas de actuación. El conocimiento, el trasvase de la información, son elementos claves para que la confianza entre los profesionales y la reflexión necesaria para conocer la realidad y ofrecer respuestas adaptadas pueda realizarse.
- *Importancia de la dirección:* Contar con el apoyo del equipo directivo es un elemento capital para desarrollar proyectos de innovación en la escuela, no sólo porque ha de permitir y conocer los cambios a introducir, sino, básicamente, porque es un elemento integrador y de cohesión entre el equipo docente.
- *Un clima coherente en la escuela:* Un proceso de innovación, es un proceso de cambio desde la reflexión, para que este proceso pueda producirse sin provocar conflicto ni tensiones innecesarias, es recomendable crear una convivencia en el centro, donde todos los implicados puedan encontrarse a gusto, principalmente los maestros. Si no se produce este hecho, la posibilidad de que perdamos muchas energías y mucho tiempo en solucionar situaciones tensas, malos entendidos, dudas o angustias particulares, impiden o retrasan, pero siempre dificultan la dedicación a pleno rendimiento que exige el desarrollo de cualquier proyecto de innovación. La creación de este clima positivo, de confianza, de cooperación, precisa de una dedicación especial y de una atención constante, pues las relaciones humanas siempre están expuestas a posibles malos entendidos.
- *Compromiso personal e individual del docente:* La innovación puede iniciarse y, sobre todo, mantenerse, si hay un compromiso personal y una ilusión constante para no

caer en la angustia ni en la desidia. La implicación de los maestros en el proyecto, hacerse suya la idea, la participación activa en la formación de un equipo, podríamos señalar como éste uno de los elementos decisivos en un proyecto de innovación.

“Otra diferencia es la predisposición de la gente para trabajar. Tienes que implicarte... Yo la primera impresión cuando llegué fue exclamar: ¡Dónde me he metido!, pero luego ya está, tienes que implicarte, es una rueda... Se trabaja de otro modo, quizás las mismas horas, pero de otro modo” (Entrevista maestra 4)

- *El papel del liderazgo*: Un proyecto de innovación que involucre a todo el centro y haga referencia a distintos aspectos del funcionamiento y la dinámica de la escuela requiere un líder, una persona que sea la referencia, la estimulación y la provocación para que se desarrolle y se implante cualquier proyecto. El caso, que estamos analizando, no es una excepción; al contrario, hay un liderazgo que facilita y favorece la implicación y la construcción del equipo, que siempre está disponible para ayudar, para colaborar, para provocar nuevas reflexiones y buscar alternativas a las nuevas situaciones creadas.
- *Recursos materiales*: Los recursos humanos son la pieza clave en cualquier proyecto de innovación, pero contar con los recursos materiales necesarios para su desarrollo, representa uno de los facilitadores básicos para un buen desarrollo del mismo. Estos recursos no tienen que ser necesariamente extravagantes o muy complejos. Simplemente deben responder a las necesidades y a las demandas del propio proyecto, en nuestro caso un ejemplo evidente es la disponibilidad de fotocopiadoras suficientes para agilizar el trabajo y la reproducción de documentos necesarios para implantar la metodología de los proyectos.
- *Implicación de las familias*: El proyecto de esta escuela requiere especialmente la implicación de las familias para su total y correcto desarrollo. Contar con el apoyo y la ayuda de las familias representa una necesidad y un valor añadido para implantar y consolidar los proyectos que desde la docencia se van promoviendo y puestos en práctica.

“Cualquier problema por insignificante que parezca se detecta enseguida y te lo comentan casi al instante. Están muy pendientes de los niños” (Entrevista familias)

“La relación con las maestras es muy cercana, porque no sólo conoces a la maestra de tu hijo, sino que las conoces a todas. Las ves en las excursiones, en las fiestas...” (Entrevista familias)

6. Resultados de la innovación

Cuando se plantea el tema del impacto y los resultados que han tenido los proyectos innovadores, el profesorado del centro manifiesta que, aunque sería muy interesante poder contar con una evaluación sistemática y específica, de momento, no existe como tal. En cambio, desde el inicio a lo largo de cada trimestre se han ido valorando los objetivos propuestos y todo ello ha sido siempre recogido en las memorias anuales:

“Nosotros cada año en la PGA nos marcamos unos objetivos... Estos objetivos se evalúan cada trimestre y, después, están los objetivos de dirección que recogen una buena parte de innovación. Todo esto se evalúa. Se recoge en los claustros y en los ciclos (...) Nuestra evaluación queda reflejada en las memorias de centro. También recogemos todo lo que vamos incorporando, lo que vamos haciendo” (Entrevista equipo directivo)

Se muestran muy convencidas tanto del trabajo que están llevando a cabo con el alumnado, como de las limitaciones implícitas a su labor docente y a la tarea social que lleva a cabo la institución escolar:

“Mis hijas vinieron aquí. En mi caso soy una madre super convencida del trabajo que se realiza en esta escuela porque tienen un bagaje moral, personal, intelectual... muy alto, pero, claro, mis hijas tienen un acompañamiento que no tienen otros niños del barrio. La escuela no es suficientemente fuerte para poder contrarrestar las deficiencias familiares o sociales. Hay alumnos que se nos pierden en el camino” (Entrevista equipo directivo)

Es más, conocedoras de estas limitaciones, han iniciado una nueva línea de trabajo con la AMIPA, y participan activamente en la Plataforma d’Entitats Son Gotleu, constituida por diferentes entidades sociales (escuelas, centros de salud, servicios sociales, policía local, asociaciones de inmigrantes, Cáritas, AMIPAS...) ante la grave problemática de la zona.

“De ahí la utopía de pretender meternos en la barriada y formar parte de una plataforma para trabajar todos estos asuntos y temas sociales” (Entrevista equipo directivo)

Desde estas consideraciones iniciales, cuando se analizan las repercusiones que los proyectos innovadores han tenido en la comunidad escolar y en la vida del centro, cabe destacar valoraciones de distinto tipo:

- a) Sobre el profesorado, puesto que supone, al menos durante los primeros años, una mayor dedicación y una carga extra de trabajo, según nos comentan las maestras entrevistadas.
- b) Sobre el alumnado, ya que, presumiblemente, tal como comentan las maestras del centro, los profesores del instituto receptor, los propios alumnos⁷ o las familias, posee mejores estrategias de pensamiento, mayor capacidad de argumentación y diálogo, y mayor autonomía. Estas son algunas de las opiniones vertidas al respecto:

“No tenemos un estudio en profundidad. Tenemos los indicadores positivos de lo que se piensa en el instituto o en Sant Josep Obrer: la valoración es muy buena. Globalmente son unos alumnos que han vivido esta ilusión por aprender, este vivir la escuela con participación” (Entrevista inspector)

“En esta escuela puedes decir lo que piensas... Si no te gusta una cosa, se comenta en tu grupo y en la reunión de delegados...” (Alumno actual)

“Los alumnos de otras escuelas tienen un pensamiento muy cerrado y se conforman con lo que les dicen sus profesores... Los proyectos nos han enseñado a preguntarnos que queremos y cuáles son nuestras inquietudes” (Alumno instituto)

- c) Sobre las familias, ya que se ha creado una red de apoyo y colaboración con la finalidad de compartir la tarea educativa, aunque, como reconoce una de las madres entrevistadas no todas las familias se implican por igual:

“A mi una cosa que no me gusta es que existen dos grupos de padres muy diferenciados: los implicados y los que no se implican para nada. No hay un término medio. Los implicados siempre son los mismos” (Entrevista familias)

⁷ En este sentido, merece la pena leer la valoración que realiza Juana Romero, ex alumna del centro, que fue recogida en el artículo de F. Hernández (2004) y que estructuró en torno a los siguientes puntos: preparación para hacer mis trabajos académicos; en el momento de saber exponer, concretar las ideas y saber relacionarlas; inquietudes futuras; evolución; y, autonomía.

- d) Sobre las condiciones organizativas del centro, pues la estructura tradicional no permite acoger las nuevas formas de actuación. Si no se produce una adaptación a las nuevas propuestas, el mismo sistema impide o ahoga los cambios que se van introduciendo. En el caso que nos ocupa, se destaca principalmente un cambio en las relaciones entre los maestros, tanto a nivel de reuniones y coordinaciones, como a nivel de información y de conocimiento de lo que sucede en el centro.
- e) Sobre la cultura del centro, lo que se pone de manifiesto tanto en diferentes momentos y situaciones que, a veces, implican al alumnado, y, otras, al profesorado:

“Yo he pasado por cuatro escuelas, y lo que son las reuniones de ciclo o de claustro no tienen nada que ver (...) Otra diferencia es la predisposición de la gente para trabajar. Tienes que implicarte” (Entrevista maestra 4)

7. Política administrativa

Desde su perspectiva, y a tenor de su larga experiencia en el ámbito de la formación permanente, donde han impartido cursos tanto aquí como en otras comunidades españolas, en nuestra Autonomía hay relativamente pocas experiencias innovadoras, así como un gran desconocimiento sobre el tema.

“Yo pienso que hay muy poca movida en comparación con otras comunidades. Hay poco, también es verdad que no se conocen todas las escuelas que hacen proyectos” (Entrevista equipo directivo)

Desde estos planteamientos, denuncian una política administrativa poco comprometida, una política que, en su opinión, hasta este momento ha mostrado un talante burocrático, mucho más interesado por el control que por promover procesos innovadores. Por eso, proponen dos medidas concretas:

- Crear una red de apoyo con temáticas compartidas por todos los centros interesados
- Elaborar un mapa de centros innovadores

8. Conclusiones

En el momento de hacer una síntesis de las reflexiones más importantes recogidas en este estudio nos gustaría remarcar que, como podrá haber observado el lector, el caso refleja buena parte de las conclusiones obtenidas en estudios que se mueven en una línea de investigación similar, tanto en el entorno internacional (Fullan, 2002; Goodson, 2000; Darling-Hammond, 2001; Gather Thurler, 2004) como en nuestro contexto más próximo (García Gómez, 2004; Armengol, 2001; Antúnez, 2002; Coronel, 2002; Viñao, 2002), estudios que reivindican el perfil humano de la innovación. Quizá, nuestro estudio pueda aportar, además, un ejemplo claro de la posibilidad y la capacidad de conectar escuela y territorio, utilizando las redes sociales con la finalidad de construir una comunidad que aborda colectivamente el proyecto social de la escuela. De momento, entre sus logros cabe señalar:

- El impulso del primer director, el respaldo del inspector y un grupo de profesorado comprometido (con la lengua catalana pero, también, con la gente del barrio) hacen

posible que la apertura del centro se vincule a la necesidad de crear otro tipo de escuela.

- En este contexto, afloran diferentes inquietudes individuales de un grupo de maestras que, al contar con otros profesionales que comparten sus mismos sueños, se involucran en un proceso de formación-acción-reflexión que se convertirá en una especie de *armazón* sobre el cual van aflorando y se encadenan diversos proyectos innovadores, de modo que, la mejora se convierte en una práctica institucionalizada, en una característica definitoria.
- Por eso, la innovación en esta escuela no supone la adopción de una moda o de una fórmula didáctica. La innovación no cuenta con un plan previamente detallado, pero sí, con una revisión y reflexión sobre la propia práctica. Los proyectos se escriben al mismo tiempo que se aplican y se revisan; tampoco son realidades independientes, sino que se hallan íntimamente conectados.
- En el desarrollo de tales proyectos confluyen muchos factores: la diversidad del alumnado, los condicionantes sociales del barrio, la formación por parte de expertos en diferentes ámbitos y en el mismo centro, el respaldo del equipo directivo, la complicidad del profesorado y, especialmente, el poder motivador y entusiasta de aquellos maestros y maestras que estuvieron al inicio, que están todavía.
- Desde el inicio hasta la actualidad, en esta escuela, los proyectos nacen, se desarrollan, se institucionalizan, se difunden y se transforman dando pie a nuevos proyectos, siguiendo un mismo *guión*: la necesidad de convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje, “donde las maestras pueden aprender y los alumnos pueden enseñar”.
- Aunque no existe una evaluación explícita y sistemática sobre los resultados de tales proyectos, los distintos miembros de la comunidad educativa se muestran muy satisfechos y entusiasmados. En palabras del inspector: “Las maestras no han perdido la inocencia o la ilusión en todo este tiempo, lo cual es una gran aportación. Es un centro donde las personas colaboran y ponen a disposición sus habilidades” (Entrevista inspector)
- A lo largo del camino, ha habido momentos críticos y, como en cualquier otro ámbito de la realidad, se han producido conflictos, desencantos, deserciones... Sin embargo, como nos confiesa una de las protagonistas: “...han sido superados gracias a la tenacidad (yo diría testarudez), convicción de ideas y sentido del humor de un grupo estable de personas que viven la escuela y aman la profesión” (Carta maestra 1)

Referencias bibliográficas

- Antúñez, S. et al. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació. El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Coronel, J.M. (2002). Estrategias de mejora de la escuela. En F.J. Murillo y M. Muñoz Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (pp. 52-86). Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- García Gómez, R.J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE-MEC.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Goodson, I.F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Jares, X.R. (1997). "El lugar del conflicto en la organización escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-73.
- López, J.; Sánchez, M. y Nicastro, S. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Sevilla: Trillas-MAD.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.