

APRENDIENDO DE
LAS INNOVACIONES
EN LOS CENTROS

LA PERSPECTIVA
INTERPRETATIVA DE
INVESTIGACION
APLICADA A TRES
ESTUDIOS DE CASOS

JUANA MARIA SANCHO
FERNANDO HERNANDEZ
JAUME CARBONELL
ANTONI TORT
EMILIA SANCHEZ-CORTES
NURIA SIMO

C·I·D·E·

APRENDIENDO DE
LAS INNOVACIONES
EN LOS CENTROS

LA PERSPECTIVA
INTERPRETATIVA DE
INVESTIGACION
APLICADA A TRES
ESTUDIOS DE CASOS

JUANA MARIA SANCHO
FERNANDO HERNANDEZ
JAUME CARBONELL
ANTONI TORT
EMILIA SANCHEZ-CORTES
NURIA SIMO

C·I·D·E·

APRENDIENDO DE LAS INNOVACIONES EN LOS CENTROS

**LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA DE INVESTIGACIÓN
APLICADA A TRES ESTUDIOS DE CASOS**

**Juana María Sancho
Fernando Hernández
Jaume Carbonell
Antoni Tort
Emilia Sánchez-Cortés
Nuria Simó**

**ESTUDIO FINANCIADO CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE
AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN DEL C.I.D.E. 1988**

Número 89

Colección: INVESTIGACION

APRENDIENDO de las innovaciones en los centros : la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos / Juana María Sancho... [et al.]. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1993.

1. Innovación pedagógica 2. Enseñanza secundaria 3. Enseñanza individualizada 4. Método de proyectos 5. Experimentación 6. Secundaria primer ciclo 7. España I. Sancho, Juana María

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación
EDITA: Secretaría General Técnica
Centro de Publicaciones
Tirada: 1.200 ej.
Depósito Legal: M-31361-1993
NIPO: 176-93-162-1
I.S.B.N.: 84-396-2445-2
Imprime: GRAFICAS JUMA
Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

Este libro, escrito a impulsos de la observación y de la reflexión, hecho a base de trabajos de campo y de elaboración de textos, abierto a la nueva experiencia descriptiva de la escritura, versa sobre la cultura.

James Clifford¹

Se pretende la estratificación de los significados; se pretende que, de la narración de los hechos, se deriven otros más; se trata, en suma, de elaborar un discurso que impida las definiciones constreñidas.

De Certu²

La etnografía codifica y descodifica, según los casos, exaltando, empero, los significados más notables del colectivo a estudiar, su orden y su diversidad, su integración en el medio y su exclusión del mismo. Describe, la etnografía, todo proceso de innovación y de estructuración, haciéndose parte integrante de los mismos.

James Clifford³

¹CLIFFORD, J. & MARQUES, G.E. (1991). *Retóricas de la Antropología*. Madrid: Júcar.

²DE CERTEAU, M. (1983). *History: Ethics, Science, and Fiction*. En *Social Science as Moral Inquiry*. N. Hahn, R. Bellah, P. Rabinow & W. Sullivan (Eds.). 173-209. New York: Columbia University Press.

³CLIFFORD, J. & MARQUES, G.E. (1991). *Retóricas de la Antropología*. Madrid: Júcar.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. Introducción	19
I.1. Breve historia del GREC	19
I.2. Inicio del camino a seguir: ¿qué se dice de la escuela?	21
I.3. Nuestro interés: conocer qué pasa en las escuelas	23
I.3.1. Antecedentes de este tipo de estudios	24
CAPÍTULO 2. Presentación	25
II.1. Lo que se ofrece a la consideración del lector	25
CAPÍTULO 3. La fundamentación del estudio	31
III.1. La innovación como campo de estudio e investigación en la educación escolar	31
III.1.1. Sobre la noción de innovación	31
III.1.2. El interés por la innovación en la educación .	31
III.1.2.1. Las innovaciones se prescriben a los centros	32
III.1.2.2. La innovación como cambio y mejora tecnológica del sistema educativo	34
III.1.2.3. Las innovaciones no perduran si no se cuenta con los docentes	36
III.1.2.4. Críticas al modelo de innovación de arriba a abajo	38
III.1.3. La innovación educativa como entramado de múltiples aproximaciones	40

III.1.3.1. <i>No es lo mismo reforma que innovación</i> . . .	40
III.1.3.2. <i>La dimensión tecnológica, política y cultural</i>	41
III.1.4. <i>Hacia una noción multidimensional de la innovación educativa</i>	42
III.1.5. <i>La innovación asociada al cambio</i>	45
III.1.6. <i>Innovación e investigación educativa</i>	46
III.1.7. <i>La innovación desde la perspectiva del profesorado</i>	48
III.1.8. <i>Lo que implica investigar una innovación educativa</i>	51
CAPÍTULO 4. El diseño del estudio	57
IV.1. Perspectiva metodológica	57
IV.1.1. <i>De la investigación sobre la enseñanza a la investigación desde la enseñanza</i>	57
IV.1.2. <i>La investigación sobre la innovación educativa desde un enfoque interpretativo</i>	59
IV.2. Proceso de la investigación	62
IV.2.1. <i>Población del estudio</i>	62
IV.2.2. <i>Proceso de negociación y de relación con los centros</i>	65
IV.2.3. <i>Procedimiento: la definición de las fuentes que nos informan sobre la innovación</i>	66
IV.2.4. <i>El análisis de las fuentes de información</i>	76
IV.2.5. <i>Análisis de los datos iniciales: realización de un inventario de la representación de la innovación para los participantes</i>	77
IV.2.6. <i>El estudio de caso de las tres innovaciones</i>	78
IV.2.6.1. <i>El proceso de elaboración del estudio de caso</i>	81

IV.2.7. Fases del estudio	84
IV.2.8. Proceso de la investigación: la organización del equipo investigador	86
CAPÍTULO 5. CASO 1. El tratamiento de la diversidad en Secundaria.....	89
El centro y la innovación	89
V.1. El contexto del centro	89
V.1.1. Elección del centro y su innovación	89
V.1.2. Definición de la innovación.....	90
V.2. El proceso de negociación	92
V.2.1. La relación de contrato y negociación	92
V.2.2. La relación durante la investigación.....	93
V.2.3. La relación en la devolución final	95
La organización de la innovación	95
V.3. Recursos humanos y materiales.....	96
V.3.1. El profesorado.....	96
V.3.2. Edificio y tamaño del centro	98
V.3.3. Recursos materiales	98
V.4. Modelo organizativo y de funcionamiento ..	99
V.4.1. La participación de los alumnos	101
V.5. La organización flexible del currículum	102
V.6. Atención al alumnado. La tutoría	103
V.6.1. Modalidades de la acción tutorial	103

V.6.2. Organización de los recursos disponibles para la tutoría	105
V.6.3. La tutoría en la práctica. Aspectos críticos . . .	105
V.7. El horario flexible	107
V.7.1. El horario del alumnado	107
V.7.2. El horario del profesor	108
V.7.3. El horario del centro	108
Historia y proceso de la innovación	109
V.8. Origen de la innovación	109
V.9. Fases y evolución de la innovación	111
I Fase: Voluntarismo, intuición y deseo de cambio en los tres primeros años	111
II Fase: La crisis del primer COU	114
III Fase: La normalización del centro	116
V.10. La revisión del proceso seguido	119
La conceptualización y la práctica de la innovación	120
V.11. La innovación como cúmulo de experiencias y valoraciones	120
V.12. Las razones de las nuevas ideas	121
V.13. La definición de enseñar y aprender: que los alumnos se sientan a gusto	123
V.14. El papel de los procedimientos como forma de abordar la cultura de la diversidad	124
V.15. La organización de los contenidos y de los ciclos: las dificultades de adecuarse al Diseño Curricular	126

V.16. Los materiales para la enseñanza: ¿qué aportan a la innovación los dossiers que realiza el profesorado?	129
V.17. La individualización de los alumnos: “el alumno siempre tiene la razón”	132
V.18. Formas de abordar la diversidad: ¿puede la escuela compensar la sociedad?	134
V.19. La evaluación: una mirada diferente sobre el alumno	138
V.20. El rendimiento de los alumnos: la cuestión de los “niveles” y la comparación con otros centros	142
V.21. ¿En qué sentido la innovación refleja las diferentes sensibilidades de los profesores y en qué medida ha cambiado la percepción sobre profesión?	146
La valoración de la innovación	151
V.22. Aspectos problemáticos de la innovación ..	151
V.23. Luces y sombras del tratamiento de la diversidad en el currículum	154
V.24. Los dos ciclos de la Enseñanza Secundaria como reflejo de dos culturas educativas diferentes	156
V.25. Desamparados y malqueridos por la Administración	157
V.26. La innovación ante el futuro: entre la experimentación y la generalización	159
V.27. ¿Qué habría que cambiar en el centro?	159
V.28. ¿Es posible la generalización?	161

Indicadores de la cultura de la innovación	161
CAPÍTULO 6. CASO 2: La organización curricular por proyectos de trabajo	171
Definición de la innovación	171
VI.1. El contexto del centro	171
VI.1.1. La innovación de los proyectos de trabajo	173
VI.1.2. Los proyectos de trabajo: su origen y sentido en la escuela	173
VI.1.3. Proceso de enseñanza y aprendizaje en los proyectos	173
VI.2. El marco de relaciones con el centro durante la investigación	176
VI.2.1. La elección del centro y de la innovación	176
VI.2.2. El contrato y la negociación	177
VI.2.3. La relación durante la investigación	178
VI.2.4. La devolución final	179
VI.2.5. El contacto posterior	180
Historia y proceso de la innovación	181
VI.3. Origen de la innovación	181
VI.4. La innovación, un proceso que nace desde la propia escuela	182
VI.5. La extensión de la innovación a todo el centro	185
VI.6. La innovación y el entorno de la escuela	186
VI.7. Al replantear la situación, la innovación se frena	189

Bases de la enseñanza y el aprendizaje	191
VI.8. Conceptualización y razón de las nuevas ideas	191
VI.9. Procesos, estrategias y procedimientos La función de las actividades	193
VI.10. Cambios curriculares y organización de los contenidos	195
VI.11. Entre la individualización y la socialización: el tratamiento de la diversidad	196
VI.12. Los funciones del profesor y del alumno: entre la interacción y la negociación	199
VI.13. Uso y eficacia de los materiales curriculares	199
VI.14. La evaluación	201
VI.15. El rendimiento de los alumnos: la discusión sobre la calidad y el nivel	202
VI.16. La mejora profesional del profesorado: ¿hasta qué punto se introduce una nueva cultura con la práctica de la innovación? .	203
VI.17. Diferencias en relación con otros centros .	205
Aspectos organizativos	205
La innovación en la práctica	210
VI.18. Innovación colectiva, innovación individual	210
VI.19. Las variaciones en la práctica	211
VI.20. Compromiso individual y dinámica institucional	212
VI.21. Los proyectos: ¿una innovación para trabajar sólo las ciencias?	214

VI.22. Diversidad de alumnos y entorno cultural	215
VI.23. La innovación en el Ciclo Superior	216
La innovación vista por sus protagonistas	217
VI.24. La visión de los alumnos	218
VI.24.1. La secuencia de actividades en los proyectos	218
VI.24.2. Duración y horario	220
VI.24.3. Los proyectos por áreas	220
VI.24.4. Proyectos colectivos, proyectos individuales	221
VI.24.5. La búsqueda de información y los dossiers	221
VI.24.6. La evaluación	222
VI.24.7. Los proyectos vistos desde el ciclo superior	223
VI.24.8. La valoración de una manera diferente de enseñar y aprender	224
VI.25. La visión de los ex-alumnos	225
VI.25.1. Los proyectos vistos en el pasado	225
VI.25.2. Los proyectos y su incidencia en el presente	226
VI.26. La visión del profesorado	228
VI.26.1. La innovación cambia la conceptualización y la práctica docente	228
VI.26.2. Valoración de los proyectos	229
VI.26.3. Innovación de todo el centro pero con variaciones	230
VI.26.4. La presencia del asesor	232
VI.26.5. La innovación como formación permanente	234
VI.27. La visión de las familias	235
VI.28. La visión del asesor	237

La innovación ante el futuro	241
Indicadores de la cultura de la innovación	244
CAPÍTULO 7. CASO 3: La experimentación de la enseñanza secundaria obligatoria ..	255
El marco de relaciones con el centro durante el proceso de la investigación	255
VII.1. Elección del centro y su innovación	255
VII.2. El contrato y la negociación	256
VII.3. El desarrollo de la investigación	259
Caracterización del centro	261
VII.4. El contexto de la escuela	261
VII.5. La posición administrativa	261
Historia y proceso de la innovación	264
VII.6. El contexto de la innovación	264
VII.7. Los inicios de la innovación	268
VII.8. La innovación como confluencia de la continuidad, el impulso interior y la indicación exterior	271
VII.9. Evolución de la innovación	273
VII.10. Mecanismos y grado de revisión continua de la innovación	275
Aspectos organizativos	277
VII.11. Estructuración de la enseñanza	277
VII.12. Organización del currículum	278
VII.13. Atención al alumnado	281

VII.13.1. La tutoría orientadora	282
VII.14. Modelo organizativo y de funcionamiento:	
Ámbitos de comunciación y decisión	284
VII.15. Recursos humanos y técnicos	287
VII.16. La difícil 'reconversión' de los espacios . .	288
Enseñanza y aprendizaje: El eje de la innovación .	289
VII.17. Conceptualización y razón de las nuevas ideas. Entre la necesidad de cambio y la indefinición administrativa	289
VII.18. Procesos, estrategias, procedimientos y actividades. El tipo de crédito importa . .	291
VII.19. Cambios curriculares y de organización de los contenidos. Calidad versus cantidad .	295
VII.20. El tratamiento de la diversidad. ¿Estructura o método?	298
VII.21. El papel del profesor y del alumno	301
VII.22. Los materiales de enseñanza: La primacía del dossier	303
VII.23. La evaluación	307
VII.24. El rendimiento. La sombra del 'nivel' . . .	310
VII.25. Una de las claves de la innovación. La mejora profesional del profesorado	312
VII.26. Diferencia en relación con otros centros .	314
Otros aspectos de la innovación en la práctica . . .	315
VII.27. Condicionantes en la implantación de la Reforma	315

VII.28. El centro como contexto de trabajo	317
VII.29. Entrar en el aula: problemas cotidianos . .	318
VII.30. El docente ante su nuevo puesto de trabajo	320
VII.31. Formación para profesionales en cambio .	321
VII.32. Implicación del profesorado en la innova- ción	323
VII.33. El futuro de la innovación: los recelos de las familias	324
VII.34. La comparación con otros centros	327
La innovación desde sus protagonistas	328
VII.35. La visión de los alumnos	328
VII.36. La visión del profesorado	330
VII.37. La visión de las familias	334
Indicadores de la cultura de la innovación	338
CAPÍTULO 8. Las conclusiones como síntesis de lo que hemos aprendido	345
VIII.1. Una mirada de recapitulación sobre nuestro propia recorrido	347
VIII.2. Aspectos relevantes en los tres estudios de caso	348
VIII.2.1. Definición de la innovación para los tres centros	349
VIII.2.2. Historia y proceso de la innovación	351
VIII.2.3. ¿Qué modifica la innovación?	353
VIII.2.4. La innovación y sus protagonistas	356
VIII.2.5. Aspectos que inciden en la organización de la innovación	360

VIII.2.6. Exigencias y aportaciones al profesorado . .	363
VIII.2.7. La generalización de las innovaciones y las relaciones entre innovación y cambio	367
VIII.3. ¿Qué caracteriza a un centro como innovador	368
ANEXOS	373
Anexo I. Guión para la entrevista semiestructurada	373
Anexo II. Protocolo para las observaciones de clase	377
Bibliografía	379

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS Y GRÁFICOS

Figura 1: Características de los tres centros	64
Figura 2: Las tres innovaciones objeto del estudio	65
Figura 3: Documentos sobre las innovaciones	67-69
Figura 4: Personas entrevistadas	72
Figura 5: Otras actividades realizadas para la recogida de datos	75
Figura 6: Preguntas-problema que articulan el estudio de caso	81
Figura 7: Guión organizador de los estudios de caso.....	82
Figura 8: Proceso del grupo de investigación	86
Caso 1: Figura 1. Organigrama del centro.....	100
Caso 2: Figura 1. Organigrama del centro.....	207
Caso 2: Figura 2. Infraestructura espacial del centro ...	209
Caso 3: Figura 1. Caracterización de la innovación.....	269
Caso 3: Figura 2. Organigrama del centro.....	286
Caso 3: Figura 3. Disposición espacial del aula en los créditos comunes	292
Caso 3: Figura 4. Disposición espacial del aula en los créditos variables.....	294

Caso 3: Figura 5. Comparación entre el tipo de tareas de aprendizaje propuestas en los dossiers y las observadas en las clases	306
Cuadro 1: Definición de la innovación	350
Cuadro 2: Historia y proceso de la innovación	352
Cuadro 3: ¿Qué modifica la innovación?	354-355
Cuadro 4: La innovación y sus protagonistas	358-359
Cuadro 5: La organización de la innovación	361-362
Cuadro 6: Consecuencias para el profesorado	364-365
Cuadro 7: La generalización y el cambio	367
Gráfico 1: Síntesis de un proceso innovador	370

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

I.1 BREVE HISTORIA DEL GREC

Durante el curso 1988-89 se constituyó el GREC (*Grup de Recerca sobre l'Educació a Catalunya*¹) en el marco del ICE de la Universidad de Barcelona, con la finalidad de promover un programa de investigación sobre el estado de la cultura psicopedagógica en las escuelas de Cataluña. El ámbito territorial y cultural al que nos referimos no se plantea como una limitación autoimpuesta y localista, sino como un primer paso para acotar una estrategia de investigación que pueda ser luego adaptada a otras realidades y referentes culturales.

El GREC es un grupo de carácter pluridisciplinar formado por profesionales de la educación que provienen de diferentes ámbitos de trabajo y, por tanto, de perspectivas y experiencias también diversas.²

¹Grupo de Investigación sobre la Educación en Cataluña.

²El grupo inicialmente fue constituido por:

Jaume Carbonell y Sebarroja, Licenciado en Pedagogía y director adjunto, desde su fundación, de la revista Cuadernos de Pedagogía. Ha trabajado en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Vic. Ha llevado a cabo diferentes investigaciones y publicaciones en el campo de la Historia, la Sociología de la Educación y sobre la profesión docente.

Fernando Hernández Hernández, Doctor en Psicología. Profesor de Fundamentos de Psicología y del Curso de Formación Inicial del Profesorado del área Visual y Plástica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Participa activamente en proyectos de formación del profesorado. Ha desarrollado diferentes investigaciones educativas desde una perspectiva

Lo que nos vincula como grupo es la convicción de que un análisis mínimamente riguroso del estado de la enseñanza ha de ser lo más global posible y, por tanto, ha de tomar en consideración un conjunto de características, lo más completo posible, que afecten directa e indirectamente a la dinámica cotidiana de la escuela.

El programa de investigación del GREC tiene como finalidad la obtención de una imagen dinámica del estado de la cuestión sobre la teoría y la práctica de la enseñanza en las escuelas de Cataluña, que vaya más allá de las aproximaciones de sentido co-

interpretativa y cuenta con diversas publicaciones. Es coordinador del Programa de Asesorías en centros del ICE de la Universidad de Barcelona.

Jordi Monés y Pujol-Busquets es Licenciado en Química. Su tarea en el terreno educativo se ha centrado en el ámbito de la Historia de la Educación con un número importante de publicaciones sobre esta temática. Colabora como historiador de la educación con diferentes colectivos e instituciones de Cataluña.

Joan Rué y Domingo es Doctor en Pedagogía y profesor de Pedagogía en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona. Participa activamente en proyectos de formación del profesorado, cuenta con diversas publicaciones y ha llevado a cabo diferentes estudios sobre la interacción en el aula.

Juana M^a Sancho Gil es Doctora en Psicología y Máster en Educación en áreas urbanas por la Universidad de Londres. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona. Ha desarrollado diferentes investigaciones educativas desde una perspectiva interpretativa y cuenta con diversas publicaciones. Premio de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia.

Antoni Tort y Bardolet es Licenciado en Pedagogía y profesor de Pedagogía en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Vic. Participa activamente en proyectos de formación permanente del profesorado y en investigaciones y publicaciones sobre Historia y Sociología de la Educación.

Una de las funciones del GREC es posibilitar la formación de otras personas interesadas en esta línea de investigación, mediante su incorporación a estudios concretos. Por este motivo, Nuria Simó y Emilia Sánchez-Cortés, licenciadas en Pedagogía, pasaron a formar parte del grupo que ha llevado a cabo el presente estudio sobre la cultura de la innovación en los centros escolares.

mún y que proporcione a los diferentes sectores de la comunidad educativa una visión rigurosa y plurifocal de lo que está pasando en las escuelas.

Si hacemos referencia a un programa de investigación es porque creemos que intentar definir una imagen dinámica de la enseñanza en Cataluña (o en el Estado) desde una única investigación, supondría una pretensión excesiva e inadecuada a la complejidad de la realidad escolar. Por tanto, el GREC se plantea en su enfoque de trabajo estructurar un conjunto de investigaciones y estudios sobre los diferentes aspectos de la situación actual de la enseñanza, de forma que puede llegar a obtenerse una imagen global de los factores que intervienen y están presentes en la educación escolar.

Para cubrir esta finalidad, el grupo se planteó inicialmente cubrir los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar proyectos de investigación propios que aborden los diferentes aspectos y niveles de la cultura escolar del profesorado, los alumnos y las entidades sociales.
- b) Acoger y asesorar proyectos de investigación que, aunque no hayan sido desarrollados por miembros del grupo, puedan servir para conectar otros estudios con la intención general de la propuesta.
- c) Recoger y realizar un seguimiento de otros estudios ya realizados dentro de la misma temática para completar la visión que pretende dar nuestro programa de investigación.
- d) Reflexionar y divulgar los conocimientos elaborados sobre la cultura social de los profesionales de la educación a la escuela, a partir del intercambio de las conclusiones a las que llegue este programa de investigación.

I.2 INICIO DEL CAMINO A SEGUIR: ¿QUÉ SE DICE DE LA ESCUELA?

El primer trabajo que llevó a cabo el GREC trataba de establecer un *mapa* inicial sobre el estado de opinión actual y reflejado en los medios de comunicación, manifiestos de asociaciones de padres, de sindicatos, de grupos políticos, sondeos y estudios de

opinión, . . . en torno a los significados culturales, sociales y pedagógicos que se articulan a la escuela. Para ello se llevó a cabo un análisis categorial de los diferentes materiales recogidos, del que se derivó un conjunto de frases indicativas de valoraciones sobre la escuela y que reflejaban un sentido diagnóstico (*la escuela es. . . , en la escuela pasa. . .*) o de pronóstico (*la escuela ha de ser. . .*). Las categorías resultantes y que agrupaban a las diferentes frases-guía hacían referencia a los siguientes aspectos:

- 1) La escuela en cuanto integradora o segregadora de los alumnos.
- 2) La relación entre escuela y sociedad.
- 3) Las condiciones externas del hecho educativo, el papel de la Administración y los agentes sociales.
- 4) Las referencias curriculares y didácticas.
- 5) Las condiciones escolares, organizativas y materiales.
- 6) El alumnado.
- 7) El profesorado.

Estos bloques de referencia apuntaban los temas y preocupaciones dominantes en torno a la escuela. Este primer estudio nos sirvió para hacer un balance de los principales significados utilizados por los diferentes agentes educativos sobre la cultura en torno a la escuela. Uno de los temas sobresalientes fue el papel y el sentido de las innovaciones en el desarrollo de la escuela y las diferentes valoraciones que recibían por parte de los diferentes estamentos escolares implicados. Esto nos llevó a ver la necesidad de llevar a cabo un estudio en profundidad sobre la cultura de la innovación en la escuela, que es el tema la investigación que aquí se presenta.

Esta primera aproximación a nuestra forma de trabajo puede servir al lector como punto de partida que le acerque al origen y las concepciones con las que afrontamos nuestro el estudio de la cultura de las innovaciones en los centros. Sin decir quienes somos resulta difícil comprender cómo nos situamos ante la realidad. Explicitarlo, aunque sea a modo de síntesis, es la primera condición de una investigación interpretativa, pues hace comprensible la mirada del investigador, así como sus criterios de análisis e in-

cluso, la propia forma de organizar los estudios de caso. Por eso explicamos quienes somos antes de mostrar lo que hemos recogido y compartido con los “otros”.

I.3 NUESTRO INTERÉS: CONOCER QUÉ PASA EN LAS ESCUELAS

En este primer estudio se hacía evidente que toda innovación educativa sólo puede concebirse desde una óptica de complejidad. Complejidad de factores que habrán de tomarse en consideración, en el sentido de describir y explicar cuáles son los fenómenos educativos que se producen y observar, ya que de ellos depende que cualquier innovación educativa pueda ser valorada como un éxito o un fracaso.

El éxito de las innovaciones educativas suele ser el resultado del ajuste y equilibrio entre un conjunto de factores de orden político (nacional o internacional), económico, social, cultural,... que en ellas confluyen. Pero sobre todo es el resultado de una voluntad de cambio por parte de los agentes (Administración, profesorado, especialistas, alumnos, familias,...) que de una u otra forma se ven involucrados en ellas.

Ante la ausencia de estudios sistemáticos se utilizan una gran cantidad de tópicos sobre lo que pasa en los centros, cuáles son las opiniones y expectativas de profesores, alumnos, Administración, familias, especialistas, quienes, por lo general, establecen un discurso bastante negativo, sobre los aspectos organizativos, la práctica de enseñanza y las actitudes de los implicados en ella.

Por este motivo nos encontramos con la necesidad de contar con investigaciones rigurosas sobre:

- a) El funcionamiento cultural, pedagógico y didáctico de los centros escolares.
- b) La visión que docentes, alumnos, familias, Administración,... tienen sobre la escuela y su actual funcionamiento.
- c) Los factores que contribuyen al hecho que unos centros *funcionen* mejor que otros.

I.3.1 Antecedentes de este tipo de estudios

Para responder a estas cuestiones contamos con las aportaciones de otros autores que también se han mostrado interesados en conocer aspectos similares sobre la cultura de la escuela. Así nos han servido de guía toda la tradición de estudios sobre lo que sucede en el aula (Simon y Boyer, 1970; Galton, Simon y Croll, 1980; Galton y Simon, 1980; Galton y Willcocks, 1983; Doyle, 1985) o los que proceden de la investigación interpretativa mediante el estudio de casos o el análisis etnográfico (Simon, 1980; Erikson, 1986; Woods, 1987), la perspectiva de estudio sobre el pensamiento de los profesores (Clark y Yinger, 1980; Clark y Peterson, 1984; Contreras, 1985; Hernández, 1988; Munby, 1982; Schön, 1983, 1987; Shavelson y Stern, 1983; Pérez Gómez, 1987; Pérez Gómez y Gimeno, 1988) y en cierta forma la investigación en la acción (Stenhouse, 1984, 1985, 1987; Escudero, 1987; Elliott, 1985, 1989). Todos ellos han pretendido generar un tipo de estudios que haga posible organizar los significados mediante los cuales los docentes, los alumnos, las familias y la sociedad construyen, realizan y perciben la práctica de la enseñanza escolar. Con este bagaje nos acercamos a nuestro estudio sobre la cultura de la innovación en tres centros escolares y damos paso a exponer lo que el lector o lectora interesado puede encontrar en este libro.

CAPÍTULO 2

PRESENTACIÓN

II.1 LO QUE SE OFRECE A LA CONSIDERACIÓN DEL LECTOR

Este es un estudio de campo sobre un segmento de la vida de tres centros educativos. Tres centros que se han caracterizado por su preocupación en introducir mejoras en la organización de la enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

La vida de las instituciones escolares sólo puede afrontarse en términos de complejidad, reflejo del entramado de relaciones, sistemas de valores y comprensiones diferentes sobre lo que ha de ser la organización y la práctica de un centro. Cuando esta complejidad se aborda desde la perspectiva de un estudio, siempre se ha de tener presente que se incurre en reducciones, que surgen limitaciones y, sobre todo, que el contenido de la investigación resulta, en buena medida, reflejo de las visiones de quienes lo llevan a cabo.

Después de considerar esta premisa, que nos pone en guardia frente dogmatismos, es necesario introducir otra. A menudo, cuando un grupo de investigadores se acerca a un centro, cuando pretende recoger lo que allí sucede, suele encauzar las voces de quienes son los protagonistas del estudio en función de sus intereses. Se produce entonces un progresivo proceso de sustitución: los docentes, alumnos, . . . quedan en un segundo plano y emergen los investigadores como protagonistas de la investigación. Nos encontramos así con múltiples estudios conducidos por el camino de la homogeneización, donde la diversidad de valoraciones queda reducida a cifras y correlaciones y a un pretendido afán generalizador.

Frente a estas dos realidades nuestro estudio pretende aprender de ellas. Si bien es cierto que el interés de la investigación partió de nuestra preocupación por conocer qué pasa en los centros educativos, la construcción del problema y de la secuencia metodológica llevada a cabo ha sido responsiva, es decir, se ha ido planteando a medida que la investigación progresaba y que recogíamos los significados y las voces de los diferentes implicados.

Este recorrido organizado a partir de la realidad definida por los participantes en la innovación, no por los investigadores, tiene un reflejo en el contenido del estudio. Hemos querido, mediante el procedimiento del estudio de caso, no silenciar las voces ni escamotearlas, sino mostrarlas y evidenciarlas. En todo caso, nuestro cometido ha sido fijar criterios de ordenación y abrir perspectivas de interpretación sobre los hechos que nos ofrecían los diferentes implicados en las innovaciones objeto de nuestro estudio.

También pretendemos que nuestro trabajo sea educativo, tanto para el profesorado como para nosotros mismos. La mejor forma de cubrir este objetivo es mostrar la variedad de percepciones, criterios y valoraciones que los diferentes participantes ofrecen sobre la cultura pedagógica del centro y en torno a las innovaciones recogidas en la investigación, y de las que ellos son los únicos autores y protagonistas.

Esta toma de postura abre el camino a nuevas precisiones. De la vida de los centros hemos fijado nuestro interés en tres innovaciones educativas, definidas como tales por los docentes que las iniciaron o la Administración que las ha promovido. Estas tres innovaciones han sido:

- a) La organización que un centro de secundaria adopta para gestionar las propuestas de la Administración para proporcionar a la diversidad de los estudiantes una enseñanza comprensiva (Centro 1).
- b) La organización de los conocimientos escolares mediante proyectos de trabajo (Centro 2).
- c) La organización y puesta en práctica de las propuestas de la Reforma para el primer ciclo de la enseñanza secundaria promovidas por la Administración (Centro 3).

¿Cómo hemos abordado su estudio? Por múltiples vías: analizando fuentes documentales del propio centro y de la Administración; a partir de entrevistas a profesores, progenitores, alumnos y representantes de la Administración; mediante observaciones en clase; analizando materiales curriculares; realizando un inventario de frases que permitiera al profesorado identificar las características de la innovación y, sobre todo, mediante la realización de tres estudios de caso que permitieran organizar todas estas fuentes y materiales.

De este múltiple recorrido emerge otra consideración. La intención de nuestro estudio no ha sido realizar una evaluación sobre las innovaciones en los centros, entre otras razones, porque aunque participamos de la cultura de la evaluación democrática y ésta se encuentra en nuestro enfoque de trabajo (MacDonald, 1971; Hernández y Sancho, 1992), consideramos que para llevarla a cabo se requiere que sean los propios centros los que planteen la demanda de una evaluación. Hecho que en esta ocasión no se ha producido, ya que hemos sido los investigadores quienes hemos ofrecido a los centros nuestro interés de llevar a cabo el presente estudio. Nuestra intención siempre ha sido realizar estudios de caso, pues creemos que es la mejor forma de representar la complejidad de un centro y conocer, desde una aproximación global, la cultura que toma cuerpo en las concepciones y en la práctica diaria de todas las personas que en él se relacionan.

La vinculación de este enfoque con las investigaciones de carácter evaluativo a las que más adelante se hace referencia, es debido a que nos situamos en una perspectiva epistemológica y metodológica similar a la hora de realizar el estudio de caso. Aunque inicialmente nos planteamos llevar a cabo un inventario de valoración, éste no era un fin en sí mismo, sino un medio para poder configurar los elementos organizadores del estudio de caso y para poder ofrecer al profesorado un primer recurso que le permitiera representarse desde otro punto de vista cada una de las innovaciones, y cuyos resultados sirvieran a los investigadores para detectar y organizar los componentes del estudio de caso.

El lector encontrará que aunque los estudios de caso parten de una negociación inicial y de una estrategia metodológica y organizativa común luego, en su presentación y redacción, se aprecian diferencias notables. La razón de este hecho ha sido querer reflejar

la diversidad de los fenómenos estudiados, rehuir cualquier forma de homogeneización y respetar el itinerario que los propios centros han ido fijando.

Pero estas diferencias son también reflejo de la forma de trabajo del grupo investigador. Éste, integrado por seis personas, se distribuyó por parejas en cada uno de los centros. La experiencia de conocimiento de la innovación y de realización del estudio de caso ha sido, por tanto, diferente para cada una de las parejas. Las diferencias vienen dadas, además, por los materiales aportados por el centro, la vinculación y el interés mostrado ante el estudio y la comprensión e interpretación que cada una de las parejas va adquiriendo sobre la innovación. Pero la razón principal es que cada caso reclama una representación propia, en la que los investigadores dejan mucho de ellos mismos cuando construyen el texto, que a su vez refleja los diferentes significados mostrados por las personas implicados en cada innovación.

Ésta ha sido la propuesta llevada a cabo en este estudio. Propuesta que se complementa con dos capítulos introductorios. Uno que resume algunas posiciones en torno a la cultura de la innovación (denominaciones, forma de abordarla y valorarla,...) en la que no hemos intentado ser exhaustivos, sino recoger los aspectos más relevantes para organizar el recorrido reflejado en los tres estudios de caso. Recorrido al que hace referencia el capítulo dedicado a la metodología en el que el lector podrá encontrar un resumen de todo el proceso seguido y de su fundamentación, próxima a los planteamientos de la perspectiva interpretativa de investigación. La presentación del estudio de caso de cada uno de los centros, a partir de la estrategia de construcción de una historia que refleje los focos de atención que aparecen en cada una de las innovaciones, así como el análisis de los elementos comunes y diferenciales de cada uno de los casos, ocupa la parte central de este estudio. Estudio que se complementa, a modo de referencia orientativa, con el listado o inventario en el que se recogen los elementos configuradores de la cultura de cada una de las innovaciones.

En el capítulo final se refleja lo que para nosotros ha representado todo este recorrido, así como algunas conexiones que pueden establecerse entre los materiales del estudio y las diferentes visiones teóricas sobre la innovación, recogidas en la primera parte.

Un conjunto de anexos en los que se muestra algunos ejemplos del material utilizado y obtenido en la investigación sirve de epílogo de las diferentes etapas de este recorrido.

Con esta presentación hemos tratado de poner de manifiesto que el objetivo final del estudio no ha sido realizar una evaluación sobre las innovaciones en los centros, sino generar conocimientos nuevos sobre una situación conocida que permita a los diferentes implicados adoptar decisiones para mejorarla. Esta intención ya no depende de los investigadores, sino de la trama de relaciones y cambios que se producen en los centros y de cómo las propias innovaciones evolucionan. Recoger ahora la apropiación que del estudio han realizado los centros, o las repercusiones que ha tenido en las representaciones sobre la innovación de las diferentes voces que aquí aparecen sería tema de otro estudio. Sería otra nueva historia.

CAPÍTULO 3

LA FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO

III.1 LA INNOVACIÓN COMO CAMPO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

III.1.1 Sobre la noción de innovación

Hay diferentes concepciones sobre lo que es una innovación. En términos generales se puede decir que una innovación es como señala Hord (1987) "*cualquier aspecto nuevo para un individuo dentro de un sistema*". Esto puede implicar que lo que es innovación para una persona, puede no serlo para otra dentro del mismo sistema. Por esta razón, el problema a la hora de acercarse a la temática de la innovación no es tanto su definición, como su interpretación, es decir el reconocimiento del punto de vista del que parte quien a ella se refiere. Así, no es lo mismo la innovación para quien la promueve, que para quien la facilita, la lleva a la práctica o para quien recibe sus efectos. Por tanto, la definición de lo que constituye una innovación resulta de la confluencia de una pluralidad de miradas y opiniones, que proceden de quienes tienen algún tipo de relación con ella.

III.1.2 El interés por la innovación en la educación

La historia de la innovación escolar, como toda historia, es una amalgama de grandes ideas, momentos brillantes y oportu-

nidades perdidas. Si trazamos un breve recorrido por esta historia, encontraremos que, en la educación escolar, las innovaciones siempre aparecen vinculadas a cuestiones ideológicas, sociales y económicas, y que las innovaciones dependen para ser consideradas como tales de la coyuntura en la que emergen, de quienes sean sus promotores y de la incidencia y la extensión que adquieran. En este recorrido es posible observar que las innovaciones que han tenido una mayor incidencia han sido las que han dado una respuesta alternativa a las necesidades de la escuela o la sociedad, y que, por esta razón, han permanecido en la cultura escolar y, de forma puntual, favorecido algunas mejoras en la calidad de la enseñanza y en los diferentes sistemas educativos. Pero el campo de la innovación como tema de estudio, tanto desde sus diferentes conceptualizaciones como desde las diferentes formas adoptadas en la práctica, no es homogéneo, y sus diferentes acepciones van en paralelo con la ideología dominante en la educación escolar, las formas de enseñanza y la actuación del profesorado.

III.1.2.1 *Las innovaciones se prescriben a los centros*

Para perfilar estas relaciones podemos comenzar nuestro recorrido por la época en que hablar de innovaciones comienza a formar parte del discurso pedagógico y de la cultura escolar. Este periodo se localizaría hacia la mitad de los años 60 y se caracteriza, sobre todo en los EEUU, por la proliferación de innovaciones en la educación escolar. Este hecho era una forma de enfrentarse con los problemas sociales que estaban emergiendo. Se pensaba que estos problemas podrían abordarse desde la escuela si se aplicaba una serie de reformas. Esto suponía establecer una relación, que será diferente en cada país, entre problemas sociales y cambios en la educación escolar. Donde este interés se manifiesta de forma especial es en los EEUU, por ello no ha de extrañar que dediquemos una atención especial a la cultura de la innovación que se genera en este país. Además, las propuestas que allí se llevan a cabo ejercen una gran influencia en la dirección que toman las innovaciones educativas en otros países.

En los EEUU la primera demanda explícita de innovación se llevó a cabo hacia la mitad de los años 50 y la realizó la *National*

Science Foundation, organización que agrupaba a científicos, psicólogos y educadores con el fin de transformar de manera radical la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas en las escuelas.¹

La orientación que se tomó para responder a esta demanda fue más allá de una mera reforma curricular: se trató de plantear la necesidad de una instrucción científica para que alumnos y profesores se adaptaran rápidamente a los cambios en una sociedad tecnológica.² La innovación consistió en sustituir la necesidad de enseñar un *corpus* de conocimientos científicos por un nuevo enfoque centrado en la búsqueda y el descubrimiento por medio de la experimentación. Esta orientación pretendía preparar a la vez para ser buenos científicos y para estar abiertos a cuestionar la noción de verdad científica como realidad estable y regida por criterios esencialistas y objetivistas. Se pretendió también preparar a los estudiantes para su ingreso en carreras técnicas, promover una alfabetización científica y preparar a cada individuo para actuar de forma más efectiva en una sociedad cada vez más tecnificada. Con estos objetivos se llevaron a cabo nuevos programas, se escribieron nuevos libros de texto, se organizaron varios congresos y el gobierno dedicó, sólo hasta la mitad de los años 70, cientos de millones de dólares de los fondos federales para estos programas que eran aclamados por los científicos, los educadores y los políticos. Movidos por el efecto de este movimiento comenzaron a plantearse también reformas en Ciencias Sociales e Inglés.

En 1965, mediante la *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA), se puso en marcha otra reforma que también contó con fondos federales. Su finalidad era atender las necesidades educativas de los alumnos más desfavorecidos para asegurarles la igualdad de oportunidades en la educación escolar. Uno de los pro-

¹Este hecho puede vincularse con la situación de pánico que se generó en los EEUU en 1957 ante el lanzamiento del Sputnik por los rusos, que tuvo como consecuencia el interés en impulsar una educación escolar que favoreciera la creatividad, al tiempo que un cambio de orientación en la dirección de las innovaciones educativas. Hasta entonces habían sido los centros y los profesores, como señala Hord, quienes habían promovido y llevado a cabo las innovaciones. A partir de esta fecha serán impulsadas por la Administración y los expertos.

²Similar a lo que está ocurriendo desde finales de los años 70 respecto al papel de la informática en las escuelas.

gramas que tuvieron un mayor reconocimiento fue el *Head Start*, que ofrecía a los alumnos pobres de preescolar los mismos recursos que podían tener sus compañeros más afortunados.³

También se pusieron en marcha programas para la creación y difusión de recursos y materiales que facilitaran al profesorado poder recibir los efectos del cambio. Este último aspecto respondía a lo que por entonces era sólo una intuición: a pesar del entusiasmo de los políticos y de los planificadores, de la cantidad de dinero invertido y de los materiales creados fue éste un movimiento sobre todo legislativo, promovido de arriba a abajo, que no tuvo en cuenta a los docentes que tenían dificultades para seguir los programas, las necesidades de los alumnos con más capacidades, las situaciones de bilingüismo y la presión sobre los estudiantes de los nuevos valores (sobre todo de una mayor libertad de elección). A todo lo cual habría que añadir que, en general, en la planificación y desarrollo de todas estas innovaciones no se anticiparon sus consecuencias y que, a pesar de sus buenas intenciones, idealizaban la realidad de los centros y el valor de cambio que contenían las propias innovaciones.

III.1.2.2 *La innovación como cambio y mejora tecnológica del sistema educativo*

¿Cuál era la noción que estaba presente en estas innovaciones y en la forma de ponerlas en práctica? En el informe de un seminario organizado en 1969 por la OCDE (Oficina para la Cooperación y Desarrollo Europeo) se define una innovación como "*la búsqueda de cambios, que de forma consciente y directa tiene como objetivo la mejora del sistema educativo*". En este sentido, una innovación no es sólo algo nuevo, sino algo que se mejora y que permite mostrar los resultados de tal mejora. Lo que implica en la práctica seguir un modelo muy simple y estrecho de lo que es una innovación. Modelo que se fundamenta en la idea tecnológica de que lo importante es prestar interés al diseño de las innovaciones, ya que,

³Este programa puede considerarse como el inicio de la educación compensatoria.

por la bondad intrínseca del diseño y sus intenciones de mejora, cuando sean llevadas a la práctica, el profesorado las adoptará de inmediato.

Esta apreciación nos lleva a señalar lo que caracteriza, desde esta perspectiva, a un sistema como innovador:

- La existencia de canales de comunicación entre el planificador y quienes han de realizar la innovación, de forma que se acorte la distancia entre los dos.
- Que todos los grupos que tengan relación con la innovación estén vinculados a ella.
- Que se facilite todo tipo de información que aclare el sentido de la innovación a todos los grupos implicados en ella.
- Que los conflictos se interpreten como sinónimo de que la innovación es necesaria. Se han de recibir de forma positiva y no se deben eliminar por decreto.
- Las iniciativas que plantee el profesorado, la Administración, los estudiantes se han de tener en cuenta y, a ser posible, incorporarlas en la práctica.
- Ha de llevarse a cabo de forma continuada la revisión de la innovación, sobre todo, si hace referencia a una adopción curricular.
- Es necesario no marcar roles específicos y crear una burocracia excesiva. Hay que tener cuidado a la hora de establecer obligaciones, relaciones y privilegios. Una innovación lleva a ejercer diferentes roles, pero éstos han de ser flexibles.
- Una innovación puede llevar a cuestionar todo un sistema (la práctica de una escuela, el trabajo del profesorado,...), lo que implica la idea de revisión continua.
- Se ha de poder contrastar, cuando se trata de generalizar algunos aspectos de una innovación, lo que sucede en centros que la lleven a cabo según el diseño y las intenciones de los innovadores, y otros que pueden realizar por su cuenta una adaptación de la misma innovación.

Aunque algunos de estos elementos sea necesario no perderlos de vista en cualquier proceso innovador, sin embargo, tienden a ofrecer la idea de que una innovación responde a la vez a

un sistema cerrado y flexible, prefijado y adaptable, planificado y abierto a iniciativas, jerárquico e igualitario. Es decir, un modelo que idealiza el objeto de la innovación y, sobre todo, la forma de implicar y hacer participar a sus destinatarios. Afirmación que se ve corroborada a la hora de la evaluación.

Cuando se plantea la evaluación de estas innovaciones, el foco de las mismas suele ser el propio diseño y quién lo lleva a cabo y la acomodación entre el proyecto y los resultados obtenidos. Por eso, la evaluación de este tipo de innovaciones se plantea mediante:

- La especificación detallada y precisa de los objetivos de conducta que pretende lograrse con la innovación.
- La concretización de la innovación como una serie de situaciones que permiten llegar a cubrir tales objetivos.
- La evaluación, por tanto, no es otra cosa que la medida o apreciación de hasta dónde se han logrado estos objetivos después de la aplicación de un determinado programa de actuación.

Seguir este proceso lleva a que buena parte de las innovaciones comiencen y acaben en sí mismas, que los diferentes implicados tengan que adaptarse a los objetivos previstos por el programa de actuación y que, como sucede con las propuestas que siguen esta forma de racionalidad lógico-responsiva (Popkewitz, 1984), sea difícil aprender de ellas.

III.1.2.3 *Las innovaciones no perduran si no se cuenta con los docentes*

Las consecuencias de la aplicación de este modelo de innovación, lo que vino después de todo el flujo de dinero invertido en la supuesta mejora de la educación escolar (fue éste quizá, como opina Hord (1987) el hecho más innovador) resultó consecuente con la conceptualización y puesta en práctica seguida. Después de la realización de innovaciones, sobre todo cuando se financian con dinero público, suele ser normal que se rinda cuentas (*accountability*) en forma de balance entre la inversión realizada y los resultados obtenidos. Esta evaluación puso de manifiesto que

políticos y planificadores no habían tomado en consideración lo que supone un proceso de cambio en educación y que el proceso innovador se había llevado a cabo mediante una estrategia inadecuada para producir un cambio efectivo. ¿Cómo se llegó a tales conclusiones? La evaluación seguida tuvo dos efectos principales:

- a) El profesorado se encontró con que, además de todos los esfuerzos personales, profesionales y burocráticos que tenía que realizar para llevar a cabo los programas de innovación, con la evaluación recibía una presión añadida que le producía mayor ansiedad. Todo ello, sin que se le facilitara recursos técnicos y apoyos emocionales que contribuyeran a su satisfacción profesional.
- b) Ante la presión de la evaluación, los planificadores, los didactas y los legisladores comenzaron a enviar a las escuelas nuevos programas y materiales (a prueba de profesores) que demostraran los buenos resultados de las innovaciones. Con ello el énfasis se ponía en los resultados, dejando de lado los principales problemas que van vinculados a la introducción de una innovación en educación.

Por todo ello, a pesar de los esfuerzos realizados los resultados obtenidos en todo este período de innovaciones, puede decirse que fueron los siguientes:

- A pesar de la enorme cantidad de dinero y de esfuerzos dedicados a mejorar los conocimientos científicos de profesores y alumnos, la enseñanza de las ciencias no cambió en las dos décadas siguientes. Los programas que se diseñaron en los años 60 y 70 ya no se utilizan en las escuelas.⁴

⁴Es interesante reseñar que estos programas han sido importados y adaptados en alguna Autonomía y han recibido el apoyo de la Administración para ser experimentados en los centros. Todo ello sin tener en cuenta la evaluación realizada en los EEUU y el escaso impacto que han tenido. Una vez más el esnobismo y el ser incapaces de escarmentar en cabeza ajena lleva a algunos expertos a creer, suponemos que ingenuamente, que lo que no ha funcionado en otros lugares tiene el éxito garantizado entre nosotros.

- Aunque algunos estudiantes consiguieron una excelente formación en ciencias, la mayoría no recibieron una instrucción que les capacitara y facilitara su participación en una sociedad tecnificada.
- El enfoque que se dio a los programas de ciencias puso el énfasis en preparar una reducida proporción de estudiantes para las carreras de ciencias e ingeniería; pero lo que tenía que ser un enfoque de la enseñanza de las ciencias que repercutiera en la sociedad recibió poca atención.

III.1.2.4 *Criticas al modelo de innovación de arriba a abajo*

Una consecuencia de estos hechos fue la creación de centros de investigación que evaluaran las causas de este fracaso. Las hipótesis que se elaboraron sobre este fenómeno fueron las siguientes:

- a) La noción de innovación adoptada seguía un modelo de cambio demasiado simplista, que no hacía justicia a la complejidad de las escuelas, ni de las relaciones entre profesores y alumnos. De acuerdo con esta concepción, una innovación, una vez que se decidía adoptarla, inmediatamente iba a encarnarse en la práctica diaria de las escuelas. Lo que suponía que una innovación en educación tenía que funcionar igual que en la industria, en la agricultura o el ejército.
- b) El problema no era sólo de concepción sino de ejecución. Una vez diseñadas las innovaciones, éstas no se llevaban tal y como los diseñadores las habían pensado. Lo que mostraba que se requería una visión más detallada e interdisciplinar a la hora de la realización.
- c) El cambio cultural planteado con estas innovaciones fue también otro factor decisivo. Hasta entonces, las innovaciones estaban en manos del profesorado, y las innovaciones curriculares se concretaban, sobre todo, en los libros de texto. Los cambios en el currículum vinculados a esta nueva ola de innovaciones se plantearon de *arriba a abajo*, cuando los cambios cualitativos ocurren de forma bien distinta en las escuelas.

- d) La mayor parte de las innovaciones fracasaron, no sólo por las razones apuntadas, sino también porque los planificadores y ejecutores de las mismas ignoraban toda una serie de cuestiones que son importantes para que una noción y un proceso de cambio sean efectivos. Especialmente no tuvieron en cuenta que el profesorado juega un papel fundamental en las innovaciones que se llevan a cabo en las escuelas.

En este sentido, Gallagher (1967) realizó observaciones que mostraban la falacia de los materiales curriculares a *prueba de profesores*. Así se demostró que en varias escuelas que utilizaban el mismo material, el profesorado le daba un uso diferente. Esta evidencia hizo que, en los años 70, la idea de considerar el papel del profesor cuando se diseña una innovación, comenzara a ser tenida en cuenta a la hora de planificar y poner en práctica innovaciones. Fue sobre todo gracias a la influencia del *Rand Study* (Berman & McLaughlin, 1975) que esta idea se fue extendiendo. En esta investigación sobre 293 programas y 29 proyectos, se puso de manifiesto las diferentes formas que el profesorado utiliza a la hora de poner en práctica una innovación.

En este estudio, además, se encontraron dos formas básicas de realizar un proceso de innovación. La que se denominó *cooptation* y que se caracterizaba por no ejecutarse la innovación tal y como había sido diseñada por los especialistas, sino según la interpretación o los intereses de la escuela. El otro proceso fue el de adaptación mutua (*mutual adaptation*). Éste implicaba una negociación y un acuerdo entre los impulsores de la innovación y el profesorado. Este último se consideró el enfoque más adaptado a la realidad y, por tanto, el camino a seguir para introducir una innovación.

El enfoque de la adaptación mutua tuvo gran influencia en los años 70, supone un cuestionamiento del modelo tecnológico de ejecución de innovaciones y lleva a considerar el importante papel que tiene el profesorado en una innovación, si se pretende favorecer algún tipo de cambio. Esta idea se refleja en la opinión de Fullan (1982), quien señala que "*el cambio en educación depende de lo que los profesores hagan y piensen. Es tan simple y complejo como esto*".

III.1.3 La innovación educativa como entramado de múltiples aproximaciones

Este recorrido, repleto de enseñanzas para el presente, especialmente para el nuestro, sobre todo ante el proceso que se está siguiendo a la hora de poner en práctica la reforma de la enseñanza y del currículum, nos lleva a considerar las consecuencias, cambios y redefiniciones que se han derivado de esta trayectoria de buenas intenciones, fracasos y replanteamientos. Y lo primero que nos encontramos es que la noción de innovación se ha alejado de la idea de que la bondad del producto y de sus intenciones es la garantía de su ejecución. En la actualidad ya no es posible encontrar una definición unitaria de lo que es una innovación en educación.

Así, por ejemplo Vandenberghe (en Solà, 1980:33) sitúa los conceptos y las prácticas de innovación en un continuo. En un extremo del mismo se encuentra lo que sería el sentido socio-pedagógico de la innovación que se define en términos de pertenencia como *“una idea, práctica o material percibido como nuevo por parte de la pertinente unidad de adopción”* (unidad que podrá ser un país, una comarca, una escuela, un director o un enseñante...). En el extremo opuesto, la innovación puede ser considerada como *“un intento deliberado de llevar a la práctica determinados objetivos(...). En otras palabras, introducir una innovación en una instancia educativa implica un cambio planificado”* con el propósito de dotar de capacidad a la organización (o bien al enseñante) para satisfacer unos objetivos.

III.1.3.1 No es lo mismo reforma que innovación

Por su parte, Walling y Berg (1983) hacen la distinción entre reforma e innovación. La reforma es un proceso que en sus líneas principales pretende modificar las metas y el marco global de las actividades de la institución educativa, dejando en un segundo término la atención a los métodos de trabajo escolar. Sin embargo, hablar de innovación significa modificar las formas de actuación como respuesta a cambios en los alumnos y conlleva una organización diferente del trabajo, para la cual deben utilizarse métodos más eficaces.

Estos autores señalan que si se pretende producir un cambio educativo hay que tener en cuenta estos dos procesos. Pero esta distinción nos lleva a plantear otro problema. La pluralidad que aparece en torno a la noción de innovación no sólo afecta a sus definiciones, sino al campo de denominaciones con las que se le asocia. Así se encuentra próxima a la noción de innovación términos como reforma, mejora, cambio, renovación, . . . Lo que nos lleva a revisar otras definiciones y a realizar algunas matizaciones.

En términos generales parece aceptarse, tal y como señalan González y Escudero (1987) que *“una reforma es un cambio a gran escala, mientras que la innovación lo sería a nivel más concreto y limitado”*. Sin embargo, la distinción no puede plantearse en términos de magnitud y extensión, sino de incidencia. Una reforma puede cambiar la legislación, el vocabulario, los objetivos de la enseñanza, pero quizá no acabe de introducir un cambio en la práctica diaria de la clase. Puede existir, por otra parte, innovación sin cambio, lo mismo que puede producirse una reforma sin cambio. De aquí que la noción que parece fundamental para definir lo que es innovación, o lo que podría comprenderse en lo que a partir de ahora denominaremos como *el campo de la innovación*, es la dirección y el sentido del cambio que se favorece en un determinado contexto educativo.

III.1.3.2 La dimensión tecnológica, política y cultural

La noción de innovación no siempre se ha planteado en estos términos ni ha sido un concepto que defina un campo inamovible. En este sentido, House (1988) haciendo un recuento histórico de las perspectivas fundamentales que han marcado el desarrollo de la noción y la práctica de la innovación señala tres momentos que sitúan otras tantas perspectivas.

La primera, sería la orientación tecnológica, que aparece a mediados de los años 70, sustituyendo la base implícita de la innovación llevada a cabo hasta entonces (la que partía del profesorado y de la que se ha hecho referencia), por un enfoque sistemático y racional. Este modelo iba ligado a los cambios que se estaban produciendo en el ejército, la industria y la agricultura, especialmente de EEUU, y llevaba pareja la idea de que tecnología era sinónimo

de progreso. Bajo este enfoque, las mejoras se producían más en los métodos y en los materiales que en los conocimientos y relaciones entre los diferentes agentes educativos.

La segunda perspectiva es la política. Para esta concepción la innovación es objeto de conflictos y compromisos. No se entiende la realidad como una suma de esfuerzos, tal como la planteaba la perspectiva tecnológica, sino que considera que la cooperación es más problemática que automática, y, por lo tanto, debe ser el resultado de la negociación y el compromiso. La innovación aparece entonces como ejemplo de este tipo de confluencias y desencuentros.

La tercera perspectiva, la cultural, pretende estudiar los efectos de las innovaciones intangibles y difusas, como sucede en buena parte de los casos. Este enfoque considera a los distintos sectores implicados en una innovación, como partes integrantes de distintas culturas o subculturas que representan conflictos de valores y que adoptan significados diferentes sobre la realidad. Desde este punto de vista, la innovación se concibe como la interacción de culturas diferenciadas y demanda estudiar la forma en que las personas interpretan los hechos. En esta última perspectiva tiende a situarse la referencia adoptada en el presente estudio.

III.1.4 Hacia una noción multidimensional de la innovación educativa

Hecha esta distinción es necesario, desde un punto de vista operativo y con la finalidad de orientar nuestro estudio, adoptar alguna definición de innovación que luego pueda ser contrastada en el análisis de lo que sucede en los centros. Para ello puede sernos de utilidad tener en cuenta que lo que constituye una innovación no puede considerarse desde un único punto de vista o focalizado en un solo aspecto. Esta idea coincide con la expresada por Fullan y Pomfrett (1977) quienes señalan que cualquier tipo de innovación curricular puede tener cinco dimensiones referidas a cambios en:

- a) Los contenidos del currículum, en su secuenciación y en los materiales a utilizar.

- b) La organización formal y el medio físico en el que se desarrolla la enseñanza. Esta dimensión se refiere sobre todo a las condiciones en las que interactúan los usuarios de una innovación.
- c) Las funciones y relaciones de los usuarios implicados en la innovación. En opinión de estos autores este es uno de los aspectos que encierra mayor complejidad.
- d) El conocimiento y comprensión que poseen los usuarios de la innovación de diferentes aspectos de la misma (fundamentación, valores, objetivos, estrategias para su puesta en práctica, ...), lo que implica asumir que si no existe una comprensión real del cambio que aporta una innovación es difícil que ésta genere el efecto deseado.
- e) Por último, hay que hacer referencia al tema de la internalización del cambio. La necesidad de que las personas valoren de una forma positiva y se comprometan con su práctica, aparece como la dimensión sin la cual los otros aspectos sólo serían una capa externa y producirían una innovación sin cambio.

Esta podría ser una primera pista para situar el estudio de experiencias consideradas como innovadoras. El propio Fullan (1982) revisa las anteriores dimensiones y las concreta en:

- a) La posible utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares.
- b) El posible uso de nuevos enfoques de enseñanza (actividades, estrategias didácticas, ...).
- c) La posible alteración de creencias o de los supuestos pedagógicos que subyacen a las nuevas políticas o programas educativos.

Estas dimensiones poseen, a la hora de su ejecución, una creciente dificultad, siendo más fácil introducir materiales que cambiar creencias, y de cualquier forma, todas ellas han de plantearse interrelacionadas si se pretende que la innovación sea efectiva.

Desde estos criterios podemos decir que una innovación tiene lugar cuando:

- a) Se introducen nuevas áreas de aprendizaje dentro del currículum (uso de ordenadores, educación para la paz, para el consumo, . . .).
- b) Se lleva a cabo prácticas alternativas a las ya existentes.

Pero en las escuelas, bajo la denominación de innovación, se incluye no sólo cambios curriculares sino también la introducción de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, de productos, materiales, ideas e incluso personas. Lo que plantea la necesidad de una definición que destaque también el proceso y la intención de la innovación. Una acepción que contemple esta intención sería la señalada por González y Escudero (1987), que considera a la innovación como *“una serie de mecanismos y procesos que son el reflejo más o menos deliberado y sistemático por medio del cual se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes”*. Mecanismos y procesos que son el reflejo de una serie de *“dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones y metas, contenidos y prácticas escolares, en alguna dirección renovadora respecto a la existente”*.

Lo interesante de esta definición es que no aborda la innovación como un proceso simple, de fácil adopción y sobre el que es posible realizar una evaluación reduccionista. La innovación desde esta óptica, no puede considerarse en términos algorítmicos, sino como una tarea compleja, en la que los procesos interpretativos son una constante. Lo que hace que la innovación sea *“una tarea socialmente necesaria, escolarmente útil y, probablemente, enriquecedora a nivel personal”* y que se caracterice por su un carácter multidimensional, como señalan estos mismos autores.

Pero esta visión no ha sido la que ha dominado en la tradición de la innovación educativa. Es el resultado de los cambios producidos desde finales de los años 60 en la reconceptualización de la educación escolar en general y sobre la innovación educativa en particular. Vamos a prestar atención a algunos de estos cambios.

Durante bastante tiempo, a causa del enfoque tecnológico y positivista imperante en la educación, estuvo de moda no tomar en consideración una innovación hasta que demostraba su efectividad, era evaluada y se podía generalizar. Por esta razón no solía llevarse a cabo el seguimiento de los resultados de una innovación (tanto en el proceso de realización como después de su ejecución),

ni se tenía demasiado en cuenta si las escuelas generaban por sí mismas innovaciones. Los planificadores diseñaban las innovaciones, que se llevaban a las escuelas, y allí se suponía que de manera automática, por la bondad del producto o la prescripción de la Administración correspondiente, éstas habrían de adoptarse. Un ejemplo de esta tendencia queda claramente reflejado en el seminario que la OCDE organizó en Cambridge en 1969 y en el que se sistematizó, tal y como se mostraba en el apartado III.1.2.2, el modelo de innovación y evaluación presente tras este enfoque y que se proponía como pauta a seguir para los países integrantes de este organismo.⁵

La necesidad de evaluar la efectividad de estas innovaciones vino pareja a la exigencia de responsabilidad a los poderes públicos sobre las iniciativas que se financiaban con el dinero de los ciudadanos (aunque éste no ha sido el caso de nuestro país). Este hecho generó la oportunidad de vincular la investigación educativa a la innovación y dio paso a una gran cantidad de estudios sobre el proceso de cambio en la educación que favoreció la aparición de toda una serie de conocimientos sobre la noción y la práctica del cambio. Ahora disponemos de una información que puede ayudar tanto a quienes están en la práctica del cambio, como a quienes pretenden introducirlo, iniciarlo o guiarlo. Ahora sabemos lo que implica el desarrollo de un proceso de cambio, los procedimientos y las técnicas que se pueden utilizar, las formas de evaluarlo,...

III.1.5 La innovación asociada al cambio

La necesidad de introducir cambios periódicos (o continuos) en la forma de organizar y llevar a cabo la enseñanza, en los distintos ciclos en los que se articulan los sistemas escolares, parece estar más allá de toda discusión. El tema que sigue estando sin resolver, de ahí la importancia de llevar a cabo investigaciones en este sentido, es dilucidar cuándo se puede hablar de cambio versus no-cambio en educación, o si la innovación puede ser llevada

⁵No hay que perder de vista que en este período se fragua la Ley General de Educación, que va a recibir el apoyo de este organismo y que en cierta manera trata de seguir el modelo de innovación propuesta por esta institución.

a cabo sin cambio o el cambio sin innovación, el sentido del cambio, etc. Problemas a los que se han de enfrentar continuamente especialistas, profesores y la propia Administración.

Lo que cada persona o grupo entiende por cambio e innovación y las opiniones acerca de la pertinencia de los mismos son muy variadas y suelen estar en consonancia con la posición estamental que se ocupa en el sistema escolar. En general, se es más reacio a aceptar un cambio impuesto que a participar en la promoción del mismo. Por otra parte, cada uno de los grupos y personas implicadas en un proceso de innovación, puede analizar, conceptualizar y valorar los cambios producidos, o no producidos, en una innovación de forma muy diferente. En general, la propia implicación en el proceso de innovación, así como los beneficios formativos que pueda obtener cada uno de los implicados en el mismo, dependen en gran manera de cuál sea ese análisis, esa conceptualización y esa valoración. En este sentido, dilucidar las condiciones, los elementos y los factores que propician distintas perspectivas de un mismo proceso de innovación, no deja de ser una importante herramienta de conocimiento para los interesados e implicados en el sistema educativo.

En cualquier caso, lo que nos vienen a decir las aportaciones consideradas en el apartado anterior, en lo referente al proceso de cambio, es que éste, cuando tiene lugar en el ámbito de conductas no mecánicas, en situaciones de tipo social, está ligado al proceso cognitivo y afectivo de los que participan en él. Los individuos, al modificar sus conductas racional y afectivamente mediante el conocimiento de que existe una forma mejor de actuar, desarrollan a la vez sus propias capacidades intelectuales y sus habilidades profesionales. Y esto parece ser así porque como señalan González y Escudero (1987) *“es en la relación entre la innovación y las personas -la realidad subjetiva implicada en el contexto individual y organizativo de cada uno- donde se sitúa la piedra angular de la problemática del cambio”*.

III.1.6 Innovación e investigación educativa

La innovación educativa también se encuentra vinculada, sobre todo entre nosotros, a la calidad de la enseñanza. En la actualidad este término también tiene significados diversos: a) el

aumento del rendimiento de los alumnos, b) la mejora del nivel profesional de profesorado, c) el despliegue de destrezas de gestión por parte de los directores de los centros, d) la mayor eficacia en el uso de los recursos,...

En relación con este tema, una idea comúnmente aceptada, y que es consecuencia de los resultados de las innovaciones educativas de los años 70, es que no basta con la prescripción y la financiación de las innovaciones para que éstas se adopten en los centros. Un proceso de innovación es mucho más complejo y parece cada vez más claro que si no conecta con las construcciones conceptuales y la forma de actuar de los profesores, si no cuenta con la aceptación necesaria y las decisiones prácticas adecuadas, sus objetivos acaban por diluirse y perder sentido.

Esta constatación es la que reclama la necesidad de investigaciones que sirvan para organizar y comprender los procesos de asunción por parte de los enseñantes de las innovaciones educativas que ellos mismos plantean o que les son ofrecidas por parte de la Administración. Este proceso de comprensión merece ser tenido en cuenta, si consideramos, tal y como apunta Skilbeck (1988) y hemos constatado nosotros en el desarrollo de este estudio, la tendencia creciente por parte del profesorado a aceptar la idea de la necesidad de autoevaluar y contrastar su práctica.

Un dato común en todas las aproximaciones realizadas hasta ahora en el tema del desarrollo del currículum y la innovación educativa, que reviste una importancia capital para la propuesta de investigación que realizamos, es que, en la mayoría de los planteamientos recogidos, las estrategias innovadoras se fundamentan más en la argumentación que en la evidencia empírica. Bolam (1982) ofrece una lista de aspectos que parecen estar presentes en un proceso de cambio en la educación escolar, pero es cauto a la hora de generalizarlos, ya que considera que pueden ser tenidos en cuenta como hipótesis de trabajo y puntos de referencia para nuevos estudios, pero que resultan por lo general, débiles para aplicarlos en todos los casos.

En esta misma línea, Skilbeck (1988) señala que, en el caso concreto de la relación entre investigación e innovación curricular, pueden detectarse dos corrientes. Una que ha seguido el modelo IDDD (*investigación-desarrollo-difusión-puesta en práctica*) que comienza con una investigación y termina con la puesta en prácti-

ca planificada de unos programas o materiales que son el resultado de un proceso de investigación y evaluación. Este modelo, que ha tenido una aplicación eficaz en la industria, en el ámbito de la educación escolar no ha sido utilizado de manera tan taxativa. A pesar de ello, algunos de sus supuestos, especialmente la creencia de que la investigación puede resolver los problemas de la educación escolar y que la puesta en práctica es un proceso específico y terminal, han sido sobrevalorados por los planificadores.

A partir de este modelo, y en cierta forma como una alternativa al mismo, Skilbeck ha propuesto el modelo RED (revisión-evaluación-desarrollo). Estas siglas designan un conjunto de actividades interrelacionadas en las cuales todos los implicados, desde la Administración hasta las escuelas, participan consciente y deliberadamente en la investigación que acompaña la adopción de una innovación. Lo cual supone asumir que quienes reciben una innovación, no son meros receptores de unos productos, sino que colaboran activamente y puede considerárseles como copropietarios de los procesos y de los resultados obtenidos.

III.1.7 La innovación desde la perspectiva del profesorado

La mayor parte de las visiones que hemos señalado, hacen referencia al proceso, a las aportaciones derivadas de la historia de los movimientos de innovación en los Estados Unidos. Pero, entre nosotros, cuando la Administración ha promovido innovaciones, la adopción que de las mismas ha hecho el profesorado ha ido, con frecuencia, en otra dirección. Es lo que pasó con la Reforma de 1970 y lo que ya se vislumbra en la de 1990. La coincidencia fundamental entre ellas es que son vistas como iniciativas propuestas por la Administración cuyo objetivo (tenido en cuenta o no) es que el profesorado introduzca cambios en su práctica. Pero, ¿qué es lo que sucede cuando las innovaciones provienen de los enseñantes, cuando son ellos quienes se convierten en los promotores de la innovación?

Elliot (1990) en su revisión de lo que supuso el proceso de innovación curricular desde los docentes, en el que él mismo par-

ticipó en los años 70 en Inglaterra, en el contexto del Movimiento de Reforma del Currículum, sintetiza como notas características del mismo las siguientes:

- a) Fue un proceso que se inició por parte del profesorado en respuesta a una situación práctica concreta en sus centros.
- b) Las situaciones prácticas con las que se enfrentaba eran aquellas en las que las prácticas del currículum tradicional se habían desestabilizado y se habían vuelto problemáticas porque los estudiantes habían desarrollado resistencias frente a ellas o *rechazaban aprender*.
- c) La innovación planteaba una controversia entre los docentes porque se mostraba como una alternativa a las creencias existentes sobre la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- d) Los problemas se fueron clarificando y resolviendo mediante una discusión libre y abierta, caracterizada por el respeto mutuo y la tolerancia frente a los otros puntos de vista y la ausencia de restricciones por parte del poder (la Administración) sobre los resultados de este debate.
- e) Las propuestas de cambio se presentaban como hipótesis provisionales para ser probadas en la práctica dentro de un contexto de responsabilidad colegiada por parte de la totalidad del claustro.
- f) Los recursos utilizados en la gestión de la innovación siguieron más la perspectiva de *abajo-arriba* que la de *arriba-abajo*, a la hora de desarrollar las estrategias y la planificación del currículum.

MacDonald (1990) revisando las estrategias y el proceso desarrollado durante el mismo período en el que se inscribe la experiencia analizada por Elliot y, en contraste con la actual reforma curricular por parte del gobierno conservador en Gran Bretaña (que presenta algunos aspectos comunes con la que tiene lugar en el Estado español), señala las siguientes consideraciones sobre lo que supone llevar la innovación a la escuela. Consideraciones que nos sirven de síntesis sobre el proceso a seguir a la hora de estudiar una innovación:

- a) *“Es difícil para quienes están fuera de la escuela mejorar la calidad de los recursos dentro de ella. A pesar de que hace 25 años se pensara que la combinación de fondos y de buenas ideas, invertidos en las escuelas por parte de agentes externos, podía transformarlas de forma rápida y fácil en la misma línea que se transformaba la economía y la vida social después de la guerra. No basta, como se pensó en los años 50 y 60, con dotar al profesorado de libros y nuevos materiales pedagógicos o de una asesoría. Es la calidad del mismo profesorado la que determina la calidad de la enseñanza, y en general, la experiencia demuestra que los docentes son malos ejecutores de las ideas de otros. El desarrollo de los enseñantes es una pre-condición para el desarrollo del currículum, y el profesorado debe jugar un rol activo en el desarrollo y mejora del currículum. Su comprensión, sentido de responsabilidad y compromiso en la mejora de la experiencia educativa del alumnado se produce cuando ellos poseen las ideas y el autor de una propuesta curricular es capaz de facilitar la conceptualización de las ideas del profesorado para trasladarlas a la práctica de la clase”.*
- b) Esto implica que los docentes individualmente no pueden ir muy lejos en la adopción de innovaciones por las limitaciones que plantea la práctica, las relaciones de los centros y los hábitos de las instituciones. Las ideas aparecidas en los años 80 sobre la reflexión, autoevaluación y autodesarrollo basado en la escuela, parecen destacar a la hora de la planificación del currículum y definir una teoría de la innovación.
- c) Los niveles de decisión es otro tema importante a la hora de conceptualizar y poner en marcha una innovación. En este sentido, la relación entre los participantes en el desarrollo del currículum es más efectiva si parte de la noción del docente como profesional, que actúa en una comunidad responsable, más que si procede de una dirección lineal y jerárquica.
- d) La comunicación horizontal, más que la vertical, resulta más efectiva a la hora de transmitir ideas y prácticas, y adquiere una especial relevancia el concepto de colaboración por parte del profesorado, la escuela y la comunidad.

- e) El grado de autonomía profesional que está implícita en estas consideraciones se justifica sólo si se acompaña de una responsabilidad profesional frente a la evaluación y la crítica pública. El trabajo de los docentes debe estar abierto a la influencia y a la valoración pública.

Estas características son tenidas muy poco en cuenta entre nosotros cuando la Administración promueve innovaciones o reformas curriculares. Sin embargo, y como se aprecia en el estudio de casos que aquí se recoge, en la práctica, el éxito de las innovaciones tiene lugar cuando las condiciones, la implicación del profesorado y la gestión de los recursos para la innovación sigue un proceso similar al apuntado por MacDonald.

III.1.8 Lo que implica investigar una innovación educativa

Lo dicho hasta ahora nos da pie a concretar nuestras intenciones. Lo que nos hemos propuesto en nuestra investigación no es diseñar una innovación o marcar las directrices para una mejor política de gestión de las innovaciones. Y por supuesto, no tratamos de decir cómo se han de llevar a cabo para que sean eficaces. Nuestro punto de partida es que las innovaciones ya están en los centros, son los enseñantes en buena medida sus gestores, pero es necesario acercarse a lo que sucede en las instituciones para aprender críticamente de las innovaciones que realiza el profesorado. Esto significa reconocer el carácter recurrente de algunas de las propuestas que en otros lugares y contextos se han producido, pero también tratar de identificar algunas formas de representar innovaciones que siguen un proceso peculiar en su planteamiento y desarrollo en la práctica.

Lo que nos ha movido a nuestro estudio es la necesidad de conocer no tanto cómo los profesores llevan a la práctica las innovaciones que reciben de la Administración o que ellos mismos generan, sino cómo estas innovaciones son representadas por quienes participan en ellas. Desde este punto de vista, la multidimensionalidad de la que habla Fullan (1982) no ha de referirse sólo a la práctica y a las características de la innovación, sino al conocimiento que los diferentes participantes producen en torno a ella.

Esto nos ha planteado una duda necesaria que es obligado explicitar: si lo que nos proponemos es llevar a cabo una evaluación democrática de algunas innovaciones o si es posible realizar la recogida de las diferentes voces y fuentes en las que la innovación se representa y al ordenarlas y analizarlas no realizar una evaluación, sino un estudio de caso que tenga valor por sí mismo como representación de una realidad pero sin finalidad evaluadora.

Esta duda nos conduce a una necesaria puntualización. En nuestro estudio no podemos apartarnos de la vinculación que existe entre cambio, innovación y evaluación. Las consideraciones que en torno a esta relación puedan establecer se requieren situar la noción y la práctica de la evaluación en un contexto más amplio que al que nos puede remitir los convencionalismos de un diseño o la aplicación indiscriminada de una determinada prueba estandarizada. En cualquier caso, este hecho nos lleva a señalar que, el estudio que hemos realizado, aunque no puede considerarse como una evaluación, pues no fue planteado como tal ni negociado con el profesorado con esta finalidad, en su ideología y puesta en práctica, presenta una afinidad con la definición de evaluación hecha por Kushner (1986), quien en sintonía con la posición mantenida por MacDonald y el grupo de CARE⁶ la conceptualiza como “*un proceso para generar y comunicar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención)*”. Este sentido de utilidad hay que entenderlo como “*la facultad de añadir a la capacidad de cada uno, la posibilidad de utilizar la innovación (o la intervención del tipo que sea) como un recurso crítico para buscar mejoras*” en la parcela de la realidad en el que se esté actuando.

Adoptar esta posición supone asumir una serie de actitudes. Llevar a cabo una investigación de este tipo, hace imprescindible realizarla desde una posición de independencia, que ofrezca a las partes implicadas una información crítica sobre la realidad objeto de investigación (en el sentido apuntado por Kushner) y ha de

⁶ *Centre of Applied Research in Education*, ubicado en la universidad de East Anglia y fundado por L. Stenhouse. En él trabajan en la actualidad y entre otros B. MacDonald, J. Elliot, S. Kushner, N. Norrison, R. Davies, B. Somekh...

realizarse de una manera neutral (que no ha de contemplarse como sinónimo de una objetividad difícilmente existente), para que luego cada una de las partes y a ser posible mediante consenso, puedan aprender de la representación de la realidad que la investigación ofrece y, si fuera necesario, tomar las decisiones de mejora que se considere pertinentes.

Para garantizar esta neutralidad se ha de llevar a cabo un proceso de negociación (si el estudio pretende favorecer un conocimiento democrático del saber que se deriva de la investigación) con todas las partes implicadas sobre la situación que se analiza, que permita detectar los objetivos que cada parte espera conseguir del estudio, los compromisos de colaboración que establecidos, los acuerdos sobre el uso de la información, así como las condiciones de divulgación de los resultados.

El papel del investigador viene entonces determinado por una metodología de trabajo que pretende “*producir conocimientos nuevos*” para todas las partes implicadas en la situación o innovación que se analiza. En la medida de lo posible el equipo investigador, cuando sigue este enfoque, no pretende emitir juicios (aunque éstos en ocasiones sean inevitables) sino presentar, ordenar, interpretar y analizar los que ha ido obteniendo de los diferentes informantes, mediante las diferentes estrategias utilizadas en el desarrollo de la investigación.

En nuestra investigación hemos transferido la ideología y ciertos aspectos del proceso metodológico presentes en una evaluación democrática a un estudio sobre la representación de las innovaciones en los centros. Los aspectos que hemos considerado han sido los siguientes:

- a) Realizar una negociación inicial clara que se plasmara en un escrito contractual. En nuestro caso se concretó en la presentación por escrito del proyecto de estudio y los acuerdos que se establecieron entre los diferentes estamentos y el equipo investigador.
- b) Explicitar a todos los implicados, o a sus representantes, el proyecto de investigación en sus diferentes fases y recoger el compromiso de colaboración de cada uno de ellos.

- c) Mantener una postura de neutralidad por parte de los investigadores ante las diferentes problemáticas que emergen en las instituciones, para poder generar esos conocimientos críticos que permitan aportar un conocimiento nuevo a la situación sobre la que se interviene.

Esta es la posición que hemos tratado de adoptar en los tres estudios de caso que hemos escogido para desarrollar nuestra investigación. Para abordar las innovaciones que se recogen en cada uno de ellos, lo primero que hemos tenido en cuenta ha sido afrontarlas con un criterio de flexibilidad, que permita recoger, interpretar y analizar incluso las formas menos estructuradas de innovación como son las ideas. Por último, y después de este preludio situacional es importante no perder de vista que es de las personas y sus biografías de lo que realmente hablamos cuando estudiamos innovaciones educativas, igual que sucede cuando hablamos de la enseñanza o de la escuela.

Una primera definición, por tanto, de la orientación que sigue el enfoque de investigación que aquí se adopta, podría ser lo que estudiar una innovación supone, como indica Hord (1987) *“entender las complejas interacciones que se generan entre una innovación, sus usuarios y sus objetivos”* y *“mostrar lo que realmente está pasando con la utilización de un nuevo programa, producto, concepto, . . . en la escuela y lo que se necesita hacer a partir de ello”*.

El bagaje teórico y metodológico que permite estudiar una innovación proviene de la visión sobre el cambio a la que ésta se encuentra vinculada. En este sentido, una noción de referencia que ha guiado nuestro trabajo es que *“el cambio es un proceso, que tiene lugar en el tiempo y dentro del cual diferentes individuos en una escuela o en otro sistema, responden de maneras diferentes y se ajustan a él según el ritmo de cada uno”*. Por esta razón es al tiempo natural e inevitable que ciertos individuos tengan más dificultades que otros para adoptar y adaptarse a una innovación, y que incluso algunos de ellos lleguen a plantear resistencias al cambio.

Esto hace necesario por parte del grupo promotor de la innovación, o por parte de quienes se encuentran implicados en ella, conocer y comprender los sentimientos y las posiciones que des-

pierta el proceso innovador en cada una de las personas vinculadas a la innovación.⁷ Desvelar, organizar e interpretar estas posiciones es lo que hemos tratado de mostrar con el estudio que presentamos a continuación.

⁷Esta es una de las principales aportaciones de nuestra investigación y el valor de los tres estudios de caso: conocer los aspectos de individualización del cambio que se genera en torno a cada una de las innovaciones estudiadas. Aspecto que puede ser contemplado a la hora de llevar a cabo la ordenación, interpretación y análisis de los datos obtenidos (entrevistas, cuestionario, documentos, materiales curriculares, ...).



CAPÍTULO 4

EL DISEÑO DEL ESTUDIO

IV.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Parfraseando a Erdas (1987) habría que decir que esta investigación no pretende ser una investigación sobre hechos sino sobre problemas. No nos interesa establecer la tipología de modelos de innovación actualmente vigente en nuestro país, para analizar su mayor o menor grado de eficacia. Lo que nos preocupa es saber cómo se lleva a la práctica en los centros las innovaciones educativas y cómo las interpretan quiénes participan en ellas.

Este estudio hace referencia a la organización de la innovación educativa en la práctica y a los significados que en torno a ella construyen los diferentes agentes implicados. No se trata, como ya se ha dicho, de realizar una evaluación sobre las innovaciones que tienen lugar en los centros estudiados, sino de organizar el campo de la teoría y la práctica de la innovación para los diferentes agentes vinculados a ella, como punto de partida para su mejor comprensión y para generar una cultura diferente a la de la eficacia en relación con las innovaciones en educación.

IV.1.1 De la investigación sobre la enseñanza a la investigación desde la enseñanza

Durante varias décadas, influenciados por una determinada concepción de la ciencia, se ha tratado como indica Escudero (1987) de que la investigación educativa se concibiera como “una

actividad intelectual dirigida a lograr un conocimiento positivo, objetivo y certero sobre la educación". El ideal de esta perspectiva, dominante aún entre muchos enseñantes y el profesorado universitario, era considerar la práctica educativa como un fenómeno natural, que podía ser descrito, observado, analizado y controlado de forma rigurosa, y cuya aspiración fundamental era la de formular teorías científicas capaces de establecer relaciones entre variables referidas a la enseñanza (actividades escolares, medios, profesor,...) y otras vinculadas al aprendizaje, básicamente relacionados con los resultados académicos o las respuestas de los estudiantes a determinadas pruebas de diagnóstico o clasificación. Esto llevó a la reducción de *lo educativo* a un objeto natural que puede ser medido, observado, cuantificado, regulado y controlado en términos de resultados y de conductas observables.

La búsqueda de un "*Dorado de la eficacia*" para la escuela y la enseñanza (Hernández y Sancho, 1993) era la meta perseguida por este tipo de investigaciones que se mueve bajo el enfoque cientifista y positivista que durante décadas ha dominado tanto en Psicología como en Pedagogía y en un planteamiento que responde a una estructura de racionalidad que rige, orienta y guía el campo de la investigación en general y el de la educación en particular: la estructura lógico-responsiva (Popkewitz, 1984). Ésta se centra en los resultados observables y medibles que se derivan de una situación inicial sobre la que se aplica un determinado programa.

Los resultados de estas investigaciones llevaron a una constatación que se transformó en la década de los 70 en una denuncia: la separación entre la teoría y la práctica educativa, la poca aplicabilidad de estas investigaciones a los problemas de la enseñanza y la toma de conciencia, tal y como señala Escudero (1987), de que los descubrimientos sobre *la eficacia* casi nunca pueden ser trasladados en forma de prescripciones para propiciar *la eficacia*, y no pueden concebirse como prescripciones para la acción. La educación es un fenómeno dotado de una mayor complejidad que la que se deriva de una serie de actividades externas y directamente observables. La educación escolar es una actividad compleja, socialmente construida y personalmente recreada, y sobre todo, interpretada.

Ante esta realidad comenzó entonces a hacerse una distinción entre lo que Elliot (1978) denominó la investigación sobre la

enseñanza y la investigación desde la enseñanza. A esta última se le conoce en la actualidad como investigación educativa, y pone su interés no en los resultados y en la eficacia en función de los objetivos alcanzados, sino en la comprensión de lo que sucede en la clase, teniendo en cuenta que la práctica es concebida desde esta perspectiva “*como una acción intencional, prepositiva, total, descontextualizada, regida por reglas personales y sociales, y no por leyes científicas*” (Escudero, 1987).

Esta orientación se encuentra regida, al contrario de la anterior, por una estructura simbólico-interpretativa que se centra en el estudio de las interacciones humanas, que producen normas y acciones gobernadas por reglas en las que el significado juega un importante papel en estas transacciones (Popkewitz, 1984) y ha sido denominado como investigación interpretativa, cualitativa, fenomenológica, ecológica, etc. . . Dado que es ésta la orientación que pretendemos seguir en este estudio, y que este enfoque no es frecuente en nuestro entorno educativo, vamos a presentar algunas aportaciones que fundamenten el sentido de nuestra toma de postura. Este criterio lo adoptamos desde los cambios que en las dos últimas décadas han afectado a la investigación educativa, y que, como consecuencia, también han repercutido en las concepciones y la investigación sobre las innovaciones escolares.

IV.1.2 La investigación sobre la innovación educativa desde un enfoque interpretativo

Erickson (1986) ha señalado que la investigación interpretativa hace referencia fundamentalmente al conjunto de enfoques de investigación en el que se utiliza la observación participativa. Usar el término de investigación interpretativa tiene un carácter más inclusivo que muchos otros como el de etnografía o estudio de casos. Esta denominación evita definirlos como no cuantitativos, pues sí se puede utilizar algún tipo de cuantificación (connotación que tendríamos que considerar si utilizamos el término cualitativo, que es el más extendido entre nosotros). Pero, sobre todo, crea una semejanza entre los distintos enfoques que pueden incluirse en esta tendencia (la investigación ecológica, la investigación crítica y la investigación en la acción), esto es, que *el interés de la*

investigación se centra en el significado que los actores otorgan al fenómeno que estudiamos, en su dimensión social, y en el análisis y exposición por parte del investigador.

En este sentido podemos hablar de la investigación interpretativa. La tradición lógico-responsiva se fundamenta en modelos causales lineales y en la uniformidad de los problemas y situaciones estudiadas. Por el contrario, para la investigación interpretativa, la uniformidad conductual cotidiana que se puede observar en un individuo y entre diferentes individuos que constituyen un grupo, no se considera como prueba de uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que se mira como una ilusión, parecida a la que afecta a quien piensa, por ejemplo, que la capacidad evaluada es un atributo de la persona evaluada.

Los seres humanos, según este enfoque crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que les rodean en su medio. Esto supone reconocer que las personas actuamos respecto de los objetos que nos rodean bajo la perspectiva de nuestras interpretaciones y desde la significación que otorgamos a los eventos con los que nos relacionamos. Una vez elaboradas estas interpretaciones las consideramos como si fueran reales: como cualidades efectivas de los objetos y situaciones que percibimos.

A pesar de lo evidente que resulta este enfoque como organizador de la investigación en las Ciencias Sociales, y de la extensión que ha tenido en el campo de la educación a lo largo de la pasada década, entre nosotros, la perspectiva interpretativa de investigación no suele ser tenida en cuenta, incluso por quienes se confiesan defensores de formas alternativas de interpretar las relaciones en la educación escolar. Erikson (1986) señala tres posibles causas a esta aparente contradicción. Causas que vale la pena recuperar en este apartado de fundamentación, pues así resulta más comprensible el desarrollo de nuestro estudio y la opción tomada al construir esta investigación:

- a) Porque la mayor parte de las personas que tienen y comparten significados en el sistema educativo (profesores, alumnos, padres, . . .) no son tenidas en cuenta por el hecho de no detentar poder en la sociedad.
- b) Porque abordar los significados que las personas producen se encuentra fuera de su conciencia, dado que no son ex-

plícitamente verbalizados y resulta difícil organizarlos como material de investigación.

- c) Finalmente, porque en los enfoques más habituales en el campo de la investigación educativa, las perspectivas de significado son consideradas como periféricas o bien como esencialmente irrelevantes para las finalidades de la investigación, pues son parte de la *subjetividad* que conviene eliminar para llevar a cabo una indagación sistemática y *objetiva*.

Sin embargo, a pesar de este ambiente poco favorable, es necesario preguntarse, ¿cuándo es conveniente utilizar métodos de investigación interpretativos? El propio Erikson (1986) responde que cuando es necesario conocer:

- a) La estructura específica de los hechos, más que su carácter general y su distribución global, es decir, lo que está sucediendo en un lugar más que en un cierto número de lugares.
- b) La perspectiva de significado de unos actores concretos en unos acontecimientos específicos.
- c) La fijación de puntos de contraste de hechos naturales que pueden ser observados como si fueran experimentos naturales.
- d) La identificación de vínculos causales específicos.

Por tanto, la investigación interpretativa es útil para dar respuesta a preguntas con las que se exponen a continuación, y que son similares a las que nos planteamos al realizar cada uno de los estudios de caso:

- a) ¿Qué está sucediendo en la situación social que tiene lugar en un determinado contexto ?
- b) ¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas ?
- c) ¿Cómo están organizados los acontecimientos, mediante qué patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos para conducirse en la vida cotidiana ?

- d) ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto con la totalidad, con lo que sucede en otros niveles del sistema?
- e) ¿Cómo comparar los modos en que está organizada la vida cotidiana en este entorno, con otras formas de organización de la vida social en otros lugares y momentos?

Una innovación que se lleva a cabo en un centro escolar y que afecta al profesorado, al alumnado, a las familias y a la Administración supone una realidad que puede ser abordada desde esta perspectiva. Sobre todo si se mantiene el supuesto de que investigar también es rescatar, ordenar e interpretar las diferentes voces de quienes participan en una innovación y dotarlas de un nuevo sentido: el que le otorga la mirada de quien *ve y se acerca* a la innovación desde fuera, con la finalidad de generar un conocimiento crítico desde y para los implicados y/o para quienes puedan estar relacionados con otras situaciones educativas similares. Aunque esta intención requiere la implicación de los otros, algo que no siempre es posible garantizar, siempre estará en nuestra mano lo que es una de las finalidades prioritarias de toda investigación: tratar de generar conocimientos nuevos aprendiendo de la experiencia de los otros. Para adentrarnos y llevar a la práctica esta perspectiva, hemos seguido el siguiente proceso en la realización de este estudio.

IV.2 PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

IV.2.1 Población del estudio

Para organizar críticamente las innovaciones educativas seleccionadas, dentro de la perspectiva interpretativa antes mencionada y desde la especificidad del estudio de casos, hemos elegido tres centros de enseñanza particularmente emblemáticos como representantes de diferentes procesos de innovación educativa. Así, los tres centros tienen desde sus inicios una voluntad renovadora que se plasma en un compromiso profesional, activo y participativo

del profesorado, tanto en distintos planes experimentales promovidos por la Administración, como en las diferentes innovaciones educativas generadas por ellos mismos.

Estos centros en sus proyectos educativos y en su práctica pedagógica incluyen, en grado y modalidad diferentes, los indicadores de renovación reseñados en el capítulo anterior, especialmente las dimensiones en las que se concreta una innovación apuntadas por Fullan (1982): el diseño de nuevos materiales curriculares, la utilización de nuevos enfoques didácticos y la alteración de los supuestos psicopedagógicos que sustentan las prácticas de enseñanza.

Además, estos centros han mostrado en el transcurso de estos últimos años, un interés especial para que sus proyectos y experiencias fuesen sistematizadas y contrastadas por personas fuera de la propia institución. El reclamo de esta mirada externa responde a la intención de que se les ayude a reflexionar sobre el sentido y los resultados de sus procesos innovadores y a modificar su intervención educativa. De ahí que la propuesta del equipo investigador fuera recibida con especial interés, al ajustarse a la necesidad de profundizar desde la perspectiva de la investigación educativa, tanto en la actuación profesional del profesorado como en el conjunto de situaciones institucionales y en las decisiones teóricas y prácticas del currículum.

Estamos pues, ante tres centros que son diferentes entre sí por su historia, por la forma de constituirse los equipos docentes, por la procedencia socio-cultural de su alumnado, por los niveles educativos que incluyen y, finalmente, por los proyectos específicos de innovación que están desarrollando. Un cuadro de síntesis de estas características sería el de la Figura 1.

De las diferentes experiencias de innovación realizadas en cada uno de los tres centros, hemos escogido para su estudio aquella a la que la propia institución ha dado un valor especial en sus manifestaciones públicas, en artículos, seminarios, . . . y que además se encuentran directa o indirectamente vinculadas a la actual Reforma educativa. Pero sobre todo, la elección es fruto del conocimiento elaborado por el grupo investigador, mediante el análisis de los materiales iniciales que cada uno de los centros aportaron como reflejo de su trayectoria, proyectos e intereses. Esto hace que

las tres innovaciones elegidas resulten relevantes para las intenciones de nuestro estudio: *conocer cómo los diferentes implicados representan una innovación en la que participan, y cómo estas representaciones pueden explicar los ajustes y readaptaciones que cada innovación adquiere en la práctica.*

Centro 1	Centro 2	Centro 3	
Se crea en 1985 como centro de experimentación del ciclo 14-16	Desde 1955 cooperativa de padres. Escuela del CEPEPC (1). Desde 1988 Escuela Pública	Se crea en 1971 como Centro Piloto ICE (2). 1985: Centro CERE (3)	Trayectoria del centro
Se inicia con 300 alumnos y 50 profesores	300 alumnos 10 unidades 14 docentes	630 alumnos: 210 secundaria: 18 docentes 420 primaria: 19 docentes	Profesores Alumnado
Integración en el mundo del trabajo Enfoque tutorizado	Enfoque constructivo de la lengua escrita Organización Talleres y rincones Plan de informática	Agrupamientos flexibles en Lengua y Matemáticas en primaria	Otras innovaciones
Curso 85-86	Curso 83-84	Curso 88-89: 14-16 Curso 89-90: 12-16	Inicio de la innovación

Figura 1. Características de los tres centros.

Con esta finalidad las innovaciones objeto de estudio fueron las de la Figura 2.⁴

¹ CEPEPC: Col·lectiu d'Escoles Privades per a l'Escola Pública Catalana. Colectivo de escuelas que, nacidas como cooperativas de familias y docentes, aspiraban a ser escuelas públicas. Una vez transferidas las competencias educativas a la Generalitat de Catalunya y después de arduas negociaciones, la mayoría de centros de esta asociación se transformaron en Escuelas Públicas.

² Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

³ Centro de Experimentación y Reforma Educativa.

⁴ Para preservar el criterio de confidencialidad acordado con los centros y que este tipo de estudios reclama, hacemos referencia a cada uno de ellos con una indicación numérica que se asocia a la innovación.

- Instituto de Bachillerato: "CENTRO 1":
Proyecto sobre comprensividad y tratamiento de la diversidad.
- Colegio público: "CENTRO 2":
Diseño curricular basado en la organización de los conocimientos escolares mediante proyectos de trabajo.
- Colegio Público: "CENTRO 3":
Experimentación de la reforma en el ciclo 12-16.

Figura 2. Las tres innovaciones objeto del estudio.

IV.2.2 Proceso de negociación y de relación con los centros

Cada proceso de negociación se lleva a cabo a partir de los criterios comunes discutidos en el equipo de investigación una vez se han elegido los centros y las innovaciones que serán motivo del estudio. Los aspectos básicos planteados para iniciar la negociación con los centros son los siguientes:

- a) Explicar en cada centro las finalidades del proyecto de investigación especificando los aspectos esenciales del mismo.
- b) Concretar el tipo de contrato que se establece en cada caso: definición de roles, qué se pide al centro, qué se le ofrece, qué utilización se hará de la información recogida.
- c) Detectar los intereses del centro con respecto a las innovaciones.
- d) Contrastar con el centro el valor que se otorga a las innovaciones que hemos señalado para realizar el estudio.

- e) Explicar qué supone llevar a cabo una investigación de carácter interpretativo.
- f) Acordar los informantes, el número de entrevistas y el plan de trabajo.
- g) Recoger la información inicial sobre el centro y la innovación.
- h) Anticipar cómo se llevará a cabo el proceso de contraste de los datos y la devolución final.

Una vez establecidos estos criterios básicos de relación, se inicia el proceso de negociación adaptado a la realidad de cada centro y de cada innovación. No existe un protocolo fijo, sino que el contexto institucional y personal de cada caso determina no sólo la negociación inicial sino toda la relación durante la investigación y la devolución final. En la introducción de cada estudio de caso se presenta el proceso de negociación seguido.

IV.2.3 Procedimiento: la definición de las fuentes que nos informan sobre la innovación

El acercamiento a cada uno de los centros, con la finalidad de explicitar y representar su proceso de conceptualización y actuación en cada una de las innovaciones objeto de nuestro estudio, nos ha llevado, en una primera fase, a organizar nuestra aproximación a partir de diferentes fuentes de información, de las que se deriva el posterior análisis y representación de las innovaciones. A continuación se citan dichas fuentes de información:

A partir de la recogida de estos materiales se lleva a cabo:

- A) El análisis de documentos, desde el que se pretende detectar la concepción y características de la innovación que definen el currículum del centro en los materiales escolares que la innovación ha generado y en los medios de divulgación (artículos, comunicaciones, seminarios, ...).

Para llevar a cabo este análisis lo fundamental ha sido crear un sistema de categorías o entradas que permitieran realizar interpretaciones sobre el valor educativo de las fuentes obtenidas.

La innovación reflejada en los documentos que presentan los centros, nos permite acercarnos, en un primer momento a:

- a) La naturaleza de la innovación, es decir, cómo el profesorado define la innovación y la naturaleza de los cambios que pretenden los diseñadores (si los hubiera) o los promotores de la misma.

CASO 1
A/ Documentos de carácter institucional
<ul style="list-style-type: none"> ● Proyecto de Centro. ● Definición del Proyecto de Escuela: "<i>Escola Comprensiva i tractament de la diversitat. Una experiència</i>". Diciembre 1987. ● Memoria del curso 1988-89 (junio 1989).
B/ Otros documentos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Una experiencia en Matemáticas. ● Materiales curriculares de las áreas de Tecnología, Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua.
C/ Artículos y comunicaciones:
<ul style="list-style-type: none"> ● Participación en el Seminario sobre "<i>Un ensenyament adaptat a la diversitat. Propostes pràctiques i recull teòric</i>". <p>BRUCH, M. LI. y FREIZA, A., MASSIP, M. (1990), La reforma en el aula: el precio del cambio. Cuadernos de Pedagogía, 183.</p> <p>CARRASCO, A. (1991), Avaluar l'actitud (IES Badalona 7 i Escola Pia de Terrassa). Crònica d'ensenyament, enero.</p> <p>GIRBAU, R. M. y RODRIGUEZ GUTIERREZ, A. (1990) Evaluación tutoría y orientación. Cuadernos de Pedagogía, 183.</p> <p>MUÑOZ, E. y ALCINET, J. (1990) Comprensividad y diversidad. Cuadernos de Pedagogía, 183.</p>

CASO 2
A/ Documentos de carácter institucional
<ul style="list-style-type: none"> ● "Projecte Educatiu de Centre" (P.E.C.) Curs 1989-1990. ● "Respostes al debat de la reforma educativa". (Respuestas de la escuela al cuestionario enviado desde la Administración en relación a la experimentación de la Reforma. Se especifica la necesidad de formas de trabajo y de experiencias flexibles.) ● "Organigrama equip pedagògic" y "Organització del treball pedagògic". (Dos organigramas. El segundo refleja las tareas pedagógicas que la escuela desarrolla y asigna a los profesores). ● "Informació per a la matriculació". (Es la primera información, breve y sintética que recibe cada familia cuando matricula por primera vez a una niña o un niño en la escuela. En el documento se cita las innovaciones y el estilo de trabajo de la escuela). ● "Serveis extraescolars APA". ● "Marc Teòric: Marc Curricular; Principis d'Aprenentatge; Reflexions sobre l'acció educativa a l'escola". (Estos textos son material de discusión con motivo del análisis del "Marc curricular", y la reflexión del equipo de maestros sobre el aprender). ● Organización del Trabajo: Globalización. Proyectos. Plan Individual. Rincones. (Textos donde se explicitan cada una de estas estrategias). ● Desarrollo curricular de la escuela. Curs 1987-1988. (Documento donde se concreta los objetivos terminales por ciclos y donde se detecta la incidencia de los proyectos).
B/ Otros documentos :
<ul style="list-style-type: none"> ● "Memòria pedagògica" Curs 1983-1984. (Documento que permite analizar el estilo y las actividades de la escuela en la etapa histórica inmediatamente anterior a los proyectos). ● "Projectes: Parvulari i Cicle Inicial". Curs 1986-1987. (Muestra de proyectos con material de los alumnos). ● "Projectes de Treball: cursos 3er., 4rt., 5è, 6è i 7è". Curs 1.986-1.987. (Muestra de proyectos con material de los alumnos).
C/ Artículos, comunicaciones:
<p>HERNANDEZ, F. CARBONELL, L. y MASES, M. (1988) Conexiones entre el pensamiento del profesor y la acción en una investigación participativa sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos. ICE de la Universitat de Barcelona.</p> <p>HERNANDEZ, F. CARBONELL, L. y MASES, M. (1988) ¿Aprenden los alumnos aquello que pretenden enseñarles? Jornades de Recerca Educativa. Lleida.</p> <p>HERNANDEZ, F. CARBONELL, L. y MASES, M. (1988) Análisis del proceso de toma de decisiones en la evaluación formativa sobre los proyectos de trabajo. ICE de la Universitat de Barcelona.</p> <p>HERNANDEZ, F., (1988). La globalización mediante proyectos de trabajo. Cuadernos de Pedagogía, 155. Barcelona.</p>

CASO 3
A/ Documentos relativos a la organización del centro y la Reforma:
<ul style="list-style-type: none"> ● "Projecte Educatiu de Centre" (P.E.C.) Curs 1989-1990. ● Memoria del funcionamiento del Centro de Secundaria del curso 1988-1989.
B/ Documentos de la Administración:
<ul style="list-style-type: none"> ● Propuesta para una definición "del Centres de Secundaria de la Reforma". ● <i>Desenvolupament curricular</i> 12-16. ● Adecuación curricular de los Centros de Secundaria 14-16 a la etapa 12-16. ● <i>Marc curricular per a l'ensenyament obligatori</i>.
C/ Otros documentos:
<ul style="list-style-type: none"> ● Dossiers de: <ul style="list-style-type: none"> Un crédito variable de Ciencias Naturales de 1^o. Un crédito común de Lengua Catalana de 1^o. Un crédito variable de Ciencias Sociales de 2^o. Un crédito común de Matemáticas de 2^o. Un crédito variable de Lengua y Matemáticas 3^o-4^o. Un crédito común de Lengua Catalana de 3^o. Un crédito variable de Ciencias Sociales de 3^o-4^o. Un crédito común de Matemáticas de 4^o.

Figura 3. Documentos sobre las innovaciones.

- b) El potencial de la innovación, en relación a los resultados que se espera lograr a partir de ella.
- c) Los requisitos estructurales, que se refieren a los cambios que hay que introducir en los centros y en las clases para llevar a cabo la innovación.
- d) El tipo de roles y de cambios de actuación que la innovación implica para el profesorado.

- e) Los valores y las actitudes que deben desarrollar los docentes, el alumnado, las familias y la Administración para llevar a cabo la innovación.
 - f) La red de colaboraciones y apoyos externos que demanda o echa en falta la innovación (asesores, materiales, supervisión, ...).
- B) A partir del análisis de los materiales se diseñan *las entrevistas* que van dirigidas a:
- a) Los responsables y promotores de la innovación.
 - b) Los docentes participantes con diferente nivel de implicación en la innovación.
 - c) Los asesores de la innovación.
 - d) El alumnado que participa en la innovación.
 - e) Las familias relacionadas de diversa forma con la innovación.
 - f) Los representantes de las diferentes Administraciones con responsabilidades en la innovación.

Ha de tenerse en cuenta que la entrevista se utiliza como la *estrategia fundamental para detectar las características de la situación que estudiamos*, con la finalidad de configurar el mapa de los diferentes puntos de vista de quienes en ella participan. Para Walker (1983) las destrezas claves de la entrevista son la movilidad psicológica (capacidad para penetrar y abandonar el rol de personas con diferentes sistemas de valores) y la inteligencia emocional (una ampliación de la movilidad psicológica del entrevistador para comprender los significados del entrevistado). Lo importante es que tanto el entrevistado como el entrevistador sientan confianza y estén dispuestos a buscar *la verdad*. Esto hemos visto que no es un problema técnico. Hay que saber cómo los propios valores están penetrando en la situación, pero también es preciso entrar en el mundo del otro. Esto implica plantearse ¿qué y cuánto necesitamos entender de una persona para aprender sobre su trabajo?

Cuando la entrevista acaba tenemos un puzle que luego hay que reconstruir y reinterpretar. Para ello la participación del entrevistado es fundamental: ¿qué ha aprendido sobre su trabajo,

en relación con sus puntos de vista contrarios o con sus acuerdos? Además, no hay que perder de vista que en las entrevistas siempre se focalizan tensiones entre los individuos y las instituciones. Por este motivo, afrontamos la entrevista sabiendo que no hacemos investigación sobre las personas sino que aprendemos de las personas. Suele ser difícil al principio obtener de los participantes apreciaciones auténticas de la innovación, pues los roles institucionales influyen en demasía. Hemos encontrado en nuestro caso colaboración por parte de los diferentes interlocutores y hemos tratado de preservar la confidencialidad de sus manifestaciones. El conjunto de entrevistas realizadas, así como las personas y la función que desempeñaban en un centro queda reflejada en la Figura 4.

Todas las entrevistas parten de un esquema común de referencia, que se recoge en el Anexo I, y que procede de las hipótesis sobre la innovación formuladas por los investigadores desde el análisis de los documentos facilitados por cada centro. A partir de este esquema las entrevistas se ha tratado de confrontar estas hipótesis y contrastarlas con las visiones de los diferentes implicados en la innovación.

Estas hipótesis, a modo de organizadores de la innovación, nos permiten seguir un recorrido en pos de las diferentes versiones en torno a:

- a) La definición de la innovación.
- b) Su evolución en el transcurso del tiempo.
- c) El lenguaje que la caracteriza y las fuentes de las que está impregnada (sociológicas, curriculares, psicopedagógicas, administrativas, ...)
- d) Su organización en relación con la gestión del centro.
- e) La cultura pedagógica que le es propia y la de los diferentes colectivos institucionales.
- f) Las características que le son peculiares y las que pueden ser compartidas por otros centros.

ENTREV.	Caso 1	Caso 2	Caso 3
	A LOS PROFESORES	A LOS PROFESORES	A LOS PROFESORES
	<ul style="list-style-type: none"> ● A quienes ya no están en el centro pero iniciaron la innovación. ● Responsable Dep. de Humanística. ● Responsable Dep. de Científica. ● A la tutora de primer año. ● Al tutor de segundo año. ● Al tutor de tercero año. ● A la actual dirección. ● La Coordinación de Tutorías. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A la Directora. ● A la jefa de estudios. ● A la psicóloga. ● Al tutor de octavo. ● A la tutora de quinto. ● A la tutora de segundo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A un tutor de alumnos. ● A la coordinadora de Matemáticas y jefa de estudios. ● Al coordinador de C. Sociales y secretario de reforma. ● A un tutor de primero. ● A la tutora de segundo. ● A un tutor de tercero. ● A una tutora de cuarto. ● A la actual directora. ● Al director del año anterior.
	A LOS ALUMNOS	A LOS ALUMNOS	A LOS ALUMNOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Alumnos de primero. ● Alumnos de segundo. ● Alumnos de tercero. ● Ex-alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alumnos de tercero. ● Alumnos de séptimo. ● Alumnos de octavo. ● Grupo de ex-alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alumnos de primero. ● Alumnos de segundo. ● Alumnos de tercero. ● A los delegados.
	A LOS PADRES	A LOS PADRES	A LOS PADRES
	<ul style="list-style-type: none"> ● Un grupo de padres y madres. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Un grupo de padres y madres. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Un grupo de padres y madres.
	MIEMBROS DE LA ADMON.	MIEMBROS DE LA ADMON.	MIEMBROS DE LA ADMON.
	<ul style="list-style-type: none"> ● Responsable educación del Ayuntamiento. 		
		OTRAS	
		<ul style="list-style-type: none"> ● Asesor de la innovación. 	

Figura 4. Personas entrevistadas.

Este esquema hace que la entrevista se oriente para tratar de recoger las diferentes versiones en torno a:

- 1) La génesis, la visión presente y de futuro de la innovación.
- 2) El lenguaje propio de la innovación, en contraste con otros lenguajes dominantes (desde la Administración estatal y autonómica, el Diseño Curricular ...)
- 3) La innovación y su repercusión en la organización escolar.
- 4) El alumnado en relación con la innovación.
- 5) Las familias en relación con la innovación.
- 6) La Administración en relación con la innovación.
- 7) El profesorado en relación con la innovación.
- 8) La valoración de los logros y los límites de la innovación.
- 9) Los aspectos generalizables de la innovación.
- 10) Las sensaciones personales que produce y los temas de reflexión que quedan abiertos.

Se han realizado en el estudio un total de 40 entrevistas semiestructuradas, distribuidas de la siguiente forma: 14 en la innovación del "Centro 1", 12 en el "Centro 2" y 14 en el "Centro 3". Este guión podría considerarse la primera aportación de este estudio, dado que ha sido elaborado a partir del análisis de los documentos derivados de los centros y pretende focalizar los temas y puntos de interés que articulan cada una de las innovaciones. Después de la realización de las entrevistas, y una vez transcritas se lleva a cabo una serie de:

- C) *Memorandos analíticos*, es decir, la sistematización de las evidencias que se han recogido en las entrevistas y que reflejan:
- a) Las reconceptualizaciones de la situación que se estudia.
 - b) Las nuevas hipótesis que surgen.
 - c) Las sugerencias que sería importante recoger en adelante.
 - d) Los nuevos problemas vislumbrados.

La realización de estos memorandos ha sido una de las tareas prioritarias del grupo investigador. En este sentido, hay que indicar que, como se ha dicho, hemos actuado en parejas en cada uno de los centros, con la intención de filtrar las interpretaciones de cada innovación, para luego contrastarlas con las otras dos parejas y dotar al análisis realizado de un criterio de validez por contraste.

- D) *Un Inventario de Identificación*, diseñado como instrumento de validación de los focos de interés que los investigadores detectamos como organizadores de cada una de las innovaciones, a partir del análisis de los materiales y de las entrevistas. Desde que se llevó a cabo la toma de contacto con los centros, las primeras entrevistas y los primeros análisis de la documentación, se vio conveniente diseñar un Inventario de Identificación de cada una de las innovaciones, que permitiera detectar el grado de consenso o desacuerdo existente entre los docentes (que participan o no en la innovación) en torno a los diferentes aspectos que la caracterizan. Esta información nos ha servido para complementar los análisis e interpretaciones surgidas de las entrevistas y observaciones. Lógicamente, dicho inventario es diferente para los tres centros, dadas las características específicas de cada uno de ellos y de las respectivas innovaciones. Al final de cada uno de los estudios de caso puede encontrarse el Inventario utilizado en cada centro.

El proceso de elaboración del inventario queda explicitado, más adelante, en el apartado IV.2.5 y se pone en relación con los criterios de análisis utilizados y ha servido además, como punto de partida para organizar y llevar a cabo cada estudio de caso.

- E) *Las observaciones semiestructuradas* en las que se recoge la vida en las aulas y las sesiones de evaluación del alumnado, cuyo número y ocasión se recoge en la figura 5. Estas observaciones están organizadas a partir de un guión que intenta recoger y contrastar lo evidenciado en los documentos, las entrevistas y la práctica profesional en el aula que se incluyen en el Anexo II. Se han observado un total de 23 situaciones (8 en el Centro; 5 en el Centro 2 y 10 en el Centro 3).

Observaciones en el aula	Caso 1	Caso 2	Caso 3
	Crédito común A. Humanística 1 ^o Crédito variable A. Científica 1 ^o Crédito común A. Científica 2 ^o Crédito variable A. Humanística 2 ^o Crédito común A. Tecnológica 3 ^o Crédito común A. Lengua Cat. 3 ^o Crédito común A. Lengua Cast. 3 ^o	Clase de octavo Clase de cuarto (2) Clase de primero (2)	Clase de crédito variable Ciencias 1 ^o Clase de crédito común Lengua 1 ^o Clase de crédito variable Humanística 2 ^o Clase de crédito común Matemáticas 2 ^o Clase de crédito común L. Catalana 3 ^o Clase de crédito variable Tecnología 3 ^o Clase de crédito común Matemáticas 4 ^o Clase de crédito variable Humanística 4 ^o
Observ. sesiones de evaluación	Sesión de evaluación de 1er. curso		Sesión de evaluación de 3er. curso Sesión de evaluación de 4 ^o curso
Inventario a los profesores	Contestado por profesores	Contestado por profesores	Contestado por profesores
Sesiones de contacto con los profesores	3 contactos con el Claustro: 1 ^o Presentación de la investigación 2 ^o Análisis inventario 3 ^o Comentario final	3 contactos con el Claustro: 1 ^o Presentación de la investigación 2 ^o Análisis inventario 3 ^o Comentario final	3 contactos con el Claustro: 1 ^o Presentación de la investigación 2 ^o Análisis inventario 3 ^o Comentario final
Análisis documentación	Dossieres de trabajo	Dossieres elaborados por alumnos	Dossieres de trabajo
Análisis documentación	Documentos institucionales Artículos, trabajos publicados como consecuencia de la innovación	Documentos institucionales Artículos, trabajos publicados como consecuencia de la innovación	Documentos institucionales

Figura 5. Otras actividades realizadas para la recogida de datos.

F) Análisis de *los materiales curriculares* que la innovación ha generado. Los materiales analizados comprenden:

- a) Dossieres preparados por el profesorado o por la Administración.
- b) Materiales de evaluación inicial y de proceso.
- c) Carpetas o libretas de algunos estudiantes.
- d) Dossieres realizados por algunos alumnos.

Se recoge a modo de síntesis, en la figura 5.

IV.2.4 El análisis de las fuentes de información

A partir de la representación que se deriva de la relación entre estas fuentes, se procede a organizar los temas referidos al desarrollo y la implantación de la innovación. En esta fase se pretende identificar los siguientes aspectos:

- 1) La naturaleza de la innovación y su concreción en la práctica.
- 2) La participación del profesorado en las decisiones en torno a la innovación.
- 3) La realimentación, desde los enseñantes, de la propia innovación.
- 4) Las comunicaciones colaterales entre los docentes.
- 5) Los problemas específicos que la innovación generan en la organización de cada centro.
- 6) Los incentivos y estímulos que la innovación produce en el profesorado y cómo contribuye a su desarrollo profesional.
- 7) Las vías mediante las que se evalúa la innovación.
- 8) La relación entre las expectativas creadas y los resultados obtenidos.

Esta construcción constituye el análisis propiamente dicho de los datos obtenidos desde las fuentes reseñadas. Datos que se ordenan con un criterio temporal, teniendo en cuenta tres momentos:

- a) Antes de la innovación. Los datos que ilustran este momento derivan de las manifestaciones de quienes la proponen, la llevan a cabo y/o no se vinculan a ella.
- b) Durante la innovación: comprende las diferentes formas de presentación que adopta; las conexiones con la práctica; los canales de comunicación; los materiales utilizados; la programación y los criterios de evaluación.
- c) Después de la innovación, haciendo referencia a las repercusiones posteriores en el terreno de la práctica y en los cambios profesionales y apreciaciones del profesorado.

IV.2.5 Análisis de los datos iniciales: realización de un Inventario de la representación de la innovación para los participantes

A partir de la información obtenida y organizada mediante la secuencia de ordenación descrita, se procedió a una sistematización por medio de una matriz ordenada de datos (Miles & Huberman, 1985) cuyo eje central son las categorías de análisis relacionadas en el apartado anterior y concentradas en los siguientes apartados:

- a) Historia y proceso de la innovación.
- b) La conceptualización y la práctica de la innovación.
- c) Aspectos organizativos.
- d) La innovación vista por sus protagonistas. Otras valoraciones.
- e) Una mirada al futuro. Entre la experimentación y la generalización.

A partir de estas entradas se reordenan las consideraciones comunes y no comunes de cada una de las tres innovaciones estudiadas. Se trata, por tanto, de dotar de contenidos referenciales las conceptualizaciones anteriores para contrastarlas después con

los participantes, como criterio de validación de contraste de los aspectos que habíamos elegido como representativos de cada innovación.

A partir de la realización de este listado ordenado de *frases definitorias de situaciones y estados de una innovación*, se establece con los docentes una jerarquía valorativa de cada enunciado, en relación a la presencia e importancia que le otorgan y con la finalidad de definir y valorar cada uno de los aspectos que configuran la innovación.

Una vez representada la innovación mediante el Inventario, contrastamos los resultados con algunos enseñantes y se procedió a retomar las fuentes de información para realizar el estudio de caso.

IV.2.6 El estudio de caso de las tres innovaciones

MacDonald y Walker (1977) definen el estudio de casos como “*el estudio de un ejemplo en acción*” advirtiendo que el uso de la palabra ejemplo tiene una doble significación. Por un lado, implica una intención de evitar la generalización y, por otro, el método de estudio de casos se sitúa fuera de la orientación ofrecida por el experimentalismo cuantitativo que ha dominado la investigación en educación. Para Stake (1988) el estudio de casos podría definirse como “*el estudio de un sistema acotado*”. La clave de esta definición es la idea de que se está estudiando la unidad o totalidad de un sistema en el que se ha establecido, para poder abordarlo en su complejidad, algún tipo de límites. La finalidad principal de los estudios de caso es “*investigar en profundidad y analizar intensamente los múltiples fenómenos que constituyen el ciclo vital de una unidad*” (Cohen y Manion, 1980).

El estudio de caso es un método de investigación, una metodología que hace referencia a las razones para mirar el mundo social como algo complejo y que, por tanto, reclama múltiples recursos para acercarnos a él. En un estudio de casos se asume que la interpretación se hace en el contexto que se estudia y no fuera de él. Un caso define relaciones entre partes de un sistema y otras totalidades. Un caso enfatiza temas que son comunes en diferentes poblaciones (en la temática que nos ocupa sería, por ejemplo, la

conceptualización de una innovación), pero no se trata de recoger lo que es común, sino lo que hay de diverso.

A pesar de ello y bajo la presión de una forma de mirar la realidad, intentamos inferir sobre todo lo común. Por todo ello, un estudio de caso es una metodología voluble e inconstante, pero que nos ofrece una representación bastante completa de las intenciones y acciones que tiene lugar en determinado contexto y nos facilita algunas pruebas relevantes para interpretar nuestra vinculación con la realidad.

El estudio de caso es una alternativa para estudiar sistemas u organizaciones, más que individuos. En nuestro caso, seguir esta perspectiva responde a nuestro interés de utilizar una vía que ofrezca luz sobre las relaciones que se esconden tras las instituciones. Que nos permita desvelar las formas de control que los individuos creamos en las instituciones. Pero sobre todo, posibilita a los individuos entender su realidad en sus propios términos y no en los del investigador.

La argumentación en cuanto a la conveniencia de su utilización para el estudio de determinados problemas, se basa en que, a menudo, para facilitar el análisis de los fenómenos que se están estudiando o analizando, se cae en un reduccionismo metodológico que suele tener como consecuencia la cosificación de los fenómenos bajo examen, considerándolos más inertes de lo que en la realidad sucede y de lo que los individuos creen (Hamilton, 1980). El estudio de casos pretende mostrar la complejidad de los hechos mediante la confrontación de puntos de vista, mediante un recorrido similar al que recorre el etnógrafo que se acerca a los significados del *otro* y construye un relato de las voces y las experiencias que ha recogido.

El estudio de caso no es una técnica específica, es una forma de organizar los datos sociales para preservar el carácter unitario del objeto social estudiado. Desde esta perspectiva se tiende a considerar las *cosas* como hechos sociales más que los hechos sociales como *cosas*. Los fenómenos educativos son hechos socialmente construidos, por lo que parece bastante inadecuado estudiarlos como fenómenos naturales e invariables, como objetos o cosas.

El investigador busca las conexiones entre los comportamientos observables, las especulaciones, las causas y las decisiones adoptadas por los protagonistas. La diferencia principal entre el

estudio de caso y otro tipo de estudios es que el foco de atención es el caso, no toda la población de casos. En la mayoría de los otros tipos de estudio, los investigadores buscan una comprensión que ignora la unicidad de los casos individuales y generaliza más allá de los ejemplos particulares. Buscan lo que es común, omnipresente y legitimador de su propia mirada y sus concepciones sobre la realidad que estudian. Sin embargo, en el estudio de caso puede haber un interés último generalizable, esto es, algún aspecto del proceso seguido, o la propia metodología de análisis utilizada. Pero no hay que perder de vista que la investigación se lleva a cabo para entender el caso particular, su idiosincrasia y su complejidad.

El estudio de caso es una forma íntima de investigación y depende de la utilización de las habilidades individuales para crear colaboración con las personas que están implicadas en el caso. Lo que el investigador mira son las conexiones sistemáticas sobre las conductas observables, las especulaciones y las causas. La unidad del sistema depende parcialmente de lo que se pretende encontrar en él. Una parte de esta unidad puede ser percibida y estudiada en un caso de estudio.

El caso de estudio cuenta una historia sobre un sistema delimitado. Hay muchas historias para ser contadas. Diferentes investigadores realizan distintas conceptualizaciones de un problema y un conjunto diferente de límites para cada caso. En el caso de estudio no se garantiza que el lector realizará la misma interpretación que el investigador, pero hay una responsabilidad, una intención común de compartir significados entre el investigador y el lector.

En un contexto educativo en el que es difícil encontrar estudios sobre los fenómenos que se producen en los centros de enseñanza, como organizaciones que tienen como meta posibilitar a los alumnos una serie de experiencias de aprendizaje determinadas por unos currícula, parece importante contar, sobre todo en momentos de replanteamiento de la enseñanza como el actual, con investigaciones que aborden la complejidad de la puesta en práctica de innovaciones desde el estudio de caso.

Desde estos planteamientos, hemos organizado como un estudio de caso nuestra investigación sobre cada una de las tres innovaciones, con la finalidad de responder y detectar las cuestiones y relaciones siguientes:

- a) ¿Qué es una innovación para los enseñantes, el alumnado, las familias y la Administración?
- b) ¿Cómo se vinculan los diferentes estamentos del centro a la innovación? ¿Participan todos los docentes? Los que no lo hacen, ¿cómo viven la innovación?
- c) ¿Qué lleva a decidir realizar una innovación?, ¿la presión externa, una iniciativa individual, la decisión de claustro, la evolución del centro, . . . ?
- d) ¿Cuál es el estado anímico o clima profesional que produce la innovación?
- e) ¿Cuáles son las visiones de los diferentes implicados sobre los problemas, logros, dificultades, valoraciones, evaluaciones y resultados de la innovación.
- f) ¿Qué papel juegan las fuentes de información tanto escritas como verbales para la mejor comprensión de la innovación?
- g) ¿Cómo se relaciona el lenguaje utilizado en la innovación y su asimilación en la práctica?
- h) ¿En qué medida una innovación afecta a la dinámica organizativa, la forma de trabajo y los valores del centro?
- i) ¿Quién o quienes toman las decisiones sobre la innovación y cómo se implican en ellas los diferentes estamentos del centro?
- j) ¿Cómo se conceptualiza la innovación objeto de estudio desde un punto de vista metodológico?

Figura 6. Preguntas-problema que articulan el estudio de caso.

Este era el mapa que guiaba el recorrido de nuestra mirada y que nos permitía organizar e interpretar la información recogida y escribir la historia en torno a cada una de las innovaciones.

IV.2.6.1 *El proceso de elaboración del estudio de caso*

De las preguntas anteriores y de los elementos comunes y no comunes que aparecían en los inventarios, se realizó un índice de tipo general orientativo que facilitara la organización de las diferentes fuentes a partir de los siguientes criterios, que eran tenidos en cuenta en los tres casos, no como norma, sino como pauta de ordenación:

- a) El contexto del centro: su historia y cómo ésta pudo influir en la innovación.
- b) Las fases de la innovación y la identificación de los factores que determinan los cambios observados.
- c) Los aspectos organizativos del centro que influyen en la innovación.
- d) Las diferentes definiciones sobre la innovación.
- e) La relación entre las definiciones y las medidas organizativas adoptadas.
- f) Los elementos de valoración y replanteamiento que se plantean en función de la evolución de la innovación.
- g) El mapa de las relaciones y ámbitos de la innovación.
- h) La valoración interna que se realiza de la innovación.
- i) El papel de la Administración .
- j) El proceso mediante el cual las decisiones se llevan a la práctica.
- k) El modelo de lenguaje teórico que utilizan los diferentes implicados para definir la innovación, su coherencia y comprensión en la práctica.
- l) Los materiales curriculares diseñados por profesorado o los recibidos de la Administración.
- m) Las hipótesis-pregunta que sugieren los organizadores anteriores.

Figura 7. Guión organizador de los estudios de caso.

Con esta guía el proceso seguido en el tratamiento de la información ha sido similar en cada caso. Sin embargo, dada la singularidad de cada innovación, la forma definitiva que toma cada historia presenta características diferentes. Los pasos que nos llevaron de lo común a lo específico fueron los siguientes:

- a) A partir de este índice general (común) se procedió a una nueva lectura de la transcripción literal de las entrevistas, seleccionando los párrafos que hacían referencia a los distintos apartados del índice, con lo que obtuvimos una nueva ordenación de esta información.
- b) La lectura de esta nueva ordenación nos facilitó la toma de decisiones sobre los apartados del índice que podían tener menor relevancia, al tiempo que permitió tener una visión global de cada caso.

- c) El paso anterior nos llevó a la realización de un nuevo índice, esta vez específico de cada caso, en relación al cual se procedió a una nueva reordenación de la información.
- d) A partir de este momento se comenzó a elaborar una primera redacción de la *historia* de cada innovación, en la que se fue intercalando la información procedente del análisis del resto de las fuentes de información utilizadas.
- e) Hasta aquí cada estudio de caso era llevado a cabo por dos personas. En este momento, todos y cada uno de los miembros del grupo revisaron la primera redacción de las otras dos parejas. Con este contraste se intentaba validar si la representación que se había hecho para cada caso resultaba coherente y comprensiva para los demás miembros del grupo.
- f) Con las sugerencias y aportaciones de este contraste se procedió a una nueva redacción de cada uno de los casos y a la realización de un listado de los aspectos que caracterizan cada innovación, que redefinían los indicadores del inventario, y que se recogen al final de cada estudio de caso.
- g) El listado anterior nos facilitó la creación de un cuadro de síntesis conjunta de los tres centros que se recoge en el capítulo de las conclusiones.
- h) Con la redacción final de todos los casos y de los capítulos introductorios de la investigación, se procedió a una lectura por cada uno de los miembros del grupo, en la que se introdujeron nuevos ajustes y precisiones y cuyo resultado fue la memoria final de la investigación.
- i) Posteriormente contrastamos con algunos docentes próximos a las innovaciones y con otros enseñantes el proceso seguido y las representaciones de cada una de las innovaciones. Esto nos permitió reelaborar las conclusiones y ampliar las interpretaciones de cada uno de los casos estudiados.
- j) La preparación de la presente publicación ha supuesto una nueva reescritura de la investigación y la incorporación de aclaraciones conceptuales y metodológicas que, pensamos, facilitan las intenciones comunicativas de la investigación realizada.

Pero en realidad, aunque éste es el texto final del proceso de la investigación, ésta no acaba aquí. Cuando las historias vuelvan a los centros a través de esta publicación los docentes podrán realizar nuevas sugerencias y matizaciones a la representación que hemos elaborado. Serán ellos quienes, en definitiva, decidirán lo que ésta puede aportarles para su reflexión sobre la práctica. Con lo que el estudio podrá cumplir con su finalidad educativa no sólo para los investigadores sino, y sobre todo, para el profesorado de cada uno de los centros.

IV.2.7 Fases del estudio

En síntesis, para el análisis de todos los aspectos de la innovación reseñados se han seguido los siguientes pasos:

- I) Fase de la investigación: Recogida de documentación y toma de contacto con el centro.
 - a) Primer contacto con cada centro.
 - b) Presentación de la investigación en cada claustro de profesores.
 - c) Fijar un profesor colaborador como contacto en cada centro.
 - d) Recogida y consulta de documentación institucional sobre el centro y la innovación.
 - e) Ampliación y profundización en la documentación.
- II) Fase de la investigación: Definición de un modelo sobre cómo diferentes innovaciones se conceptualizan y desarrollan en tres centros.
 - a) Recogida y primer análisis por parte de todo el equipo de la documentación producida por los tres centros sobre sus innovaciones.
 - b) Esbozo de un primer modelo de representación de la innovación a partir de la cual se procede a:
 - c) El diseño de las entrevistas.
 - d) Realización de las entrevistas individuales.

- e) Primer análisis de materiales curriculares surgidos de las innovaciones.
 - f) Primer análisis del contenido de las entrevistas para detectar las características definitorias de la innovaciones que puedan ser compartidas o no por los implicados.
- III) Fase de la investigación: Realización de un Inventario sobre la representación de la innovación.
- a) Realización del Inventario de representación de la innovación (sobre aspectos comunes y valoraciones particulares de cada centro).
 - b) El profesorado de los centros señala y valora cada uno de los aspectos reseñados.
 - c) Análisis de los resultados.
 - d) Comunicación a los enseñantes de los puntos de acuerdo y desacuerdo respecto del Inventario.
- IV) Fase de la investigación: Realización del estudio de caso.
- a) Diseño de la estructura de cada estudio de caso
 - b) Segundo análisis de los materiales desde la perspectiva del estudio de caso.
- V) Fase de la investigación: redacción de la memoria final.
- a) Redacción del primer informe de la memoria.
 - b) Recogida de los comentarios del profesorado.
 - c) Divulgación del proceso y los resultados.
 - d) Nueva redacción en la que se recogen las indicaciones y sugerencias anteriores.

Pero esta secuencia no puede ser compartida por el lector si no conoce cómo el equipo investigador organizó en la práctica todo este proceso, y cómo fue generando por sí mismo y por la estrategia de relación entre sus miembros, elementos de contraste y validación de las decisiones tomadas para recoger los datos, ordenarlos, analizarlos y articular la historia de cada estudio de caso.

IV.2.8 Proceso de la investigación: la organización del equipo investigador

El planteamiento de la investigación sobre la representación de las innovaciones desde una perspectiva interpretativa y la consiguiente adopción del estudio de caso como estrategia metodológica llevo, como ya se ha dicho, a la distribución del equipo en tres parejas.

Esta estructuración del equipo en relación a los tres estudios de caso no supone la división del grupo en tres subgrupos independientes sino que, por el contrario, se convierte en un elemento sustancial de discusión y contraste durante el desarrollo de la investigación, dado que se establece una dinámica en base a cuatro dimensiones diferentes y complementarias de trabajo de cada uno de los miembro del equipo: personal, pareja, inter-pareja y grupo (figura 8).

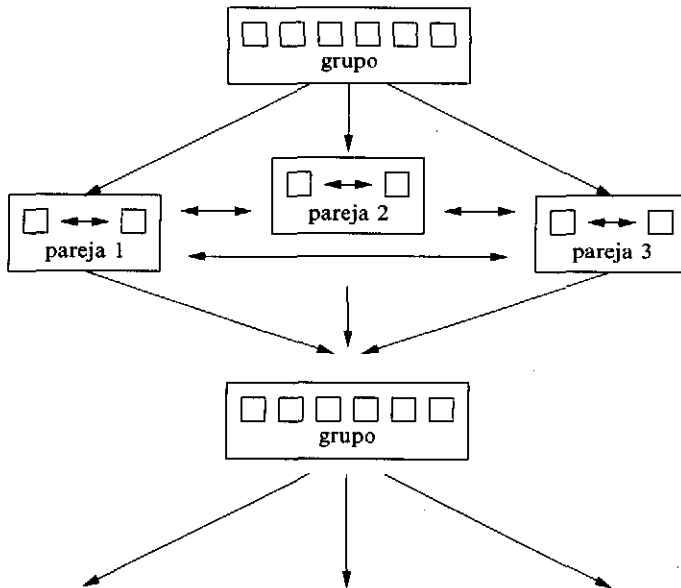
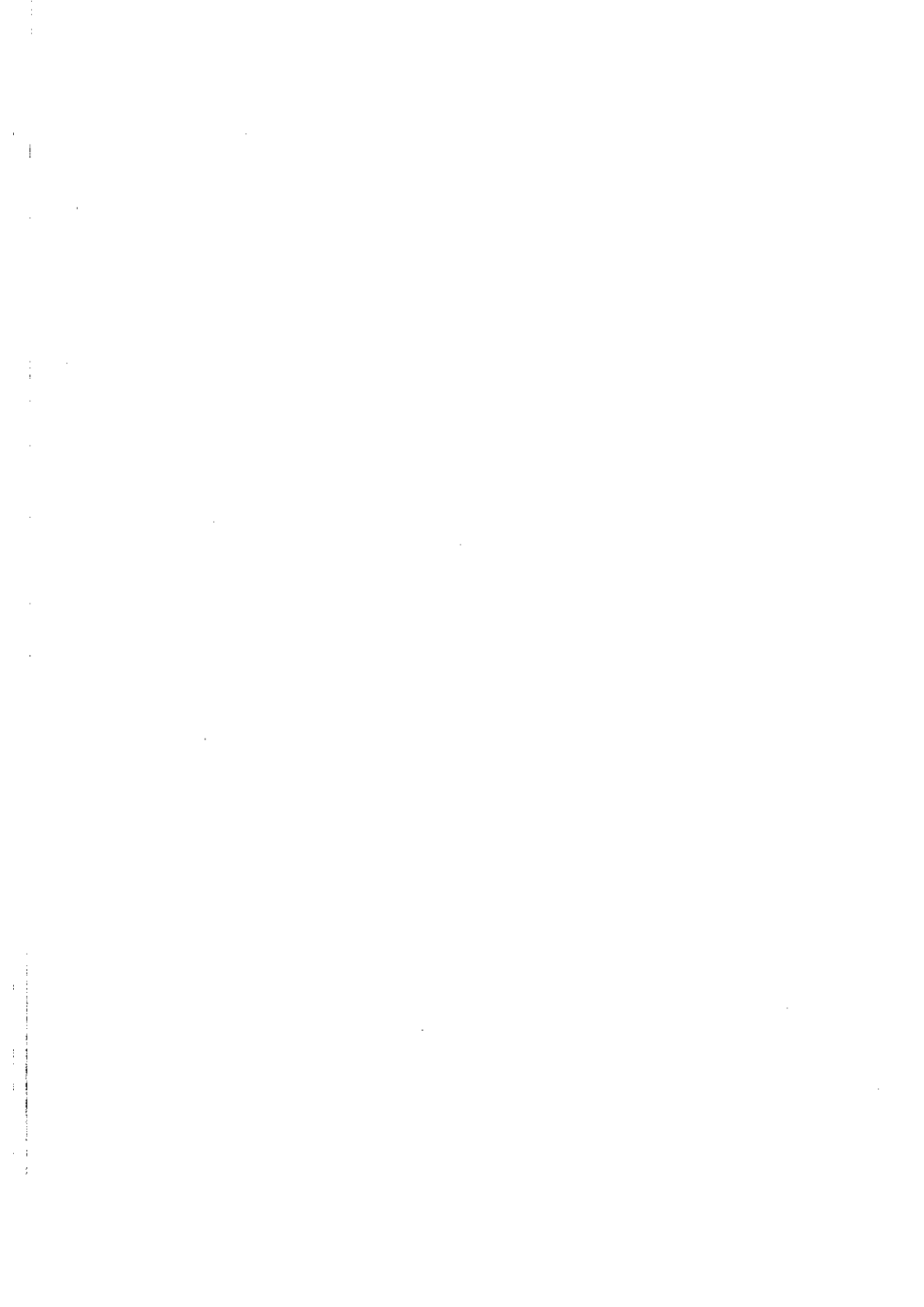


Figura 8. Proceso del grupo de investigación.

Este esquema, que se reproduce sucesivamente a medida que avanza la investigación, supone una circulación constante de la información que genera cada uno de los tres estudios de caso e implica un proceso de validación interna continuado entre el trabajo por parejas y el de todo el equipo. De esta manera, los tres estudios de caso se interrelacionan en base a la singularidad de cada una de las innovaciones, pero con la aportación que supone que cada una de las parejas conozca y contraste su información y sus análisis con la información y los análisis de las otras dos parejas. No existe un protocolo directivo y unificado para representar los tres procesos de innovación. Las características propias de cada una de ellas y la representación que hacen los agentes participantes son factores determinantes en el análisis por parejas y por todo el equipo, de forma que la adaptación y aplicación de los instrumentos de análisis se modifica para cada caso a partir de unas bases comunes.

Por otro lado, en el momento en que el equipo de investigación construye o elabora un instrumento (pauta de entrevista, inventario...), o pone por escrito sus análisis en relación a aspectos concretos de cada innovación, cada pareja presenta dicho material en cada uno de los centros para ser contrastados a su vez por los docentes o, en su caso, por los interlocutores (jefe de estudios, dirección, etc) dado que de lo que se trata es de ajustar las sucesivas elaboraciones del equipo investigador a la realidad de cada proceso de innovación. Lo que contribuye al proceso de validación externa del proceso investigador.

El resultado de este recorrido son tres historias, en las que se recoge de forma coral, las diferentes voces y las diferentes fuentes de información sobre cada una de las innovaciones estudiadas, ofreciendo la visión de una realidad repleta de significados.



CAPÍTULO 5

CASO 1: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

EL CENTRO Y LA INNOVACIÓN

V.1 EL CONTEXTO DEL CENTRO

El “Centro 1” se constituyó en el curso 85-86 con la finalidad de incorporarse al proceso de experimentación del modelo de Reforma de las enseñanzas medias definido por el *Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, para alumnos de 14-18 años.

Como dato particular y novedoso cabe destacar la caracterización del equipo de enseñantes. Éste fue asignado al centro en comisión de servicios y como equipo con un proyecto concreto, y no como una suma de individualidades. Esta circunstancia ha garantizado que tanto el proceso de Reforma en su conjunto como la innovación estudiada, hayan contado, en sus inicios, con la activa participación y la implicación de todo el profesorado.

V.1.1 Elección del centro y su innovación

Una cuestión a destacar de entrada en el “Centro 1” es que ha sido uno de los más emblemáticos del proceso de experimenta-

ción de la Reforma en Cataluña. Esto se puede evidenciar en los debates planteados en torno a su experiencia y la difusión que de ella realizaron los propios docentes. Pero, sobre todo, lo constatamos al plantear la posibilidad de llevar a cabo la investigación. Nos encontramos con un grupo de enseñantes que demandaba que su experiencia fuera seguida y evaluada, y que tenía la conciencia de que el centro y la innovación en torno al tratamiento de la diversidad ya había cubierto la fase inicial.

Por parte de los investigadores, existía un conocimiento personal y profesional con algunos miembros del equipo directivo, que habían impulsado la innovación, lo que facilitó, en gran manera, el contacto de negociación y la entrada en el centro. En suma, hay que señalar que el equipo investigador y el del centro no éramos unos desconocidos. Este hecho que para algún lector o lectora puede ser un factor que puede restar objetividad al estudio, sólo sirvió para facilitar el proceso de la investigación y contribuyó a crear un clima de confianza entre el profesorado y quienes nos acercábamos a su experiencia de innovación.

La búsqueda de una relación inicial positiva y de una acogida favorable a nuestra propuesta de investigación hace que el criterio seguido a la hora de seleccionar la muestra de los centros sea, necesariamente, selectivo. Lo que implica que, desde un principio, sabíamos que nos acercábamos, como sucede en los estudios etnográficos, a un centro que constituía un ejemplo diferenciador en el tipo de innovación objeto de estudio, y que, por esa razón, era para nosotros importante incorporarlo a nuestra investigación.

Pero en la elección de los centros y las innovaciones también tenían que estar representados los diferentes tramos del sistema educativo. La elección de este centro quedaba reforzada, además, porque con él se podía acceder a una innovación situada en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el Bachillerato.

V.1.2 Definición de la innovación

Para poder abordar educativamente la diversidad de los alumnos que llegan al centro, en un proceso como el propuesto por la nueva ordenación de la ESO, en el que no se establece una selección inicial, como sucede con la actual separación entre el BUP

y la FP, el currículum se organiza a partir de créditos, entendidos como unidades de enseñanza con unos objetivos y contenidos específicos y que se desarrollan y evalúan cada trimestre. Estos créditos pueden ser comunes y variables, siendo los comunes los que debe cursar el alumnado de forma obligatoria y que le permiten cubrir los objetivos mínimos de ciclo. Por su parte, los créditos variables, le permiten una mayor opcionalidad y tratan de ofrecerle un panorama amplio de intereses, de forma que, cada uno, al menos desde un punto de vista teórico, puede ir trazando su propio itinerario de formación. Además, en el centro que estudiamos existen los créditos de refuerzo, mediante los cuales se trata de afrontar las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje.

A esta organización curricular por créditos hay que unir una acción tutorial dirigida hacia el seguimiento personal, académico y profesional de los estudiantes. Tutorías que están íntimamente ligadas al proceso de evaluación formativa, en el que el alumnado también participa y que trata de, en la medida de lo posible, equilibrar los posibles efectos de las diferencias sociales y culturales.

Un ejemplo de cómo se aborda la diversidad sería el proyecto de transición de la escuela al mundo laboral con la finalidad de recuperar la escolaridad de algunos estudiantes, y que se lleva a cabo en el centro. Con este proyecto, se pretende que el alumnado que durante el segundo ciclo de la enseñanza secundaria (etapa de 14 a 16 años) no haya superado los objetivos mínimos (un 23% del curso anterior), lo logre en el tercer año, mediante prácticas pedagógicas que se adapten a sus necesidades. Por ello, se introduce elementos de orientación profesional, se realiza breves cursos de formación ocupacional en colaboración con el INEM, se refuerza la labor de tutorías y se adapta al máximo los recursos curriculares a las necesidades específicas de cada alumno. También aquí se combina los créditos comunes, entre los que se incluye las materias instrumentales y diversos proyectos de investigación globalizados, como los créditos opcionales.

El objeto de esta investigación es la organización y la toma de decisiones que se lleva a cabo en el "Centro 1", para adaptarse a la diversidad del alumnado siguiendo un enfoque de enseñanza comprensiva, es decir, sin separación de los estudiantes por sus capacidades.

V.2 EL PROCESO DE NEGOCIACIÓN

V.2.1 La relación de contrato y negociación

La primera reunión la realizamos con la comisión pedagógica, que estaba formada por el director, la jefe de estudios, los representantes de cada departamento y la coordinadora de tutorías. En este primer encuentro se les plantea:

a) Los objetivos de la investigación.

- Se matiza que no se pretendía realizar una evaluación, en el sentido tradicional de juzgar lo que se estaba haciendo, sino una investigación que permitiera aprender mutuamente del proceso innovador que ellos estaban llevando a cabo.
- Se explicitan los recursos metodológicos que se pretende utilizar: entrevistas (y se decide a quienes se debería entrevistar, en una primera aproximación), cuestionario, análisis de documentos, observaciones en clase,...
- Se plantea la necesidad de tener un contacto regular, con una persona del equipo pedagógico que facilite las relaciones con el profesorado y al acceso a la información. Se acuerda que esa persona sea la jefe de estudios.
- Se señala que la utilización de la información será confidencial, en el sentido que ellos revisarán las transcripciones de las entrevistas por si consideran que puede haber algo entre sus aportaciones que no ha de ser hecho público.
- Se acuerda la temporalización de la investigación. En este sentido se establece que la investigación se llevará a cabo a lo largo de un curso escolar.
- Se acuerda que las cuestiones administrativas, de fotocopias, etc. correrán a cargo del equipo investigador. Los investigadores explicitan su intención de no sobrecargar al profesorado, de modo que la participación del centro en el estudio no suponga una carga adicional, ni de tiempo ni de fondos.

- Se establece que como compensación simbólica a su dedicación se destina una parte del presupuesto de la investigación a los centros. Se propone la cantidad de 50.000 pesetas. La idea de realizar este pago responde a la concepción de los investigadores de ir en contra de la tradición de las investigaciones educativas que obtienen información y datos del profesorado sin que éste reciba compensación intelectual o económica alguna por el tiempo y las energías que dedica a ella.
- Por último, se establece que antes de hacer público el informe final, ellos recibirán un copia sobre la que pueden matizar o discrepar y que esta revisión será incorporada en la memoria definitiva.

V.2.2 La relación durante la investigación

La idea de tener una persona de contacto facilitó la relación en cuanto fluidez y eficacia en un centro tan complejo y tan grande como era el que se realizaba este estudio. Esta relación fue normal, permitió cumplir los plazos, salvo en los momentos en los que el centro estaba desbordado de actividad, debido sobre todo al seguimiento del complejo proceso de evaluación del alumnado que se llevaba a cabo y durante una huelga estudiantil.

Durante el proceso de investigación, la relación con el profesorado y los otros protagonistas de la innovación (los alumnos, los padres y el ayuntamiento) fue receptiva, aunque eso sí, como se aprecia a lo largo del estudio, mostrando diversos niveles de sensibilidad, implicación y entusiasmo. El único escollo en este proceso fue el contacto con el inspector de la Generalitat, a quien no fue posible realizar una entrevista, tras reiterados intentos para concretarla.

Las horas pasadas por parte de la pareja investigadora en el centro facilitaron el encuentro ocasional en los seminarios y pasillos con varios profesores que, de forma espontánea, proporcionaban información adicional sobre el proceso de la innovación y expresaban la demanda de asesoramiento y de mayor implicación de los investigadores en la tarea diaria del profesorado. El equipo investigador decidió mantenerse distanciado de las demandas que

se le realizaban, a pesar de valorarlas muy positivamente como un indicador de aceptación de nuestra presencia en el centro.

Uno de los objetivos iniciales de la investigación era elaborar un instrumento que, partiendo de los protagonistas, pudiera evidenciar el grado de consenso que la cultura de la innovación tenía en los diferentes implicados. Este instrumento fue un Inventario de valoración. Hacia la mitad del proceso de la investigación, el Inventario se lleva al centro con el objeto de recabar sus opiniones y comentarios para su definitiva elaboración. Pero se constata que el claustro no devuelve comentario o propuesta de modificación alguna. Decidimos, por tanto, hacer llegar a todo el profesorado el instrumento resultante.

Las respuestas al cuestionario, como suele ser habitual en estos casos, se demoran más de lo debido. Hay que insistir de nuevo, y al final recibimos las de dos terceras partes del profesorado, cifra que, aunque no óptima, nos parece representativa, pues el abanico de respuestas respondía a la diversidad de la tipología del profesorado del centro y de su implicación en la innovación. El resultado del análisis del inventario nos permitió obtener los ejes-guía para organizar el estudio de caso.

A final de curso hay una segunda reunión con la comisión pedagógica, donde se le informa de la marcha de la investigación y de las respuestas al inventario. En la exposición se destaca aquellos aspectos en los que se produce una mayor concordancia o discrepancia entre el profesorado. El tipo de intervenciones de los profesores se agrupan en tres direcciones:

- a) Aclaración de algunos comentarios.
- b) Ampliación de algunos datos.
- c) Demanda de consejos o sugerencias para superar las situaciones de no consenso que se revela en las respuestas de los enseñantes.

La reunión, puesto que se produce a final de curso, está rodeada de las habituales prisas y tensiones del momento y, además, de ciertas incertidumbres en relación con el futuro del centro (seguimiento del proceso de experimentación, abandono del centro

de personas claves en el equipo directivo, cambios en el profesorado, . . .). Todo ello hace que la reunión no alcance el tono de debate que esperábamos.

V.2.3 La relación en la devolución final

En los inicios del nuevo curso se entrega al centro el informe provisional, con objeto de recoger sus sugerencias o comentarios de aclaración o mejora. Éstos no acaban de llegar debido, sobre todo, a que los interlocutores del curso anterior habían dejado, casi todos, el centro. Los cambios del equipo directivo inciden en que no consigamos una devolución del profesorado e ignoramos hasta qué punto el informe fue comentado colectivamente. El informe también se hace llegar a personas de los equipos directivos anteriores, que habían sido informantes del estudio, y en buena parte pioneros y protagonistas de la innovación. El comentario de algunas de ellas ha sido valorar la seriedad, rigor y sistematicidad del estudio, indicando también que echan en falta una serie de propuestas de mejora y cambio para el centro.

LA ORGANIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN

El modelo organizativo y de funcionamiento de este centro es bastante atípico debido, sobre todo, al carácter inédito de la experimentación que llevan a cabo. En líneas generales, trata de ajustarse a los principios de comprensividad y diversidad anteriormente descritos, lo que conlleva un fuerte componente de flexibilidad en las diversas actividades educativas y de participación activa por parte de todos los sectores de la comunidad escolar. Dentro de esta perspectiva, y como rasgos más singulares, conviene subrayar los siguientes:

- a) El acceso del profesorado al centro es en sus inicios por comisión de servicio y con el tiempo se normaliza.
- b) Ausencia de un organigrama de gestión que se irá concretando con grandes dosis de voluntarismo e improvisación.
- c) El tratamiento de la diversidad a través de créditos variables.

- d) La atención intensiva al alumno mediante un artefacto completo y complejo de acción tutorial.
- e) Un horario flexible.
- f) Algunas ventajas en cuanto a la dotación de recursos derivadas de su condición de centro experimental.

Esta situación peculiar del centro aparece descrita con especial claridad en uno de sus documentos de finales de 1987: *“se trata de un instituto público con unas particularidades propias que lo diferencian del conjunto de escuelas públicas hoy existentes. No tiene plantilla orgánica de profesorado definida y, por tanto, el acceso a las plazas no seguirá los trámites administrativos normales como es la adjudicación de plazas en concurso de traslado. No tiene edificio propio y, por tanto, tendrá que utilizar un local cedido y equiparlo para impartir la enseñanza experimental. No tiene tradición y tendrá que crearla de manera colectiva y colegiada”*.

En el capítulo sobre la historia y el proceso de la innovación se pone de relieve la dinámica de avances y contradicciones que caracterizan al centro, así como los cambios acaecidos que pueden caracterizarse como emblemáticos. En las páginas que siguen nos limitaremos a describir los aspectos organizativos en su forma más bien estática, aunque ello no excluye algunas visiones de sus protagonistas.

V.3 RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

V.3.1 El profesorado

El primer núcleo de profesores que pondrá en marcha la experimentación de la innovación surge a partir de un seminario sobre la Reforma educativa organizado por el Instituto Municipal de Educación (IME) del Ayuntamiento de Badalona y un grupo de profesores de enseñanza secundaria de la ciudad.

Una vez constituido el núcleo inicial se ofrece al conjunto del profesorado la posibilidad de solicitar una plaza para el mismo centro. Para ello se tiene en cuenta tres elementos: idoneidad en la materia, experiencia docente y conocimiento del entorno de Badalona. Y, como condición previa, se exige la voluntad de participar en la experiencia. Se procura lograr un equilibrio entre

profesores de BUP y FP a la hora de definir la plantilla. Esta coincidencia de intereses tiene lugar en septiembre de 1985.

El segundo y tercer año de la experimentación (cursos 86/87 y 87/88) la selección del profesorado sigue unos mecanismos similares pero ya más institucionalizados. El Departamento de Enseñanza de la Generalitat abre un plazo de presentación de solicitudes, público y abierto a todo el profesorado. Una comisión formada por un inspector, el coordinador de la Reforma de las Enseñanzas Medias (REM), el director y el coordinador pedagógico del instituto son los encargados de adjudicar las comisiones de servicios.

En todo este proceso estas comisiones se prorrogan automáticamente siempre que no exista renuncia por parte del profesorado o bien que el equipo de enseñantes no considere necesario finalizar la experimentación. Conviene insistir, a modo de síntesis, sobre los criterios de selección y las características del profesorado que interviene en esta experimentación:

- a) El profesorado no opta por elegir plaza en un centro sino por trabajar en un proyecto educativo determinado.
- b) La selección y adjudicación de plazas no se hace por criterios administrativos sino por criterios de equipo y programa de trabajo.
- c) El centro participa directamente en la selección del profesorado.
- d) Todo el profesorado tiene la misma consideración interna en cuanto a las responsabilidades y derechos. Y, en cualquier caso, las diferencias de cuerpo, grado, titulación y retribución no se traducen en diferencias en el momento de abordar los problemas y las novedades que supone la REM.
- e) Resulta positiva la convivencia de docentes procedentes de el BUP y la FP que contribuye a crear una riqueza cultural y pedagógica complementaria.
- f) El cuarto año de la experimentación esta situación se modifica substancialmente con el nombramiento del nuevo profesorado a través de la vía administrativa usual. Este fenómeno así como la coexistencia de dos tipos de enseñantes (los que se adscribían a un proyecto educativo y los que son enviados

por la Administración como destino forzoso), repercute enormemente en la dinámica del centro y de la experimentación tal y como se señala en otras partes de este libro.

- g) Otra de las ventajosas condiciones del profesorado, aparte de las horarias a las que nos referiremos más adelante, es la ratio profesor-grupo de alumnos. Aquí es de 2.7 mientras que la Reforma propone la de 1.9 y 2 profesores por grupo clase.

V.3.2 Edificio y tamaño del centro

Durante los tres primeros cursos el centro estaba ubicado en un edificio provisional propiedad del Ayuntamiento que no reunía las condiciones adecuadas para la actividad educativa (aulas pequeñas, sin patios, pistas, gimnasios, lugares de encuentro para los alumnos...). Hasta el cuarto año de la experimentación no se traslada a un edificio de nueva planta en cuyo diseño intervinieron los representantes del centro.

El primer curso empezó con trece profesores y tres grupos de alumnos. En su fase intermedia tenía unos 50 profesores y 300 alumnos y, en el momento de realizar el estudio son 79 profesores y 600 alumnos.

“En la primera fase éramos trece y hacíamos dos claustros semanales. Era como una asamblea de dos horas, cuatro semanales, donde poníamos en común todas nuestras vivencias”, señala la primera jefe de estudios. El crecimiento demasiado vertiginoso del centro desbordó los proyectos iniciales, no halló la organización idónea y repercutió negativamente, como veremos, en la marcha del centro.

V.3.3 Recursos materiales

La actual dotación de material de este centro de enseñanza secundaria corresponde al módulo que la Generalitat envía a las escuelas y en especial el que destina a los centros experimentales. También el ayuntamiento de la ciudad le ha dotado de algunos equipamientos didácticos. En conjunto, se trata de un centro mejor dotado que la media de Cataluña.

Particularmente bien equipadas están las aulas de informática y audiovisuales, las aulas y salas en las que están ubicados los departamentos. Los pasillos y accesos son relativamente espaciosos. Las principales carencias se localizan en las instalaciones deportivas, en la falta de una biblioteca de centro y en los escasos lugares para llevar a cabo con una cierta intimidad la acción tutorial.

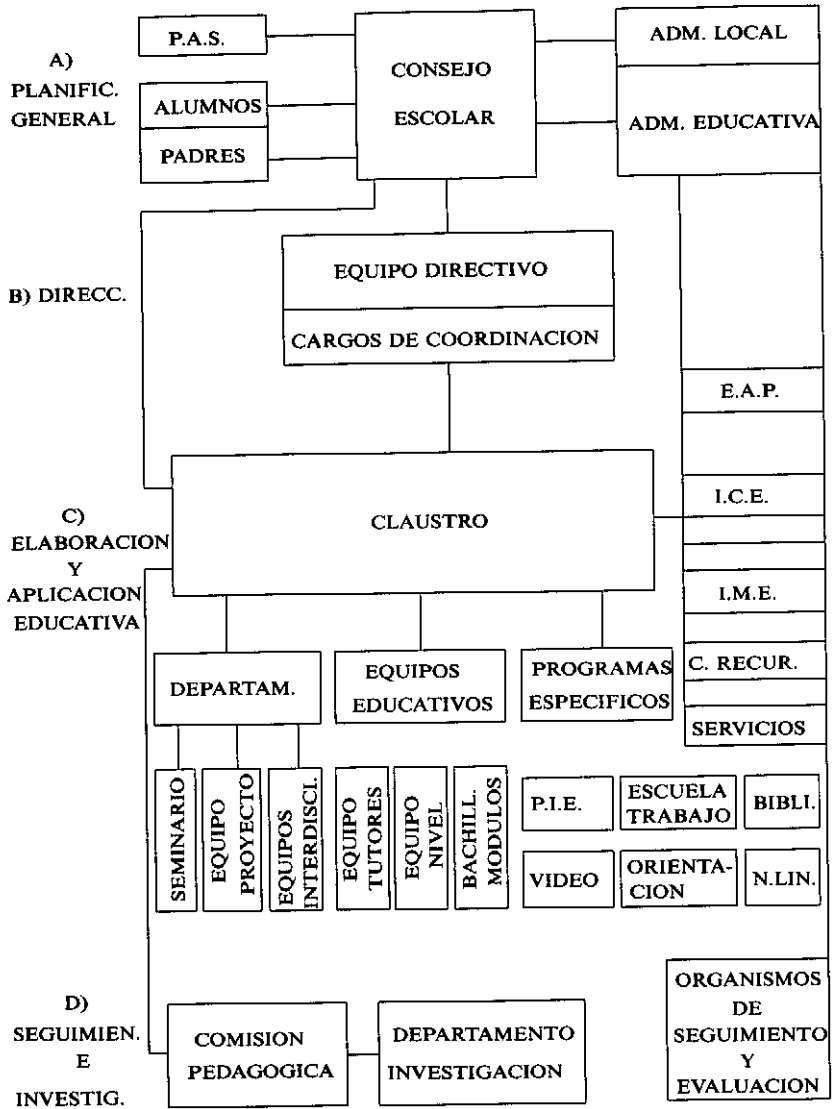
V.4 MODELO ORGANIZATIVO Y DE FUNCIONAMIENTO

“Al principio era un caos muy bien ordenado. Había un notable desnivel en la organización, pero a pesar de tener dificultades se percibía un esfuerzo del profesorado para llevar adelante el proyecto”, afirma el representante municipal. Actualmente sin embargo, las cosas son bien distintas. Es fácil apreciar, y así lo corrobora también el profesorado, que si bien la organización del centro puede ser teóricamente correcta y se ajusta al proceso de experimentación, en la práctica no acaba de funcionar y les desborda. Existen, entre el profesorado, divergencias y contradicciones a la hora de enjuiciar el funcionamiento del centro.

Así, mientras unos manifiestan que la organización actual es más ágil y flexible que en otros centros, otros plantean que es poco ágil, demasiado complicada y que no favorece la comunicación interestamental. (Véase Caso 1: figura 1).

Esta situación la explica una profesora del departamento de Ciencias de este modo: *“En lo concreto (la organización) te desborda porque pierdes un poco el hilo de cómo, cuándo y dónde has de ubicar cada problema; la estructura, al no ser lineal, entre otras cosas porque sería horrible que lo fuera, sino organizada en distintos apartados que tienen asignados sus propios asuntos, pierdes de vista qué pertenece propiamente a cada uno. Por eso, a veces se tratan los mismos problemas en distintos lugares”*.

Existen ciertamente serios problemas en la comunicación, coordinación, y toma de decisiones entre los distintos ámbitos funcionales: planificación general, dirección, elaboración de propuestas educativas y su seguimiento e investigación. En este sentido, un sector importante del profesorado señala que muchas decisiones



Caso 1: Figura 1. Organigrama del centro.

están afectadas por la improvisación y que se emprenden demasiadas iniciativas a la vez, sin fijar ritmos ni etapas.

Se percibe, además, solapamiento y duplicidad de funciones en diversas instancias del organigrama, así como cierta crisis de identidad en algunos de éstos. A título ilustrativo, mostramos algunos ejemplos.

La comisión pedagógica apenas cumple la misión de seguimiento e investigación y se está convirtiendo en una permanente del propio claustro suplantándolo a menudo en su cometido. En el consejo escolar se constatan serias dificultades para que este organismo sea realmente representativo e intervenga a la vez de modo eficaz en la dirección del centro. Por último, los departamentos son objeto de juicios contrapuestos por parte del profesorado. La persona que ha sido directora hace una valoración altamente positiva de la contribución de la organización del centro a la innovación: *“Una de las cosas más interesantes del trabajo colectivo ha sido la tarea organizativa por departamentos donde hemos confluído personas de muy diversas materias. Se ha realizado un gran esfuerzo por buscar procedimientos comunes en las áreas y definir criterios de evaluación”*. Otras voces señalan que esta labor va en detrimento de las aportaciones de los seminarios. *“Durante el curso pasado casi no nos reuníamos en los departamentos. Había un cierto abandono y aunque este año hay más actividad se aprecia una falta de comunicación entre los departamentos y las tutorías. Fallan los canales de comunicación. Una misma cosa se trata en los departamentos, en la comisión pedagógica y en el claustro”*, dice una profesora.

V.4.1 La participación de los alumnos

A lo largo del informe se pone ampliamente de manifiesto el protagonismo de las familias y alumnos en el proceso de la innovación. Aquí solamente vamos a describir los ámbitos específicos de participación del alumnado:

- a) En la gestión del centro. Para ello se potencia la figura del consejo de delegados, lugar de encuentro de los delegados de los diversos cursos y de los representantes de los alumnos en el consejo escolar. A partir de ahí se instrumenta la partici-

pación en este órgano así como los mecanismos de relación con el equipo de gestión del centro. Asimismo se fomenta la participación a través de la asamblea de clase.

- b) En las actividades extraescolares (fiestas y salidas) y de prestación de servicios (responsabilidades de los alumnos en tareas de copistería, biblioteca, informática y otros servicios del centro).
- c) En la evaluación (aspecto al que nos referimos en el apartado sobre "la enseñanza y el aprendizaje").

V.5 LA ORGANIZACIÓN FLEXIBLE DEL CURRÍCULUM

Como ya se ha explicado, el tratamiento de la diversidad se aborda a través de los créditos variables que tienen una duración trimestral (2-3 horas semanales) y se ofrecen a los alumnos a través de los departamentos. Existe un requisito en los créditos variables: que se cursen un mínimo de dos por área a lo largo del segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Cuando se realiza el estudio se ofrece más de 50 créditos variables distribuidos en seis áreas. Existen tres modalidades de créditos variables:

- a) De orientación. Estos son los más usuales. Tratan los diferentes contenidos en relación con los objetivos terminales de área y, de modo especial, con los procedimientos académicos, profesionales, y personales. Su carácter es informativo y tratan de descubrir y estimular capacidades, intereses y motivaciones.
- b) De ampliación y profundización. Destinados a quienes asumen los objetivos del ciclo con facilidad. Amplían los contenidos relativos a los aspectos culturales y metodológicos de los créditos comunes.
- c) De refuerzo indirecto e instrumentales. Pensados para los alumnos que presentan dificultades, sobre todo en materias instrumentales como lengua y matemáticas. Su objetivo es recuperar aspectos puntuales de los créditos comunes. A ve-

ces tienen un fuerte componente práctico y sirven de orientación para facilitar el tránsito a la vida laboral (mecanografía, habilidades de búsqueda de empleo, ...).

V.6 ATENCIÓN AL ALUMNADO. LA TUTORÍA

V.6.1 Modalidades de la acción tutorial

- a) La orientación académica o escolar. Pretende que el proceso de aprendizaje se realice en las mejores condiciones posibles, facilitando la coordinación e integración de los diversos elementos que inciden en el proceso de aprendizaje del alumno.
- b) La orientación académica se lleva a cabo mediante entrevistas personales del tutor con cada alumno, sobre todo al final de cada trimestre o ciclo educativo (orientación general sobre el currículum), o bien, cuando la ocasión lo requiere (orientación puntual sobre problemas concretos de rendimiento, conducta, integración al grupo clase...). Más concretamente, la orientación académica tiene lugar a través de siguientes aspectos:
 - 1) Orientación respecto al currículum. El tutor, que conoce teóricamente el contenido de los créditos variables y los intereses y capacidades de cada alumno, trata de ayudarlo a elegir aquello que más le conviene para construir y adaptar su propio currículum.
 - 2) La tutoría intensiva. Destinada a los alumnos con especiales dificultades académicas, fundamentalmente en el terreno de las estrategias de aprendizaje, procedimientos y hábitos de estudio. Trata de ir más allá de los créditos de refuerzo y recuperación.
 - 3) Seguimiento de la actividad académica por parte del grupo-clase. Los tutores debaten con sus alumnos en la asamblea que tiene lugar a final de cada trimestre, la

valoración global del rendimiento académico del grupo. Además una representación de los estudiantes participa en las actividades de evaluación.

- 4) La orientación personal. Pretende contribuir a la formación integral del alumno, facilitando su autoconocimiento y el desarrollo de criterios propios. Todos estos momentos de tutoría del alumnos se completan con:
- Entrevistas y encuentros con las familias. Una vez al año, a principio de curso, se celebra una asamblea con todos los padres de alumnos y profesores de las diversas áreas. Las entrevistas pueden sucederse a lo largo del año académico en función de las necesidades.
 - Entrevistas y encuentros con el alumnado. Con el objetivo de hacerle reflexionar sobre sus aptitudes, personalidad e intereses y para tratar cualquier problema de socialización e integración en el grupo clase.
 - Espacios de reflexión moral y ética. Durante una hora semanal el tutor y sus alumnos debaten cuestiones relacionadas con la problemática de la acción humana (violencia, amor, sexualidad, drogodependencia. . .), para que aprendan a analizar problemas morales y éticos de manera crítica y racional, y a participar activamente en las discusiones.
 - Viajes y colonias. Su finalidad es propiciar el intercambio de comunicación y la formación personal. Se hace un gran esfuerzo, mediante la recaudación económica y el consenso con los estudiantes en el tipo de actividad, para que asista la mayoría del alumnado.
 - La orientación profesional. Pretende ayudar al alumno a realizar una elección reflexionada tanto sobre los estudios como sobre las salidas profesionales. La llevan a cabo, sobre todo, los tutores de segundo curso durante el último trimestre.

V.6.2 Organización de los recursos disponibles para la tutoría

- Cada grupo clase de 35 alumnos dispone de dos tutores, cada uno de los cuales se responsabiliza del seguimiento individualizado de una parte del grupo, tanto de la orientación académica (incluida la tutoría intensiva) como la personal y profesional.
- Cada tutor dispone de dos horas semanales para recibir alumnos y padres y para hacer un trabajo de seguimiento individualizado.
- Al principio de cada trimestre, cuando el trabajo de orientación académica se intensifica, el tutor dedica varias horas a recibir a sus tutorizados. Los tutores dedican también dos horas semanales para realizar asambleas con ellos. Una hora se dedica al espacio de reflexión moral y la otra a tratar temas diversos (seguimiento de las actividades del grupo clase, programación de salidas, valoración de la convivencia. . .)
- Con una periodicidad semanal los tutores se reúnen para hacer un seguimiento y una valoración de su actuación, debatir nuevas iniciativas, programar temas de discusión con los jóvenes y comentar las dificultades con que se encuentran en sus intervenciones.
- Los tutores cuentan con la ayuda de un coordinador de tutores encargado de facilitar su tarea (recogida de material teórico sobre tutorías, dinámica de grupos, cuestionarios de personalidad e intereses, programación de las actividades de orientación profesional. . .). El coordinador de tutores es su representante en la comisión pedagógica.

V.6.3 La tutoría en la práctica. Aspectos críticos

“Respecto a mi experiencia del año que fui tutora de segundo, nunca tuve claro qué se tenía que hacer en las horas de tutoría”, afirma una profesora del departamento de ciencias.

“Tengo la sensación que el centro valora bastante las cuestiones de tutoría pero, en periodos determinados, creo que las tutorías se han valorado demasiado. Me da la sensación que a veces las materias se han dejado en segundo término. La tutoría es muy

importante pero las materias también lo son. No tienen porqué ser cuestiones contrapuestas", señala otra profesora.

"Que sea tutor quien realmente lo quiera ser", afirma una profesora.

"Aún hay gente que no sabe lo que es la tutoría y lo que allí se puede hacer", es la opinión de un alumno de segundo.

"Los profesores no están preparados para hacer la tutoría. Algunos profesores no saben", sentencia una alumna de segundo.

"A veces hay una actitud negativa del profesor hacia la tutoría, porque a veces no saben lo que es y les falta tiempo", opina un alumno de tercero.

La indefinición de la función tutorial en algunos de sus cometidos, las dificultades de ejercerla en la práctica por falta de tiempo y de preparación, y la falta de coordinación entre la tutoría y los departamentos son algunas de las cuestiones de carácter general señaladas como más conflictivas por parte de alumnos y profesores.

Veamos ahora algunas de las deficiencias que se detectan en las tres modalidades de orientación.

Respecto a la orientación académica se señalan tres problemas:

- A menudo la información que suministran los departamentos respecto a los contenidos de los créditos variables no es demasiado clara y dificulta la tarea orientadora del tutor respecto a la elaboración del currículum del alumno.
- Las sesiones de evaluación son poco ágiles y a menudo sirven más para el mero diagnóstico que para la búsqueda de soluciones adecuadas a las deficiencias e intereses de los alumnos.
- La tutoría intensiva es difícil de realizar cuando el tutor trabaja con alumnos de los que no es directamente responsable, ya que requiere mucho tiempo de dedicación para acertar con la intervención más adecuada en cada caso.

En relación con la orientación personal es donde han surgido más dificultades y conflictos. Estos son algunos de ellos:

- A los tutores les falta espacio horario para mantener entrevistas individuales con los alumnos.

- A los espacios de reflexión y debate les han faltado la elaboración de unos criterios comunes y han caído demasiado a menudo en el espontaneismo.
- Los viajes han generado graves fricciones. Una parte de los alumnos no está de acuerdo con la obligatoriedad de las salidas ni para ellos ni para los profesores.

Y respecto a la orientación profesional se ha detectado una falta de información adecuada. El cúmulo de información escrita de que se dispone, así como su falta de organización y tratamiento, hacen poco viable su utilización por parte de los tutores.

En las conclusiones de la memoria del curso 88-89 se destacan algunos datos que todavía hoy son actuales y relevantes:

- Sólo una quinta parte del claustro realiza de forma permanente actividades de tutoría y la mitad las lleva a cabo a menudo.
- Las consultas se han realizado, sobre todo, en el primer curso del primer ciclo y en el primer curso del segundo ciclo y han servido, especialmente, para atender dudas puntuales de los estudiantes. Sorprende, en cambio, que se hayan realizado muy pocas en el segundo curso del primer ciclo, que es el nivel que presenta los índices más altos de fracaso escolar.
- A pesar de lo anterior parece que los alumnos empiezan a ver la tutoría como un instrumento de ayuda pues 19 profesores afirman que los alumnos acuden a ella por iniciativa propia.
- La mitad del profesorado dice que no ha tenido suficiente tiempo con una hora por semana, porque imparte docencia a más de un curso o porque tiene muchos alumnos. A pesar de ello es destacable que casi la mitad de los que realizan tutorías a menudo haya tenido suficiente con una hora.

V.7 HORARIO FLEXIBLE

V.7.1 El horario del alumnado

Se ofrece a los alumnos unas posibilidades horarias y de cursos que les permitan un grado importante de autonomía para

acceder a la enseñanza en horas diferentes y con material que puedan utilizar ellos mismos.

El alumno tiene una actividad lectiva de 25-27 horas semanales. Cada uno de los créditos comunes se imparte durante dos horas semanales. Esto hace que el alumno cambie de profesor muchas veces a lo largo de la semana. A todos ellos les ve pocas veces. Esto significa que si no existe una fuerte coordinación tanto en contenidos como en metodologías se puede diluir el logro de los objetivos de ciclo.

V.7.2 El horario del profesor

El profesorado, por su participación en el programa experimental, tiene una reducción horaria de dos horas semanales respecto a su horario lectivo. Esta reducción se destina a las tareas específicas que genera el propio proceso de experimentación: seguimiento, formación individual, preparación de programas, elaboración de créditos variables,...

El profesor ha de atender un número de grupos elevado para cubrir su dedicación horaria, hasta un máximo de nueve grupos ($9 \times 2 = 18$ horas de docencia), lo que origina un sobreesfuerzo si tiene que hacer un seguimiento continuado de un gran número de alumnos ($9 \times 35 = 315$ alumnos, como máximo en el caso de impartir únicamente créditos comunes) y puede llegar a cuestionar la generalización de la experiencia.

Con el horario complementario cada docente llega hasta las 26 horas legales que ha de destinar a la realización de tareas en el centro. Las horas de tutoría con los alumnos y la asamblea semanal, se consideran también lectivas.

Con todo, se aprecia una sobrecarga de trabajo por parte del profesorado, pues casi siempre tiene que partir de cero en tareas de programación, creación de créditos, ... Las 24 horas de permanencia en el centro no son suficientes ni para las tareas de coordinación ni para las de preparación.

V.7.3 El horario del centro

El centro funciona de las 8 a las 14 horas en la sesión de mañana y de las 15.30 a las 17.30 en la de tarde, todos los días de la semana, excepto el viernes que se cierra a las 14.30.

Los módulos horarios de la mañana son de 55 minutos y los de la tarde de 40 minutos.

Las primeras horas de la mañana se dedican, por lo general, a los créditos comunes y las últimas de la mañana y de la tarde a los variables.

HISTORIA Y PROCESO DE LA INNOVACIÓN

En este apartado se recoge lo que se podría denominar la historia de la innovación, que hemos construido a partir de las entrevistas, los documentos del centro y los datos del inventario de valoración. Lo que se pretende con ello es configurar los aspectos más relevantes del proceso seguido en el centro, para, a partir de la realización de una narración sistematizada, poder aportar referencias que contribuyan a una mejor comprensión de la innovación en la práctica.

V.8 ORIGEN DE LA INNOVACIÓN

La innovación se encuentra vinculada al proceso de Reforma educativa que el MEC inicia en 1983 y que en Cataluña comienza al año siguiente. Pero desde sus inicios, la vinculación de este centro con la Reforma está dirigida a plantear un modelo de gestión que ofreciera alternativas a la promoción de los estudiantes. En este sentido, la persona que era el director del centro cuando se inició la innovación señala: *“La percepción que nosotros teníamos cuando empezamos en este instituto era que por encima de todo la Reforma que íbamos a hacer tenía que servir para promocionar a todos los alumnos y debía producirse de una manera diferente de la que nosotros habíamos vivido en nuestra experiencia anterior como profesores. Teníamos la sensación muy intuitiva de que el BUP y la FP no nos funcionaban pues se producían situaciones de segregación, por lo que una de las líneas base por las que el nuevo instituto debía de regirse era que todos los alumnos pudieran sentirse promocionados”*.

Esta iniciativa se planteó no como algo específico o exclusivo, sino desde el consenso con otros centros de secundaria de la

ciudad. Fueron estos centros y el Ayuntamiento los que solicitaron la ubicación en el municipio de un centro de Reforma. Para el representante del Ayuntamiento en el consejo escolar *"el proyecto inicial estuvo elaborado por un grupo de cuatro o cinco directores de institutos públicos de esta ciudad, una persona de inspección y una del Instituto Municipal de Educación. El primer escrito que se envió para solicitar el comienzo de la Reforma, fue firmado por los directores de los centros (...). Se pretendía con ello dar una respuesta que no fuese calificada desde el comienzo ni como una degradación del BUP ni como vía de escape de aquellos que llegan a una especialización de la FP, sino como una opción de síntesis, pero sin pretender que fuese una opción sólo para aquellos que no pudiesen acceder al BUP"*.

Esta iniciativa tiene eco en la por entonces Directora General de Bachillerato y coincide con una serie de circunstancias coyunturales. Por un lado, la experimentación de la Reforma cobra en ese momento un impulso generalizado en todo el Estado. Por otro lado, la problemática de los centros que habían comenzado la experimentación en Cataluña (falta de orientación y de recursos para la experimentación), les lleva a retirarse de la misma. Estos hechos los reconoce la primera jefe de estudios cuando señala: *"Creo que coyunturalmente fuimos muy oportunos cuando pedimos crear el Centro. Para la Administración era el momento en que hacía aguas el proyecto (inicial de Reforma) que tenía críticas por todos lados. Entonces nuestra propuesta fue muy bien acogida y tuvo el apoyo inmediato de la Administración, tanto en lo económico como en la infraestructura. Pero enseguida, como tuvimos que trabajar muy solos, y nos hicimos muy críticos respecto al diseño y la falta de dirección global del proceso, esto molestó hasta el punto que la Administración comenzó a prescindir de nosotros (...)"*.

Opinión que se ve reflejada y completada por otras voces, como la de un representante de la Asociación de Padres quien puntualiza: *"La Reforma se implantó en el centro por la iniciativa de la Dirección General de Bachillerato y del primer director del centro. La directora general, en principio, estaba totalmente a favor y dio todo tipo de facilidades, al menos de palabra, pero más tarde, todas las facilidades de las que habló no se llegaron a concretar. ¿Por qué ocurrió esto? No lo sé. Lo mejor es no plantearse la lógica dentro de la política. Una cosa es lo que se dice,*

lo que se promete, los votos que se quieren ganar en un momento determinado y después lo que realmente se hace”.

Situación que la segunda directora analiza en los siguientes términos: *“Me parece que el respaldo (de la Administración) ha estado muy ligado al interés personal que tuvo la directora general en la creación de este centro y sobre todo en la operación de prestigio que significó en un momento que realmente el proyecto (de Reforma) hacía aguas por todas partes (...). Se retiró (el Instituto de) Valls, tuvieron problemas en el de Manresa,... Hubo un momento en que esto no se lo creía nadie, excepto dos colectivos que manteníamos las ganas de hacerlo y que nos beneficiamos de la situación (...). Opinión que puntualiza el primer director: “La Reforma del Ministerio ya funcionaba, aquí no se empezaba. Aquí no era Reforma, era ponerle el título (...). Entonces la directora general optó por crear dos centros, éste fue a petición nuestra, y el del Vallès lo creó ella. Buscó profesores de diferentes modelos (tanto del BUP como de la FP). Ésta puede ser la explicación de este apoyo inicial tanto administrativo y político, como afectivo (...).”*

¿Cuál es el proyecto que el profesorado pretende llevar a cabo una vez que cuenta con el apoyo formal de la Administración? Se trataba de elaborar una organización y una gestión de los recursos en el centro para favorecer la promoción de los estudiantes, mediante una reestructuración global y total de lo que hasta entonces se había hecho. Como señala con contundencia la ex-jefe de estudios: *“El reto era abordarlo todo y diseñarlo todo”*. Para afrontar este reto el centro pasa por una serie de fases que llegan hasta la actualidad. Son las que se especifican a continuación.

V.9 FASES Y EVOLUCIÓN DE LA INNOVACIÓN

I Fase: Voluntarismo, intuición, liderazgo y deseo de cambio en los tres primeros años

La Administración facilitó recursos materiales y la posibilidad de llevar a cabo una selección del profesorado, como se ha explicado en el apartado dedicado a la organización. Estos recur-

sos permitieron comenzar con la experimentación. Pero en última instancia, habría de ser el profesorado quien la conceptualizara y llevara a la práctica. Para ello fueron muy importantes las relaciones personales que los enseñantes que iniciaron el proyecto tenían entre ellos: *“El núcleo inicial de profesores, que casi todos eran de esta ciudad y todos nos conocíamos y teníamos de entrada las mismas referencias, tanto sociológicas como personales y académicas. Lo que daba como una especie de garantía (...)”*, como indica el primer director.

A pesar de este conocimiento inicial, la experimentación se puso en marcha contando con la situación ambivalente que la propuesta generaba en los padres. *“Cuando nos enteramos que los alumnos de este instituto estarían afectados por la Reforma, nos dieron la opción de quitar a nuestros hijos e inscribirlos en otro centro. Nosotros no lo hicimos porque ya se encontraban en la mitad de sus estudios, pero otros padres sí los quitaron. Después hubo mucha gente que quiso entrar y no pudo”*. Situación que tiene en los inicios dos lecturas. Algunos padres consideraban que un centro que acogiera a todo tipo de los alumnos perjudicaría a los más capacitados. Opinión que corrobora una madre quien señala: *“Cuando yo apunté a mi hija en este centro, me dijeron que era una lástima que la trajese aquí si valía tanto para los estudios, pues se quedaría en un nivel muy bajo”*. Mientras para otras familias era la alternativa ideal para los hijos que tenían problemas con los estudios: *“Mi hijo había pasado toda la EGB fatal (...) cuando la escuela nos ofreció la Reforma pensamos que era el único camino de salvación que existía para un persona como mi hijo que quisiera seguir estudiando”*.

Los inicios se llevan a cabo con grandes dosis de voluntarismo, basándolo todo en la iniciativa personal, pues el profesorado no cuenta con apoyos externos y ha de hacer frente a una ingente cantidad de trabajo para dar sentido a una realidad que se ha de definir en términos nuevos y a la que los profesores no se enfrentan de forma secuencial sino global y en todos sus frentes. Como indica la ex-jefe de estudios: *“Creo que los dos primeros años, se hizo un esfuerzo extraordinario para definir un nuevo modelo de evaluación. Fuimos por tanteo, pero creo que avanzamos y progresamos muchísimo porque cosas tan tontas como no saber diferenciar un hecho y un concepto de un procedimiento, nos pusieron en la diná-*

mica de tener que programar con más rigor, porque sabíamos que después lo teníamos que evaluar. Fue una reflexión muy global”.

Esta situación inicial les lleva a tener que aprender de la práctica diaria y desde la experiencia que cada uno va realizando. Este hecho lo señala el primer director cuando dice: *“La atención principal del primer año, aparte de ir descubriendo las propias hipótesis sobre las que trabajábamos, porque fue un trabajo de descubrimiento y búsqueda en el momento en que estábamos, (...) pues todos teníamos una experiencia en el campo de la enseñanza, no demasiado en el campo de la pedagogía, era algo muy intuitivo, respondía al interés de hacer una cosa diferente. Yo creo que la principal atención fue crear un clima y un ambiente diferente en lo que hace referencia al trato con los alumnos, a su implicación, a su responsabilización en el centro, a la potenciación de sus capacidades”.* Proceso en el que también se presentaban dudas, como él mismo indica: *“Los dos primeros años, recuerdo que teníamos una preocupación latente sobre si esto iría a alguna parte, y si se prepararía bien o no a los alumnos (...) Algunos estudiantes comentaron que al terminar el primer trimestre, estuvieron a punto de irse a otro centro para hacer lo que querían hacer”.*

El proceso que comporta hacer algo diferente, parece sólo posible llevarlo a cabo desde el voluntarismo del profesorado. Esto lo reconocen todos los implicados en la innovación. *“El elemento común del primer año era una enorme voluntad y unas ganas de hacer cosas diferentes, pero así en abstracto, y la concreción ha venido sobre la marcha y a medida que íbamos cohesionando el equipo”* apunta la persona que ejerció las funciones de jefe de estudios. Por su parte, un padre señala: *“Es un sistema que se basa sobre todo en la voluntad de los maestros. Es un sistema que exige más de los profesores que el sistema tradicional. Más formación, más horas de trabajo, más atención a lo que en aquel momento están trabajando. Casi no tienen tiempo de olvidarse de la escuela. Esto es muy difícil pedirlo a todo el mundo”.* Observación en la que redunda el representante del Ayuntamiento cuando dice: *“En los inicios de la Reforma, el profesorado estaba más motivado, ilusionado y dispuesto a suplir la falta de aportación de la Administración. Se embarcaron en una experiencia que parecía enriquecedora y creían en las posibilidades reales de modificar determinados aspectos de la formación de los alumnos*

cuando acaban la secundaria. Los profesores tenían la idea que si una escuela funciona bien pasan desapercibidas las desigualdades externas (...). Creo que los profesores tenían una noción clara del papel de la escuela y para afrontarlo era necesario un gran voluntarismo”.

El voluntarismo es una actitud que tiene un doble efecto. Por un lado, los docentes que se implican sienten el proceso como algo propio y en lo que están comprometidos. Esto lo observa un padre cuando dice: *“Esto puede funcionar muy bien, y así sucedió mientras hubo este grupo de maestros voluntariosos que, como ellos lanzaron la idea, tenían la obligación de mantenerla en un buen nivel. Si la experiencia ha ido bajando, podría ser debido a que no se puede pedir este mismo entusiasmo y dedicación a todo el mundo”.*

Por otro lado, esta dedicación también puede llevar al desánimo, debido al esfuerzo que hay que realizar y a la necesidad de compensaciones que todo trabajo voluntarista exige. Esto lo destaca el representante del municipio cuando señala: *“Hubo momentos de cansancio importantes al ver que la Administración daba poco apoyo al centro, además al ver que los efectos de la dedicación del profesorado no eran tan espectaculares como habían pensado. Esto se notó, básicamente, cuando se constató que muchos de los alumnos del primer ciclo no podían pasar al segundo. Los enseñantes comprobaron que los elementos externos eran muy potentes(...): había una distancia tremenda entre lo que se hacía en este centro y en los otros, además de la influencia que aquí tenían quienes procedían del BUP y de la FP”.*

II Fase: la crisis del primer COU

Esta situación de desajuste entre la innovación que estaba teniendo lugar en el centro y la falta de orientaciones y de un seguimiento por parte de la Administración, llegó a su culminación cuando los primeros alumnos que habían hecho COU, con una forma de trabajo diferente a la de los centros no experimentales, tuvieron que pasar los exámenes de selectividad. Esta experiencia se vivió en el centro como la señal de que la tarea que realizaban no era comprendida por la Administración y sembró la duda de si

la orientación que se estaba siguiendo era la más adecuada. La ex-jefe de estudios recuerda este momento con las siguientes palabras: *“El año pasado fue terrible para mí, cuando después de haber pasado la selectividad, la prueba de Matemáticas no se ajustaba nada a lo que se había trabajado en ciclo, y nos quedamos totalmente solos. Hicimos nuestras protestas y la Administración nos dijo: ‘hombre, si de hecho otros tienen sobresaliente, si sois los únicos a los que os ha pasado...’. ¡Claro que había sobresalientes, porque los institutos seguían haciendo la programación de COU! Pero era como decir: ¿qué estáis haciendo ahí? Se realiza un esfuerzo para hacer unas matemáticas mucho más referenciales, más significativas y menos abstractas. Este esfuerzo lo realizan profesores que venían del BUP, que han intentado ponerse en esta onda y que, con muchas reticencias, han tratado de dar un paso hacia delante. Y todo este esfuerzo para que al final, te encuentres absolutamente solo y con todos los padres en contra. ¡Un drama!”*

Esta experiencia, como recuerda ella misma *“nos hizo cuestionar absolutamente todo”* y sumió al profesorado del centro en un estado de inseguridad sobre lo que estaba llevando a cabo, además de sentirse cuestionado por los padres. *“Fue un salto brusco. Pasas de una absoluta luna de miel a la más rotunda crítica. Y es que a raíz del primer año, que todo el mundo estaba un poco a la expectativa, se creó una imagen social de que el instituto era muy bueno, que preparaba muy bien. Había bofetadas para entrar. Hasta entonces no había habido contestación de los padres, pero llega esta primera selectividad, y comienza de golpe el comentario: ‘nos habéis engañado, ya lo decíamos. ¿Qué ha pasado con nuestros hijos? Habéis jugado con nuestros hijos’. ¡Fue muy duro!”*

Esta misma experiencia no tiene sólo una lectura. Una profesora de Matemáticas ofrece otro punto de vista, que pone en evidencia otra forma diferente de valorar la innovación. *“Hace un par de años se tenía la sensación un poco de fiesta, que con el tiempo se ha ido perdiendo. Verás, yo soy de esta ciudad y muchos de los alumnos que vienen aquí también viven por esta zona, por lo que es muy probable que conozcas a sus padres o a algún familiar, gente a la que oyes hablar del instituto. Desde fuera, y a veces incluso por parte de los propios alumnos, se solía pensar en el centro un poco como en Lourdes. Si el alumno es aplicado y lleva bien sus estudios, debe ir al BUP, si no aprueba la básica*

debe ir a la FP o venir aquí. Pero el curso pasado, fue el primer año que una promoción terminó el segundo ciclo y fuimos a selectividad. Los resultados en el área de Ciencias fueron nefastos. Esto exigía una arreglo, porque si nos encontramos con un primer ciclo que en principio funciona bien, en el que se tiene en cuenta la diversidad, donde hay un lugar para todo el mundo, los estudiantes parece que salen bien de todo ello y siguen estudiando pero al final fracasan, resulta verdaderamente preocupante y hay que solucionarlo de alguna manera. A pesar de todo, en la medida de nuestras posibilidades, estamos en ello”.

III Fase: la normalización del centro

Hasta entonces el centro, a pesar de esta crisis, había vivido una situación de excepcionalidad respecto a su autonomía interna. Como apunta el primer director: *“Durante los tres primeros cursos la gran aportación de la Administración creo que fue una absoluta confianza en lo que hacíamos y, por tanto, un dejar hacer absoluto, dándonos prácticamente todo lo posible de lo que pedíamos. Por ejemplo, en lo relativo al profesorado. Los tres primeros años pudieron llevarse a cabo todos los inventos que quisimos, todo tipo de horarios y de organización interna. Otra cosa es que después, para homologarlo, hayamos tenido muchos problemas. Pero en principio no tuvimos ninguno. La inspección había desaparecido en el buen sentido. En el equipamiento material y económico, teniendo en cuenta situación del país, también nos han dotado bastante bien. En todos los problemas de gestión normal, en estos tres primeros años hemos tenido toda la ayuda material y toda la autonomía de funcionamiento. Pero a la vez esto se convierte en algo negativo, pues no ha habido ningún soporte teórico ni metodológico del seguimiento del proceso”.*

Cubiertas las necesidades materiales, esta situación de excepcionalidad comienza a normalizarse como queda reflejado en el apartado siguiente dedicado a los aspectos organizativos de la innovación. El indicio más claro de ello es que se pierde la posibilidad de una selección y de un acceso voluntario del profesorado al centro. Cuando se realiza el estudio, los nuevos docentes son enviados directamente por la Administración. Esto significa que

han de comenzar a convivir dos culturas educativas: la de quienes iniciaron la innovación o se sumaron voluntariamente a un proyecto de cambio, y la de quienes han ido llegando al centro sin haber escogido participar en la innovación. Esta diferencia la señala una madre de una forma peculiar: *“Los maestros que hay ahora, yo no dudo de su buena voluntad, es algo indiscutible, pero ya no son los padres de la iglesia”*. Consideración en la que influye la situación de voluntariedad inicial en el sentido apuntado por el ex-director del centro: *“Venir voluntariamente implicaba un nivel de disponibilidad, y entonces se demuestra que la disponibilidad y la voluntad es un elemento clave, básico para hacer, para estar dispuesto a formar equipo y estar dentro de un proyecto y acometer las cosas en común”*.

La voluntariedad y la disponibilidad han sido dos elementos claves para la puesta en marcha de la innovación. La impronta creada por estas dos características entre los primeros docentes hace que, con la llegada de los nuevos profesores, que no han elegido venir al centro, surjan una serie de dificultades a la hora de integrar experiencias y expectativas diferentes. Como señala también el primer director: *“Se ha puesto de manifiesto el efecto del profesorado novel en el centro, pues aquí no había docentes noveles en el sistema aunque sí en la Reforma. (...) Vimos la necesidad de ofrecer una información especial para los nuevos, para que pudieran asumir el punto de partida del centro y no pretendieran replantearlo (...). Tener que replantear cosas de un proyecto es muy doloroso, tanto para el proyecto y para las personas que ya están, como para los nuevos que piensan que no se les hace caso a su idea. La atención a los nuevos es muy importante, porque si no, se asume todo como una imposición y no como un proyecto. Esto ha sido muy doloroso y fue la crisis del año pasado. Fue muy dura. Entraron 10 o 12 nuevos, gente con muchos años de experiencia, con ideas propias que al no proporcionarles una asistencia adecuada, alguno fue poniendo en cuestión cosas de entrada, pero que al final cuajó en un bloque de resistencia absoluta a todo y en el que se sumaba un poco de todo. Desde el que se había equivocado de sistema y creía que aquí se podía vivir mejor porque había 15 horas de clase, hasta los que querían decir cosas y pensaban que no se les tenía en cuenta porque estaba todo discutido. Esto creó una crisis que acabó en una terapia colectiva en un claustro en el que*

se debatieron todas las ideas. Acabó con una cierta clarificación y 5 o 6 enseñantes que no estaban de acuerdo decidieron marchar, y otros, al poner los temas sobre la mesa, decidieron continuar. Ahora la situación ha cambiado porque han entrado 15 o 19 docentes nuevos enviados por lista y esperamos ver cómo se da esta integración”.

Profundizando en el análisis de este fenómeno una profesora señala que la consecuencia de la no integración es el enfrentamiento: *“Por una parte, al profesorado que conoce bien los problemas del centro le gustaría implicar a todo el mundo. Sin embargo, a veces la gente más antigua del centro, tiene ciertas dificultades para entender nuevas visiones u otras posturas y en cierta manera pasa un poco lo que pasa en todas partes: llega un momento en el que unos se sienten dirigidos y otros se sienten dirigentes, creándose tensiones en este sentido. Cosa que no favorece a nadie, porque los que tienen las responsabilidades, que en este caso sería el equipo de gestión, supongo que a veces también se deben sentir algo incómodos, si ven que están planificando unas cosas que no repercuten en nadie. Por otra parte, si los otros sienten que no se les hace partícipes de una serie de decisiones, la verdad es que no se les puede pedir que se adhieran a ellas”.*

Sin embargo, a pesar de esta realidad, se realizan, como indica la primera jefe de estudios, un esfuerzo de adaptación: *“Tengo la impresión que a pesar de que este año hay más gente nueva y que las condiciones objetivas son peores, porque hay gente enviada, el debate del año pasado llevó a situaciones límite y fue tan esclarecedor que muchas cosas están ya asumidas. Lo que no sé es hasta qué punto un sistema que vaya renovando su profesorado anualmente tendrá energía para ir absorbiendo todo lo que genera”.*

Tensión que impide entrar en una fase de normalización de la vida del centro, que, como ella misma indica, es la que correspondería al momento actual de la innovación, dada la evolución y el debate que se ha llevado a cabo en el centro: *“El programa experimental ha finalizado y lo que interesa ahora es avanzar en aspectos concretos de la innovación. Esto podría hacerse si se mantuviera una cohesión del profesorado y no tener cada año que empezar desde cero, por eso el tema del crecimiento del centro es determinante”.*

Todo ello conduce a una situación de normalización, desde la perspectiva de la Administración que repercute en el desarrollo de la innovación, y que es señalada por el director del centro cuando se realiza el estudio: *“Este año ha habido por parte de la Administración un intento de normalización, de dejar de lado todo lo experimental que estábamos haciendo. Pero no se sabe exactamente qué es lo que pretende hacer. A pesar de haberle propuesto hacer un centro experimental no dio ninguna clase de respuesta al respecto. Pensamos que la Administración ha desaprovechado la experiencia. Nosotros hemos exigido mucho y la Administración no nos ha exigido nada. La Administración ha intentado normalizar el trabajo de un centro experimental en lugar de aprovechar para profundizar en lo que se estaba haciendo”*.

V.10 LA REVISIÓN DEL PROCESO SEGUIDO

Si algo se aprecia en cada una de estas fases es el esfuerzo de revisión y cuestionamiento constante que ha caracterizado la trayectoria del centro y que ha suplido la falta de asesoramiento o la explicitación de criterios claros por parte de la Administración. Estas deficiencias, como indica el primer director *“las suplimos escribiendo lo que pasaba, intentando hacer esquemas de discusión en los grupos, que muy a menudo eran reflexiones y preocupaciones más de los coordinadores que de todo el equipo”*. En este proceso de revisión, señala la primera jefe de estudios, el funcionamiento de la primera fase fue fundamental: *“Eramos trece personas y hacíamos dos claustros semanales. Era como una asamblea de unas dos horas, cuatro horas semanales poniendo en común todas nuestras vivencias, de una forma bastante desordenada. El mérito fue del primer director, con mucha capacidad de sintetizar, reordenar y organizar las cosas que habíamos dicho y, por tanto, el primer año fue un año de impulso innovador, sin demasiadas fundamentaciones teóricas, pero un año de una gran voluntariedad por parte de los profesores, muy dispuestos a innovar, aunque seguramente también abusamos”*. Consideración a la que hay que añadir la reflexión sobre el espontaneísmo, la necesidad de la sistematización y el estudio. Como indica el primer director: *“La formación previa y la reflexión sobre la marcha no*

se pueden hacer espontáneamente, sin "inputs" teóricos y metodológicos. Tanto inicialmente como durante el desarrollo de todo este proceso es muy difícil sacarle provecho a una enorme energía creativa, a toda una serie de "paridas", inventos y propuestas". Esta forma de proceder, actuando y reflexionando sobre la marcha, produce una sensación de agobio, no tanto por las horas que hay que invertir como por la desorientación que produce "por esta sensación de no saber por donde vas".

A pesar de esta sensación hay un esfuerzo por obtener algunos indicadores que permitan valorar el efecto que tiene el trabajo que se está realizando. Así, *"cada año pasamos una encuesta (a los alumnos) en la que preguntamos si los métodos sirven para aprender, si los contenidos son relevantes. De hecho hay cada vez más divergencia en los resultados por materias, pero en conjunto sí se nota entre ellos un ambiente general de trabajar a gusto".*

La conclusión que habría que destacar del proceso de innovación seguido, y que conecta con la tarea de revisión a la que los propios docentes van sometiendo su trabajo, es que una innovación ha de tener una secuencia, que es difícil seguirla y aprender de ella si se actúa en todas las direcciones y se intentan poner en marcha en la práctica todas las ideas que surgen. Esto es lo que refleja la opinión del primer director cuando reconoce: *"A menudo se me ocurre que tendríamos que haber ido por partes (...) porque nos habría agobiado menos y hubiésemos consolidado más cosas".*

LA CONCEPTUALIZACIÓN Y LA PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN

V.11 LA INNOVACIÓN COMO CÚMULO DE EXPERIENCIAS Y VALORACIONES

Un proceso de innovación que ha seguido una trayectoria como la descrita en el apartado anterior, se presenta para quienes en distintos momentos y desde diferentes posiciones han formado parte de él, como un recorrido repleto de luces y sombras.

Clarooscuro que se hace presente, sobre todo, en las diferencias que surgen entre las concepciones, los planteamientos, los deseos, las valoraciones de la práctica y la realidad de la innovación. De este cúmulo de contraste se hace eco una profesora recién incorporada al centro: *“Toda innovación requiere previamente una reflexión teórica. Este centro es el único ejemplo que conozco en el que se practica una innovación. Vista mi experiencia, que de hecho es muy corta, porque llevo trabajando aquí sólo un trimestre, creo que la innovación va por delante más en el aspecto teórico que en el práctico. Da la impresión que, en el plano teórico, las cosas estén muy trabajadas y pensadas, pues hay muchos dossiers y muchos escritos reflexivos. En la práctica, por el contrario, hay muchos déficits”*.

Es esta relación entre la teoría y la práctica de la innovación, que sigue un proceso desigual de realización y que genera valoraciones contrapuestas, lo que se pretende reflejar en este capítulo mediante la comparación de las distintas voces y la señalización de las coincidencias y las valoraciones divergentes respecto a la innovación. A través de esta presentación es posible detectar las diferencias que las personas manifiestan en torno a lo que es la innovación. Tratamos de organizar un encuentro coral entre todos ellos para trazar una partitura en la que se vean reflejadas sus opiniones sobre los logros, efectos, dudas, incertidumbres y desajustes ante la innovación. Voces que los investigadores han tratado de ordenar en un discurso en el que se destaquen los aspectos próximos, la definición y organización de la innovación que, como punto de partida del estudio de caso, se han presentado en los apartados anteriores de este estudio de caso.

V.12 LAS RAZONES DE LAS NUEVAS IDEAS

La señal básica que define la innovación en el centro es: la creación de una estructura organizativa posibilitadora de una práctica de enseñanza y aprendizaje que ha de permitir una educación comprensiva en función de la diversidad de los alumnos que han de acudir al centro con la Reforma. Este eje articulador lo ex-

presa con claridad el primer director del centro cuando dice: *“La idea que nosotros teníamos de lo que quería decir comprensividad e integración, era el intento de que aquella desintegración que percibíamos en nuestra experiencia anterior no se produjese. Esta idea la formulábamos diciendo que todos los alumnos física y materialmente deberían ser tratados por igual (...). Para nosotros todos los alumnos son iguales, por tanto, hay que ofrecerles material, estrategias y temas que puedan adaptarse y adecuarse, pero sin que se viesen los aspectos más negativos de las diferencias y, sin que todo ello, se viviese como un elemento negativo por los alumnos”*. Posición que confirma el representante del Ayuntamiento en el consejo escolar: *“Los profesores han considerado la diversidad como un aspecto primordial y central en el proyecto pedagógico”*.

Compartir esta preocupación de que la educación escolar pudiera ser un factor de compensación social fue lo que llevó al grupo inicial de profesores a ver en la Reforma el marco ideal para llevar a la práctica este proyecto. El ex-director destaca este aspecto cuando señala: *“El centro empezó a experimentar la Reforma haciendo un esfuerzo para crear un proyecto educativo y una coherencia interna, más allá de innovaciones puntuales, que seguro que ahora estaría en condiciones de hacer, porque la estructura ya está hecha”*. Lo que lleva a establecer las diferencias respecto a lo que sucede en otros centros, como indica una profesora del área de Ciencias Naturales: *“La innovación se refleja de una manera diferente respecto a otros centros que siguen el sistema tradicional de la FP o del BUP. En la innovación, lo que se hace es una integración de todos los alumnos. No hay separación entre el que quiere ir a trabajar y va a la FP, y el que quiere continuar estudiando y va a BUP”*.

Diversidad, comprensividad, evitar las diferencias segregadoras, son enunciados que marcan una declaración de intenciones, que cuando han de ser llevados a la práctica reclaman la puesta en marcha de un conjunto de estrategias organizativas que han de posibilitar que estos conceptos cobren sentido en la contidianidad del centro. Algunos de los caminos utilizados para hacer real las intenciones de los profesores y para favorecer la integración de los estudiantes son los que a continuación destacamos.

V.13 LA DEFINICIÓN DE ENSEÑAR Y APRENDER: QUE LOS ALUMNOS SE SIENTAN A GUSTO

La noción de enseñanza que acompaña a la innovación adopta diferentes sentidos en el discurso de los docentes. El primero que destaca en los textos en los que el profesorado ha ido reflejando la evolución de la innovación en el centro, y que luego también surge en la entrevista, es el que hace referencia a una noción de la enseñanza “*nueva y centrada en los procedimientos, que lleva a los alumnos a aprender de manera diferente*”, como señala una profesora que ha estado en el centro desde los inicios de la innovación. Opción que recibe matizaciones como las que apunta la jefe de estudios en la primera fase de la innovación: “*Queríamos que el alumnado aprendiese mejor, a partir de unos contenidos diferentes y más próximos a sus necesidades, (...) unos contenidos diferentes de los que estábamos acostumbrados a impartir en el BUP y la FP, que incluyeran hechos cotidianos, noticias de la actualidad. Fue una cosa muy viva y creo que ha sido una de las cosas más interesantes de todo este proceso*”. Esta visión de proximidad, la intención de transformar en contenidos de enseñanza la experiencia inmediata, afectó, como señala una profesora, a la forma de dar las clases: “*La manera de dar las clases sí que es totalmente diferente. No hay tantas clases magistrales sino que están más basadas en la práctica, en temas que se aproximen al nivel del alumno. Se dan diferentes versiones de una misma cosa para que se pueda aprender de diferente manera, más individual*”.

Pero esta forma de abordar la enseñanza no era posible sin realizar un esfuerzo previo, el de abordar las programaciones con un sentido nuevo que suponía “*dejar claro y ser consciente de lo que quieres enseñar, el cómo hacerlo y el cómo preverlo*”. Sin embargo, esta intención no siempre adquiere en la práctica un tratamiento satisfactorio, ya que el diseño de contenidos no siempre encuentra su adecuación en las metodologías didácticas que se utilizan, sobre todo por la dificultad del profesorado de encajar tantas referencias nuevas en la práctica docente (contenidos curriculares, planteamiento de la diversidad, organización de las áreas, ejemplificaciones motivadoras, tutorías...): “*Se tenía sobre el papel bien*

diseñados los objetivos, los contenidos... pero la programación de actividades de aprendizaje que fueran activas, participativas e interactivas era un tanto intuitiva. Por ejemplo, en los primeros cursos había mucho trabajo de grupo entre los alumnos, mucha discusión, como una estrategia de enseñanza y aprendizaje, pero después, en los últimos cursos, por no saber bien lo que pasaba, se comenzó a tener la impresión de que se perdía el tiempo. Esto ha supuesto una cierta involución y ha llevado a poner un poco más de orden en las metodologías, porque no sabemos muy bien qué hacer con todo este trabajo...", según manifiesta el primer director del centro.

Esta situación de desajuste entre la programación de contenidos y la práctica no sólo era detectada por el profesorado, sino por una parte del alumnado, que consideraba que la enseñanza recibida no se adecuaba a todas sus necesidades. La impresión que tenían los estudiantes era que los docentes organizaban las actividades de aprendizaje para un alumno de tipo medio, que acababa menguando o limitando las posibilidades de la mayoría de la clase. Este hecho lo destaca la jefe de estudios cuando señala que: *"Si bien la percepción de los alumnos respecto a las metodologías era buena, un porcentaje decía que trabajaban por debajo de sus posibilidades, mientras que otra franja decía que lo hacía por encima"*. Tema que afecta de lleno el núcleo central de la innovación objeto de estudio, es decir, la cuestión de la diversidad y su tratamiento curricular, sobre el que volveremos más adelante. Pero ahora, para completar el cuadro de los cambios adoptados por el profesorado para organizar la enseñanza, se hace necesario enfatizar un nuevo aspecto: el papel que se le otorga al aprendizaje de los procedimientos.

V.14 EL PAPEL DE LOS PROCEDIMIENTOS COMO FORMA DE ABORDAR LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD

Hasta ahora se ha hecho referencia a que la preocupación del profesorado sobre la enseñanza se centraba en que los contenidos estuvieran próximos a los alumnos, en favorecer una cultura

de la participación y en el interés porque todos los alumnos trabajasen según sus posibilidades. Desde la perspectiva del alumno, este esfuerzo de los docentes se traduce en facilitar su aprendizaje sobre todo de los contenidos que el Diseño Curricular define como procedimentales.

Esta posición la refleja con claridad una profesora de Lengua Catalana nueva en el centro: *“La dinámica de las clases la marca cada profesor y depende mucho del tipo de clases que se dan. Los objetivos de todo el primer ciclo, es decir de los 14 a los 16 años, son procedimentales (...). Lo que se enseña, básicamente, no son contenidos, como sería en una enseñanza normal, sino procedimientos. Se pone al alcance de los alumnos los útiles con los que podrán obtener los contenidos conceptuales”*. Aunque la profesora refleja la confusión existente en muchos docentes a la hora de interpretar la noción de contenidos del Diseño Curricular, y, sobre todo, la distinción entre los contenidos informativos y los factuales, sin embargo la toma de postura a favor de los contenidos procedimentales parece clara. Sin embargo a la hora de interpretar el sentido de los contenidos le lleva a expresar dudas respecto a la opción que ha tomado el centro: *“Esto quiere decir en ortografía, por ejemplo, que queda dentro de mi materia, que si no enseñas las reglas de ortografía, a los alumnos no se les puede exigir que escriban correctamente. No está previsto, que en el primer ciclo sepan escribir correctamente la ortografía de la vocal neutra, la de la 'be', 've' ... En definitiva, se trata de que los alumnos aunque no hayan comprendido las reglas de ortografía que aparecen en un libro de texto o que les da un profesor, sepan acceder a una gramática, un diccionario o un libro de verbos para que pueda consultar sus errores”*.

El énfasis en la enseñanza de los procedimientos aparece como nota característica de la peculiaridad del centro, como señala el primer director, haciéndose eco de la opinión de los alumnos del último curso: *“Los alumnos de cuarto decían: 'ya hemos visto que en este instituto hay mucha obsesión por la manera de aprender, por los métodos, por los procedimientos. No es tanto enseñar cosas, sino que te las sepas buscar (...)'”*. El efecto que esta decisión produce entre el alumnado, es que *“trabajan a gusto, es una manera de estudiar que es más fácil y da una idea de que se trabaja con mucho método, pero que se hace de una manera, podíamos*

decir, agradable”, afirma el ex-director. Ambiente que adquiere relevancia cuando se trata de organizar una enseñanza en la que los diferentes tipos de alumnos tengan un papel y encuentren su estilo de aprendizaje. Sin embargo, esta opción no excluye la duda en torno a si hay que valorar más el proceso (que es a todas luces positivo) o prestar más atención a los resultados (que se presentan como inciertos), tal y como él mismo puntualiza: *“En lo que hace referencia a los procesos, parece que hay una cierta innovación y que se aprende basándose en métodos y en una cierta participación. Pero si prestamos atención al resultado de los alumnos, ya es más complicado, no sabemos si aprenden más”*. Duda que evidencia que no se acaba de tener una idea clara de cómo valorar la innovación que se está llevando a cabo y el significado que para el profesorado tiene la expresión ‘aprenden más’ en la práctica. A pesar de todo, el enfoque procedimental está presente en la cultura del centro y afecta a otros elementos de la actividad educativa como la organización de las materias y el papel de cada uno de los dos ciclos de la enseñanza en el centro.

V.15 LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y DE LOS CICLOS: LAS DIFICULTADES DE ADECUARSE AL DISEÑO CURRICULAR

La organización de los conocimientos escolares puede seguir estrategias diferentes. La agrupación por materias o disciplinas suele ser la más generalizada. Sin embargo, la idea de tener en cuenta la diversidad y una mayor implicación y capacidad del alumnado en la elección de lo que ha de estudiar de acuerdo con sus intereses, hace que la distinción entre créditos comunes y variables sea, como ya se indicó en el apartado dedicado a la organización del centro, una referencia fundamental de la innovación objeto de estudio. Referencia que un padre analiza en los siguientes términos: *“La enseñanza, se basa en una serie de asignaturas, algunas de las cuales son variables, es decir, que el alumno puede escoger, y que se realizan trimestralmente. Esto comporta básicamente dos cosas positivas. Una es que pueden escoger materias que les interesan. Esto hace que vengan más a gusto a la escuela,*

que no la encuentran como una carga sino como algo muy interesante. Por otra parte, al estudiar más a gusto, aprenden más, y estos resultados compensan un poco los de las asignaturas obligatorias que a veces no se hacen de tan buena gana y, por lo tanto, no se llevan tan bien. El segundo aspecto, es que conocen cosas diferentes (...) que, al principio, no tienen demasiada relación, o mejor dicho, no están directamente relacionadas con los contenidos de las asignaturas obligatorias. Esta organización facilita al alumno todo un abanico de posibilidades que le pueden ayudar a interesarse con más profundidad por un determinado camino o enfoque”.

La posibilidad de elegir, que es una de las innovaciones vinculadas a la opción de la Reforma por una educación comprensiva, exige por parte del profesorado un tipo de organización que afecta no sólo al funcionamiento del centro, sino también a la cultura de intercambios de los docentes, como indica el actual director: *“La organización de las asignaturas, por departamentos no por seminarios es una innovación bastante importante, pero, a veces, resulta bastante complicada. No es suficiente que nos juntemos los profesores para discutir problemas del curso, porque no siempre sale bien”.*

Aprender a compartir más allá de las especializaciones y de los intereses de las asignaturas e introducirse en una forma diferente de afrontar la programación, no sólo a partir de un nuevo marco organizativo (el de la Reforma) sino desde una forma diferente de planificar la enseñanza, no resulta una tarea que pueda llevarse a cabo sin ajustes y una real voluntad de cambio. Sobre todo, como señala una profesora, si de lo que se trata es de traducir en la práctica una forma diferente de concebir las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje: *“En cuanto a las materias, hay que dar un marco de referencia para hacer unas programaciones adecuadas. Saber que cuando estás programando, no programas una serie de títulos, sino unos conceptos, unos procedimientos, unos hábitos... y a partir de aquí saldrán unos esquemas de aprendizaje. Creo en los beneficios de reconocer toda esta estructura, y que es positivo darla a conocer y que la gente la tenga presente a la hora de reflexionar sobre qué y cómo programas o dejas de programar”.*

Todo este ajuste, que implica a la vez un cambio conceptual y en la práctica del aula, supone una voluntad y un esfuerzo de adaptación que ha estado presente en la mayoría del profesorado del centro. Pero además, este proceso de adaptación nos introduce de lleno en la dificultad que supone adecuar el lenguaje curricular de la Reforma a la organización de la enseñanza de un centro y, sobre todo, plantea los problemas para que aparezca una cultura compartida sobre todo ello entre el profesorado del centro. Situación que genera valoraciones como la señalada por la misma profesora: *“Creo que la cuestión de su transmisión (de la organización de los contenidos aportada por el Diseño Curricular) es algo bastante complicado. Quizá a toda esta situación de cómo hacemos las programaciones, o para determinarlo más, cómo aplicamos el marco curricular, el inconveniente que le veo, es que cada vez que intentas estructurar una cosa creas cantidad de vocabulario nuevo, lo que comporta que quien lo lea se puede perder a causa de toda esta novedad. Son conceptos que ya se suelen utilizar y quien se enfrenta a ellos, seguro que en su materia ya los ha utilizado, pero no con el mismo sentido con el que ahora se encuentra. Creo que tendría que hacerse más asequible a todo el mundo y utilizar un vocabulario algo más sencillo. La verdad es que a veces parece que quedas un poco marginado (...). La gente se pierde en los conceptos nuevos, que posiblemente están muy asumidos, pero a los que no les han aplicado el término curricular”*.

Pero las dificultades no sólo aparecen a la hora de aplicar una terminología que a los docentes les resulta bastante diferente a la que hasta entonces venían utilizando. También surgen en la organización de los dos ciclos de la Educación Secundaria (el Obligatorio y Post-Obligatorio) que se imparten al centro. La misma profesora, analiza esta dificultad: *“Cuesta encontrar otra forma que no sea la que estamos utilizando en estos momentos en el primer y segundo ciclo. El segundo ciclo es mucho más difícil que el primero. Hay una enseñanza obligatoria. Los alumnos que han salido del primer ciclo y lo han superado, superan el segundo. En general han fracasado en el segundo ciclo quienes no habían tenido buenos resultados en el primero. Ahora bien, estoy muy de acuerdo en que el primer y el segundo ciclo sean diferentes ya que de esta forma los alumnos se espabilan más”*.

Dificultades para la comprensión y la aplicación en la práctica de la terminología del Diseño Curricular, criterios para organizar cada uno de los ciclos educativos son problemas emergentes, y reconocidos por el profesorado, a la hora de planificar la enseñanza. Problemática que se amplía cuando se analizan los materiales que los docentes diseñan para que los alumnos aprendan en las aulas.

V.16 LOS MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA: ¿QUE APORTAN A LA INNOVACIÓN LOS DOSSIERES QUE REALIZA EL PROFESORADO?

La preocupación por innovar la enseñanza que se imparte en el centro, de forma que permita una adecuación a las situaciones de diversidad, tiene su reflejo último en los materiales que los docentes elaboran para favorecer el aprendizaje del alumnado en una situación de comprensividad. Éste reconoce, de entrada, que los dossiers *“te obligan a trabajar más, a realizar más consultas y más ejercicios. Te obligan a razonar y a pensar más, no a empollar”*. Sin embargo, la intención de los dossiers pretende ir más allá de ofrecer una metodología de trabajo basada en los procedimientos. Busca ser un reflejo del tratamiento que en el centro se le da a la diversidad, tal y como indica la ex-jefe de estudios: *“Hubo algunas experiencias el primer año, como los dossiers abiertos, para que los alumnos se motivasen y siguiesen cada uno según sus intereses y ritmos. El nivel podía ser más simple o más complejo, para lo cual las guías didácticas daban orientaciones flexibles que permitían profundizar más o menos en función de los intereses de cada alumno”*.

Pero la valoración de los resultados conseguidos con esta intención no es unánime entre los docentes, sobre todo, si se tiene en cuenta que los nuevos materiales no han sido diseñados de propio para la innovación que se lleva a cabo. Así lo señala una profesora del Área de Ciencias Naturales: *“Los dossiers, provienen de materiales que utilizábamos en los centros de BUP. Eran materiales que ya se habían utilizado. Eran, básicamente, libros de texto que nunca habían sido editados”*. Sin embargo, este hecho no es per-

cibido de la misma forma por los estudiantes, quienes desde su experiencia de utilización de libros de texto establecen una comparación con el dossier en la que éste, *“es más amplio. En el libro todo es teoría, en cambio en el dossier hay un poco de todo, información de diferentes fuentes, . . . en definitiva, más posibilidades, porque en el libro has de hacer siempre lo que te manda, mientras que en el dossier puedes hacer cosas diferentes”*.

En el diseño de los dossiers se puede observar el proceso seguido por los enseñantes respecto a la innovación que pretenden realizar. Si en un principio se limitan a utilizar los materiales que ya había elaborado para las asignaturas del BUP, luego realizan nuevos dossiers tratando de responder a la situación nueva en la que se encuentran y a las necesidades de aprendizaje de grupos de alumnos heterogéneos. En este proceso descubren que elaborar dossiers supone adoptar múltiples decisiones y, sobre todo, adecuarlos al proyecto educativo, como señala el director del centro: *“En un primer momento los dossiers eran bastante complicados. No eran como libros de texto pero se les parecían bastante. Poco a poco los dossiers se han ido abriendo y elaborándolos para intentar flexibilizarlos y que los alumnos tengan los ejercicios adecuados. De alguna manera nos hemos centrado en los alumnos con dificultades. Y se ha pensado en algunos criterios de unificación para toda la clase”*.

Para contrastar la innovación en la práctica, realizamos observaciones en las clases. En una de ellas los alumnos utilizaban un dossier como material básico para el estudio de un tema. En el registro de campo de esa sesión recogimos lo siguiente: *“La clase se lleva a cabo en torno al dossier sobre ‘Los componentes culturales’. El debate de la clase, dirigido por el profesor, gira en torno a la ‘fidelidad de la pareja’ en cuanto noción relativa, según la cultura desde la que se esté hablando, introduciéndose la noción de ‘poligamia’. Los alumnos se han reunido antes del debate, por grupos de dos o tres, han leído juntos el texto y tienen la consigna del profesor de comentar o subrayar lo que consideran más importante del texto. Luego, en la clase, se ponen en común las conclusiones, y el profesor va anotando en la pizarra, en un cuadro de doble entrada, las respuestas. El docente también modera la sesión cuando las opiniones son discrepantes. El dossier presentado por el profesor es la fuente básica de información. Esta*

información no se complementa con otras y los alumnos no aportan otras fuentes o referencias. Aunque se les anuncia que deben realizar un dossier sobre el tema que les será evaluado. Con el dossier parece que el profesor pretende que el alumnado reflexione sobre la diversidad cultural a partir del caso que se les presenta.

Las estrategias de trabajo que se utilizan son: escuchar y responder preguntas, lectura en silencio, subrayar en un texto lo que es más importante, trabajar en grupos de dos o tres alumnos para buscar las respuestas, guardar un orden para responder y el cuadro de doble entrada como procedimiento para ordenar respuestas.

El material utilizado en el dossier proviene del propuesto para la experimentación de la Reforma. En el caso que aquí se observa, cabría señalar la mala calidad de la reproducción del material impreso, realizado mediante fotocopias y el 'collage' de fuentes de información que componen el contenido del mismo".

Ante la situación observada y aquí recogida nos hemos preguntado: ¿qué criterio utilizan los alumnos para señalar lo que es más importante? Dado que no se produce una indicación por parte del profesor que facilite la reflexión significativa sobre este procedimiento, se supone que se presenta con el implícito de que ya los estudiantes saben lo que significa. Esto se confirma porque lo más importante de la actividad son las respuestas que se presentan en clase y no el proceso de discusión y las decisiones tomadas por los alumnos ante el procedimiento utilizado.

El material del dossier está diseñado para que los alumnos ejecuten tareas (subrayado, sobre todo) y respondan a unas preguntas para lo que sólo se requiere identificar las respuestas en la información que aparece en el texto. La complejidad cognitiva de la tarea que han de realizar es baja, ya que sólo implica identificar las respuestas en el texto. No necesitan llevar a cabo re-elaboración alguna para ejecutarla. No han de tomar decisiones o anticipar hipótesis... En la situación observada el camino para transformar la información en conocimiento es homogéneo, prefijado y sin alternativas. Desde lo observado se destaca un enfoque del tratamiento de la diversidad que, inicialmente, (aunque pueda ser diferente a la hora de realizar cada alumno su dossier sobre el tema) no ofrece desde la concepción del material curricular y de su utilización en la clase alternativas para que cada alumno pueda aprender según sus posibilidades.

V.17 LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LOS ALUMNOS: “EL ALUMNO SIEMPRE TIENE LA RAZÓN”

La organización de la enseñanza vinculada a la innovación podría quedar en una serie de modificaciones formales si no se llegara a plantear una alternativa a las relaciones entre el alumnado y el profesorado. Sobre todo si se tiene en cuenta que el objetivo prioritario de la innovación es posibilitar procesos de enseñanza y aprendizaje de forma conjunta en alumnos que hasta ahora, después de la enseñanza básica, eran distribuidos entre el BUP y la FP. Esta situación nueva la constata y valora una profesora cuando dice: *“El grupo mixto es un valor muy positivo (...). En dos o tres grupos se han concentrado alumnos que vienen de un determinado barrio, de una determinada escuela y ves que hay diferentes clases sociales en las cuales hay alumnos que irán al Bachillerato, mientras otros no. Pienso que el hecho de estar juntos provoca un traspaso de hábitos y unos se ayudan a los otros. Esto es una experiencia positiva a pesar de que dentro de la clase te encuentras con más diversidad de alumnos y de manera de ver las cosas. Es importante que los diferentes alumnos se ayuden entre sí”*. Esta concepción de la función de la enseñanza, no se acaba en una declaración de intenciones sino que se elaboran propuestas mediante las que el profesorado intenta *“hacer una enseñanza muy individualizada para saber dónde está cada alumno (...). Esto lo facilita el hecho de que, ahora, hay menor número de alumnos en las clases y se puede hablar más de ellos (...)”*.

Una de las alternativas al tratamiento de la diversidad en el centro, que se vincula con la organización y la práctica de las tutorías (cuyos planteamientos fueron presentados en el apartado dedicado a la organización de la innovación) es ofrecer ayuda individual a los alumnos. Para ello es necesario un tipo de relación diferente, basada en una mayor cercanía de cada docente a los estudiantes. Una relación que puede ejemplificarse en los términos en los que lo hace una profesora: *“Un grupo de segundo de Bachillerato Administrativo, vinieron a mí con la preocupación de que no llegaban al nivel medio de la clase y porque les preocupaba el tema de la selectividad para la que no creían estar*

preparados. Hablando con ellos, les pregunté si creían que en otro centro estarían en segundo de Bachillerato. Lo tuvieron muy claro y me dieron la razón. Estaban seguros de que en otro centro se hubiesen quedado por el camino. En cierta manera, el seguimiento individual les ayuda y les anima. Esto lo comprobamos más con los alumnos de Bachillerato. En el primer ciclo, no tienen tanta conciencia de esta realidad”.

Además del seguimiento del proceso de aprendizaje de forma individualizada, los docentes tratan de fundamentar las relaciones con los estudiantes en un trato personalizado, como recuerda un ex-alumno: *“el trato de los profesores te da más confianza y te ayuda si tienes dificultades”.* Esta intención, aunque no sea compartida por todos los implicados, crea la necesidad entre ellos de poner en común y tener una visión diferente y personalizada de los alumnos. Así lo señala el primer director del centro: *“Se ha de ser muy respetuoso en el trato cotidiano con los alumnos y los métodos para tratar los problemas han de ser a la vez persuasivos y dialogantes. Hemos ido asumiendo todos que el alumno, como el cliente, siempre tienen razón. Cualquier cosa que no funcione con ellos, no es porque sean malos, ni culpables. Es que alguna cosa no funciona, y por tanto, se le ha de dar la vuelta y no ir a machacarles”.*

Sin embargo, tener una visión diferente y positiva del alumno no siempre brinda la alternativa que permite solucionar los problemas inmediatos. Esto crea contradicciones y dudas sobre la mejor manera de actuar ante los conflictos y acaba produciendo tensiones entre los docentes, como el propio ex-director reconoce: *“Pero esta idea no siempre ha funcionado y ha producido insatisfacciones en algunos profesores, sobre todo, cuando hay una cosa que se te escapa y no se soluciona. Esto provoca discusiones en el equipo directivo. En este centro se mimó a los alumnos y se maltrata al profesor. El alumno siempre tiene razón y nosotros siempre somos los culpables. No somos los culpables pero somos los responsables. Los alumnos en todas las entrevistas dicen que el profesor les respeta mucho. A veces, cuando hay quejas de los alumnos y piden más orden, que también pasa, te ponen esta causa como elemento del desorden. (...) Se intenta a veces hacer cambiar una actitud represiva, por ejemplo, si los alumnos llegan tarde a clase, por sistema no se les deja nunca fuera. (...) Se trata hablándolo con*

el tutor y cuando los retrasos son reiterados se avisa a los padres. Pero normalmente cuesta mucho, y es una de las discusiones tradicionales de instituto, pues toca la moral al profesor quien siente que esto distorsiona, que le toman el pelo... La expulsión está, por norma, autoprohibida. Todo el mundo sabe que si alguna vez se pasa de rosca, se tiene la mala conciencia de que hace algo que no está permitido en el centro y acaba siendo muy positivo para los alumnos”.

Educar en la responsabilidad y en la necesidad de interiorizar las normas como paso previo a una convivencia más positiva entre el profesorado y el alumnado supone poner en cuestión toda una serie de valores y creencias personales, supone llevar al centro un proyecto social, que puede estar en contradicción con las ideologías de algunos docentes y, sobre todo, con el sistema de valores que los alumnos encuentran en las familias y en la vida diaria. Esto hace que el proceso de adecuación a nuevas formas de relación requiera un cambio más amplio, frente al cual, la escuela necesita una condiciones de incidencia que, como hemos visto en la propia historia de la innovación que analizamos, no depende sólo de ella su consecución.

V.18 FORMAS DE ABORDAR LA DIVERSIDAD: ¿PUEDE LA ESCUELA COMPENSAR LA SOCIEDAD?

Todo lo anterior es un intento de dar respuesta al reto principal que el centro se plantea y que, de manera reiterada, aparece en todas las manifestaciones recogidas: reconocer y afrontar la diversidad del alumnado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para ello se trata de organizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que den respuesta a la diversidad, no sólo intelectual, que suele ser el enfoque tradicional, sino, sobre todo, a la diversidad social y cultural del alumnado. Esta intención hace, como declara el primer director del centro, que para los docentes sea un reto *“que los alumnos, procedentes de barrios diferentes, no se sientan marginados (...), ya que el instituto está ubicado en el centro físico y simbólico de la ciudad. Lo que hace que la hegemonía cultural,*

aunque no numérica, sea la del alumnado de esta zona de la ciudad: catalano-hablante, con progenitores de profesiones liberales, conscientes de que este instituto era algo nuevo. Para los alumnos procedentes de otras zonas era una escuela más (...). Esta diferencia cultural es un factor para la integración que cuesta mucho de afrontar, porque las diferencias en la moda, las ideas políticas, los valores y el vestido aparecían en las tutorías como un tema clave”.

El objetivo de afrontar la diversidad social y cultural del alumnado y que el centro fuera un lugar de encuentro, tolerancia y convivencia está presente en múltiples ejemplos de la vida del instituto. *“En la discusión sobre dónde ir de viaje de estudios, había una preocupación por parte de todos los profesores, para que cualquier decisión se tomase de forma integrada, que no hubiese vencedores ni vencidos, que todos pudiesen ir y no primar los viajes de la cultura de élite. La preocupación por la integración y la comprensión cultural, que generan después otras muchas actitudes en la escuela, también estaba presente en la preparación de la convivencia del primer curso”* (durante el primer trimestre, se hacía una salida para favorecer la dinámica de grupos).

La percepción sobre las estrategias utilizadas por los docentes para afrontar la diversidad cultural y social, encuentra nuevas consideraciones en la voz de una madre: *“Recuerdo el primer año, quizá porque (los alumnos) no habían tenido la experiencia de estar mezclados con gentes de otros lugares, en el grupo-clase al que iban nuestros hijos, quedaron muy sorprendidos con la mezcla, y se hicieron amigos de gente muy diversa. Realmente era distinto de lo que estaban acostumbrados, porque en definitiva, las escuelas las escogen los padres y quieras o no sabes más o menos quien va. Sin embargo, aquí se encontraron con un amplio abanico de personas (...) y a pesar de la dificultad inicial, bien por el tutor o por sus compañeros, les sirve como elemento de apoyo”.*

Pero una vez favorecida la cultura de la convivencia, la diversidad adquiere otras formas y hace necesario abordar otros problemas. El más relevante parece ser el de las diferentes capacidades de los alumnos. Por eso, como indica la primera jefa de estudios del centro, *“todo el sistema ha intentado adecuarse a estos alumnos que tenían dificultades, tanto de aprendizaje como de adaptación, para que encontrasen salidas. El seguimiento del tutor y el de to-*

dos los profesores, los créditos variables, los de refuerzos, incluso la creación de supertutorías, (que luego llamamos tutoría intensiva y que trataba de ayudarles a abrir la carpeta, a organizarse el material,...) todo este tipo de recursos, han estado orientados a que los alumnos con dificultades salieran adelante”.

La presencia de los alumnos con dificultades es una constante en todos los centros y suele ser una preocupación de casi todos los profesores. En un instituto como este, que intenta ser consecuente con la diversidad, a esta inquietud se añade otra, que puede servir de indicador del valor social que puede tener la innovación y la propuesta de la Reforma de impartir la docencia de manera conjunta a alumnos con todo tipo de capacidades, la de cómo favorecer las necesidades de los estudiantes con mayores recursos para el desarrollo de sus capacidades personales, sociales y escolares. Por eso, son los alumnos que tradicionalmente hubieran ido a un centro de BUP, los que también despiertan otro tipo de inquietud. El centro ha de poner en juego todos los recursos para integrarlos en la cultura de la diversidad sin que se resientan sus capacidades intelectuales, y de lograrlo, podrían considerarse como una señal del éxito de la propuesta de una enseñanza comprensiva. Este reto lo reconoce la jefe de estudios cuando señala: *“Donde tenemos más dificultades es con aquel alumno que no tiene dificultades, pero que tampoco tiene ganas de dar el rendimiento que se le pide. Esto debe pasar supongo en todos los sistemas, pero aquí posiblemente más”.*

Dificultad que analiza el antiguo director del centro al tratar de dar respuesta a las críticas que suscita esta situación: *“¿Qué pasa con los alumnos mejores académicamente, cuando por los niveles, por el rendimiento, han quedado desmotivados? (...) Este tipo de cuestiones hay que ligarlo con la historia de los superdotados y todás esas tonterías, que es pura ideología barata que se está difundiendo en contra de la Reforma. ¿Qué está pasando con los mejores? Hay casos que muestran que tanto este tipo de contenidos, como el método de trabajo utilizado, invita a rendir, a trabajar mucho más a alumnos muy capacitados, que en un sistema cerrado. Un ejemplo sería el de una alumna (cita el nombre), académicamente brillante, de muchos sobresalientes, que estaba siempre angustiada porque no llegaba en el trabajo y al nivel del mismo. ¿Esto qué quiere decir? Que los alumnos con capacida-*

des, brillantes, etc. tienen un terreno de juego mucho más fácil de transitar que los alumnos con problemas, porque hay un nivel de autonomía de funcionamiento, de trabajo creativo, que los alumnos que tienen más capacidades o más nivel cultural previo, o más soporte familiar, tienen mucha más facilidad (...)".

Visión también que está presente en los alumnos y que se refleja cuando uno de ellos manifiesta que *"en otras escuelas te marcan un nivel al que todos tienen que llegar sea como sea. Aquí en cambio se considera más el nivel de cada persona. Si no llegas al nivel, puedes hablar con el profesor. En otras escuelas te dicen si no llegas al nivel, no pasas y punto"*. Constatación que, tal y como señala una profesora, no puede hacer perder de vista las dificultades que tienen los docentes para atender de manera individualizada a los alumnos: *"El tema de los niveles se ha tratado individualmente con el alumno, pero no se ha hecho demasiado. El seguimiento del alumno es importante pero no hay tiempo suficiente para dedicarnos a sus problemas (...) y falta gente que nos asesore"*.

Sin embargo, aunque la conceptualización esté clara y la visión de los padres, alumnos y profesores parece coincidente en torno a las ventajas de crear una cultura común y de favorecer las estrategias de enseñanza que facilitan la integración de todos los alumnos, la homogeneización de los estudiantes presente en toda la tradición escolar y de forma especial en los centros de BUP, hace que sea difícil obviar las dudas y dificultades que la opción por la comprensividad plantea. Vivencia que manifiesta una profesora cuando dice: *"Entiendo la educación de la diversidad de forma diferente en el primer ciclo que en segundo. Las características de los alumnos y las expectativas que tienen del centro son muy distintas. No se puede pensar en algo homogéneo para todos. La cuestión es complicada de llevar a la práctica, aunque no por el de número de alumnos. Ves que en la clase hay una serie de alumnos que lo que se hace les sabe a poco y otros que tienen dificultades para seguirlo. Pienso ¿qué hay que hacer? Una cosa fácil sería reunirlos por grupos. Método del que no soy partidaria. Sin embargo, si algunos alumnos acaban habiendo aprendido menos conceptos pero con una aceptable adquisición de procedimientos, pueden recuperarse en el nuevo ciclo. Si trabajan en grupo entre unos y otros se ayudan. Pero siempre queda la inquietud de que*

hubiera sido necesario diversificar más. Es un problema grave que plantea la Reforma, al tratar de juntar alumnos de capacidades diferentes". Problema que está presente en todo el proceso de la innovación y que acaba de reflejarse en las estrategias que el centro utiliza para saber si los alumnos han aprendido lo que se les pretendía enseñar.

V.19 LA EVALUACIÓN: UNA MIRADA DIFERENTE SOBRE EL ALUMNO

El tratamiento de la diversidad en el centro ofrece una nueva dimensión en la forma de afrontar la evaluación. Esta adquiere un sentido que, en opinión del ex-director, sería uno de los aspectos de la innovación más relevantes del centro y desde el que se aproxima mejor a los criterios de la Reforma: *"Donde la innovación intenta aplicar los criterios de la Reforma, es cuando realiza la evaluación inicial, formativa y global y tiene en cuenta los tres tipos de contenido".* (...) Se trata de *"diseñar las actividades de la evaluación (...) con una cierta coherencia con la programación, en relación con lo que has querido enseñar. Esto, a veces, es demasiado intuitivo, pero se hace un esfuerzo por diseñar las pruebas y los registros, diciendo: ¿qué quiero comprobar? Esto es algo que me parece que está bastante presente en todas las materias, es decir, un esfuerzo por un rigor, por captar datos de los tres contenidos. Sabemos que continuamos teniendo más facilidad en evaluar los conceptos y teorías, pero que los procedimientos son una base importante"*.

La evaluación es una tarea educativa que en el centro sigue un proceso complejo. A los alumnos se les facilita un listado con todos los indicadores que el profesor considera que se han de evaluar. En cada grupo clase se valora las actitudes de los alumnos. En los departamentos se pone notas de los tres contenidos curriculares y en la comisión de evaluación, la dirección, los profesores y los alumnos completan el ciclo de valoraciones sobre cada uno de los estudiantes. Siguiendo este recorrido se pretende, como explica el primer director del centro, que en todos los implicados esté presente: *"La reflexión sobre el proceso del alumno: si en algunas áreas le va mal, o en otras tiene más éxito y qué quiere decir lo*

que ha ido haciendo. Se valora mucho el esfuerzo y el punto de partida del alumno y si ha ido avanzando aunque el resultado sea menor. Se busca el sentido más global, más cualitativo”.

Propósito que aclara una profesora diciendo: *“En teoría se evalúa el mismo alumno. Se parte de cómo estaba al principio de curso y se mira si ha progresado, no tanto si ha aprendido muchos contenidos sino cómo el alumno se va ordenando. Se trata de que la evaluación le sirva a él”.* Este objetivo se pretende lograr, como ya se ha señalado, dándole mayor relevancia a los procedimientos. Lo que sirve, en opinión del ex-director, como *“un estímulo para los alumnos, para que sepan que es importante trabajar bien. La evaluación actúa como elemento de motivación externa y de forma indirecta ha servido para que perciban que los métodos de trabajo son muy importantes, tanto o más que aprender la lección”.*

Opinión que comparte el director del centro cuando se realiza el estudio, quien señala que es ahora cuando *“por primera vez se intenta llevar a cabo la evaluación continua. En muchos sitios dicen que es un proceso muy lento a la hora de poner la nota. Pero intentamos que este tipo de evaluación sea integradora, haciendo participar al alumno en el proceso de evaluación. En la cuestión de hábitos, el alumno tiene más pautas o tiene más claro cuál será su forma de autoevaluarse. La evaluación en el centro, con la mecánica que hemos creado, es una de las cosas más innovadoras que tenemos, si se compara con otros centros”.* Este proceso de evaluación tiene unas consecuencias que afectan a toda la actividad educativa del profesorado, ya que, como señala la ex-jefe de estudios, *“ha llevado a realizar una programación diferente y a prestar atención a determinadas actividades de aprendizaje y procedimientos. En este sentido, creo que ha supuesto un avance por parte del profesorado”.*

Pero la evaluación así planteada no está exenta de dificultades. Una de ellas surge cuando hay que evaluar dándole una importancia similar a los contenidos referentes a las actitudes que a los relacionados con los hechos, conceptos y los procedimientos. Esta equiparación cuestiona la visión que los alumnos tienen sobre el aprendizaje y el saber. Visión que está relacionada con el significado social que establece que tiene más valor quien más datos sabe o quien tiene o es capaz de utilizar más información. Esta problemática la plantea el primer director del centro cuando

dice: *“En algunas materias la realización de dossiers por parte de los alumnos cuenta para la evaluación, pero éstos, en ocasiones, no entienden algo que puede ser discutible de entrada: que uno pueda recibir mejor puntuación por los hábitos y las actitudes de trabajo que otro que tiene mejores conocimientos. Esto, en algunos momentos, ha generado protestas, pero creo que han acabado aceptando que si uno trabaja más, aunque sepa menos. . . Los estudiantes han interiorizado que se tiene en cuenta y se valora tanto los conceptos, o los conocimientos, como los procedimientos, o los hábitos, valores y actitudes. Pero también son conscientes que los profesores no sabemos cómo hacerlo, porque preguntan: ¿tú tienes claros tus criterios de evaluación? Y la mitad te dicen que no ven claro cómo lo hacemos. Saben que cuenta todo y que no basta con el esfuerzo de una semana. Pero no lo acaban de tener claro. Y es que los profesores tampoco lo tenemos claro, porque no hay tampoco una forma única de hacerlo”*.

Se trata, por tanto, de un doble problema. Por un lado, introducir la cultura curricular de que los tres tipos de contenidos se tienen en cuenta a la hora de la evaluación, y, por otro, que el profesorado ha de ser capaz de organizar unos criterios comunes a la hora de valorar los diferentes contenidos. Los propios estudiantes reflejan esta no coincidencia, cuando uno de ellos reconoce que *“los criterios de evaluación de los profesores son muy diferentes. Unos valoran mucho el trabajo hecho cada día y otros casi sólo valoran la prueba de final del trimestre”*. Y es que plantear la evaluación como parte del proceso de enseñanza y no como un instrumento de control o promoción supone un cambio profundo, no sólo en la cultura pedagógica de todos los implicados en la innovación, sino también en la percepción social sobre el éxito o el rendimiento escolar.

Contradicción que se refleja también en los alumnos, tal y como reconoce un profesor del departamento de humanística, para quien la alternativa a la evaluación que se lleva a cabo en el centro no logra cambiar la cultura del alumno con respecto a las notas, pues *“generalmente, tiende a mirar la nota global y da importancia al aprobado o al suspenso. No entiende que pueden tener bien una parte del curso y mejorar otra. Sin embargo, ha servido para que aprecien mejor los aspectos en que fallan. Ahora bien, el alumno suele dar más importancia a los contenidos que implican*

adquisición de información que a los procedimientos. Ya sea por relación con sus amigos, alumnos de otros centros, o por su propia actitud”.

Esta situación puede ser debida, como indica la ex-jefe de estudios a la propia organización del centro, en la que el profesorado *“con dos horas a la semana, y teniendo tres o cuatro grupos, con un promedio de 150 alumnos, le es imposible evaluar los progresos de cada alumno, le es imposible hacer otra cosa que no sea una prueba. Esto lo reflejan los alumnos en una encuesta que se les pasó, en la que contestaban que lo que hacían era estudiar para los exámenes”*. Sin embargo, esta opinión tiene matizaciones, como la del ex-director, quien señala: *“Los alumnos no tienen la impresión que se evalúa por exámenes. En otras encuestas no sale exactamente así”*.

En cualquier caso es la evaluación una de las cuestiones que suscita mayor inquietud en el profesorado. Inquietud que aparece por diversos motivos. Puede ser, como señala una profesora del área de Lengua, porque *“no hay criterios demasiado claros para evaluar”*; o el tema de los valores, como apunta la primera jefa de estudios: *“Donde hay una gran nebulosa, es en el tema de los valores, aunque ahora se ha hecho un trabajo de coordinación”*; o por la cantidad de alumnos que hay que seguir de forma individualizada y las pocas horas que se dispone para dedicarles, como señala una profesora del área de Ciencias Naturales, para quien la evaluación *“es muy compleja cuando tienes diversos grupos de alumnos y trabajas con ellos sólo dos horas semanales”*; o en la propia idiosincracia de los profesores, pues, como señala el actual director del centro: *“cada profesor tiene una manera propia de evaluar. Hay una diversidad amplia de criterios. Hay profesores que valoran preferiblemente que un alumno apruebe las tres notas: conceptos, procedimientos y valores. Hay otros que piensan que si suspendes conceptos y procedimientos los valores también están suspendidos”*.

Quizás una síntesis de la problemática que encierra la evaluación pueda ser la planteada por una profesora recién incorporada al centro, quien reconoce que el proceso de evaluación seguido ofrece al alumno una percepción nueva sobre sí mismo: *“La cuestión de la evaluación de cara al alumno es importantísima. Por una parte facilita las relaciones profesor-alumno y, por otra, mediante*

su implicación en las sesiones de evaluación, puede participar y hacer sus propias aportaciones. Esto es algo a lo que el alumno le da mucha importancia y que en el centro se valora muchísimo. En definitiva, con la evaluación el alumno puede hacer una reflexión sobre su propio aprendizaje. A veces será algo discutido, a veces serán aportaciones muy puntuales, pero de cualquier manera lo valoran y les resulta útil formativamente, aunque no entre directamente dentro de lo que en el centro se pudiera entender como aprendizaje”.

V.20 EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS: LA CUESTIÓN DE LOS “NIVELES” Y LA COMPARACIÓN CON OTROS CENTROS

¿Cuál es el eco que deja en el observador todos estos esfuerzos para llevar a cabo una enseñanza en la que todos los alumnos, de acuerdo con sus capacidades, puedan aprender? ¿cuál es la visión que deviene de todo este recorrido de certezas y dudas? Con frecuencia el valor de la innovación se difumina ante la presión interna y externa por saber cuál es el “nivel” que hay que conseguir con los alumnos. En éste, como en todos los temas aquí tratados, las diferentes opiniones de los implicados brindan una compleja visión sobre esta controvertida cuestión.

El diagnóstico inicial, la fotografía de impacto, podemos tomarla de la opinión de una profesora del área de Lengua Catalana nueva en el centro, para ella: *“es muy preocupante encontrarte con una clase de veinticinco personas con niveles muy diferentes y que tú no tengas nada claro dónde poner el listón. ¿Dónde está el nivel medio mínimo al que nos debemos proponer llegar? Responder a esta cuestión es imprescindible para luego saber cómo y de qué manera evaluar. Lo que hacemos los profesores del seminario de catalán cuando evaluamos es preguntarnos: ¿cuáles son los mínimos en el BUP en la materia o en tal contenido? Ves entonces que es imprescindible bajar un poco el listón en el primer ciclo, aunque en el segundo ya sería otra historia. En primero te encuentras con gente que viene a este centro pero que en condiciones normales iría a FP. De nuevo sabes que es necesario bajar el listón. Tiene como referencia los mínimos del BUP y adoptas estos niveles pero*

bajándolos todavía un poco más. Lo que se hace aquí es esconder un poco el muerto sin hacer una reflexión a fondo y sin tener las cosas demasiado claras. La necesidad te hace pensar en una u otra solución que puede ser más o menos ingeniosa. Lo que no quiere decir que los problemas queden solventados”.

Sin embargo, esta visión que reclama referencias y pautas para saber qué se debe enseñar es matizada por el director del centro, quien señala: *“Es verdad que hay un 20% de los alumnos que dicen en todas las encuestas que el nivel de contenidos está por debajo de lo que podían dar. Esto sería una percepción subjetiva, pero creo que como percepción interna, no en función de cosas externas, los buenos alumnos tienen la impresión que han trabajado mucho y muchas horas. En otros centros, el alumno muy bueno, con una cierta atención tres veces al trimestre y seis al curso, se ha acabado, ya pasan. (...) Aquí eso no sirve. Hay que realizar una cantidad de producción de materiales para lo que no basta copiar. Yo les he preguntado a los ‘superdotados’: ¿Cómo os sentís preparados? Y me decían: ‘hay algunos problemas en las Matemáticas, pero estamos como si hubiéramos hecho tres COU norteamericanos’. Se sienten mejor preparados que los otros compañeros de la clase tanto en contenidos de Economía, como en procedimientos. Las voces críticas que tanto académica como socialmente están distantes o recelosas de este sistema, tienen un tipo de discurso que para nuestra percepción es una pura ideología barata. Los alumnos que tienen más posibilidades tienen mucho camino para recorrer con este sistema. Todo esto es independiente de si desde el punto de vista cuantitativo la lista de contenidos sea inferior a la del Bachillerato o el COU”.*

Pero este análisis no disminuye la inquietud de los padres que es recogida por el representante del ayuntamiento en el Consejo Escolar: *“Las preocupaciones han estado relacionadas con la diferencia de niveles y con los contenidos que antes estudiaban los alumnos. Hay una cierta inquietud de los padres sobre la conexión de los estudios de la Reforma con la entrada en la Universidad. Esto les hace comparar la Reforma con el BUP. Los padres saben que su hijo llegará a completar la educación secundaria, pero también saben que los que salgan de otros centros saldrán con unos conocimientos superiores a pesar de que sus hijos en este centro estén más motivados”.*

Esta señal de alarma con respecto al futuro de los alumnos también genera dudas sobre si la formación que reciben en el centro les prepara para la Universidad. Por ello se tiende a establecer comparaciones y a señalar inquietudes, como las que recoge una profesora del área de Lengua Catalana que está en el centro desde los inicios de la innovación: *“Los alumnos que comparan lo que aquí se hace con el BUP siempre dicen que hacen menos. Tienen miedo a la selectividad y a la competencia en la Universidad. Los que hacen la comparación con la FP lo ven de una manera diferente. Por otra parte, ven que nosotros también estamos nerviosos, por la selectividad y ellos se dan cuenta. Se preocupan porque la mayoría quiere pasar a la Universidad y tiene presente la cuestión de la media, si están preparados o no...”*. El representante del Ayuntamiento apunta, por otra parte, que el problema no está tanto en el centro, sino en *“la desorientación que los profesores tienen sobre si el nivel de los alumnos es suficiente para entrar en la Universidad o en los canales del mundo laboral. Todo esto ha creado elementos de desorientación y dificultades que son propias de la experiencia, pero los alumnos también se han dado cuenta”*.

Esta desorientación se produce, entre otras razones, porque la Reforma se experimenta sin introducir cambios en la selectividad y en la forma de acceder a la Universidad. Este hecho lo reconoce un padre que manifiesta que *“esta primera promoción lo tiene difícil, porque se encuentra con una Universidad que todavía no se ha adaptado a los tiempos actuales, que no ha hecho la Reforma que le sería necesaria... Cuando todo esto se solucionara, y cada vez haya más escuelas de Reforma el futuro estará garantizado(...) Si estos chicos salvan las barreras con las que se encuentran habremos pasado el peor momento”*.

También genera esta situación de tensión entre los niveles exigidos, la Reforma y la realidad de la Universidad, la falta de criterios claros por parte de la Administración para canalizar los esfuerzos que se realizan tanto en el primer como en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, tal y como apunta la ex-jefe de estudios: *“Esta angustia que tienen los alumnos y los padres pensando si esto servirá, también la tiene el profesor que está experimentando y haciendo un gran esfuerzo para redefinir los contenidos y plantear metodologías nuevas en el primer ciclo, pues todas sus referencias proceden del BUP. Por tanto, es lógico que*

una vez pasado el primer ciclo y sin más prescripciones y orientaciones te tienes que diseñar tú mismo el currículum”.

Sin embargo, la situación no se ve con tanta tensión, una vez pasada la experiencia vivida el primer año de selectividad y ya presentada en el capítulo dedicado a la ‘historia de la innovación’. Ahora ya es posible observar el proceso de adaptación de los estudiantes que se encuentran en la Universidad. El director del centro hace un balance de esta situación: *“Los alumnos que van a las facultades de Letras trabajan con más facilidad, sobre todo en los procedimientos. Ahora bien, cuando los alumnos van a las de Ciencias, tienen más información los que vienen de centros ordinarios. Esto provoca un mayor trabajo de investigación por parte de nuestros alumnos, quienes entonces hacen la crítica de que en lugar de hacer tantos créditos variables se hagan más créditos comunes”.*

Sin embargo, los alumnos cuando dejan oír su voz, tanto los que siguen en el centro como los que ya están en la Universidad, introducen matices e introducen aspectos valorativos sobre el nivel del centro y la preparación que reciben que no suele ser considerados por los docentes. Para ellos, en otros centros *“los alumnos tienen un nivel superior pero no una relación con los profesores tan abierta. Allá todo es estudiar, estudiar (...). Aquí se ha de trabajar más. El nivel es más bajo, pero si quieres aprender has de superar este nivel (...). En otros centros estudian muchísimo más que yo. Ellos trabajan más, pero al final se consigue lo mismo. Ellos memorizan mucho, pero nosotros hacemos más prácticas. Creo que aquí se consigue más nivel. Aquí es más práctico, y aunque más lentamente aprendemos las cosas porque las preguntamos y consultamos (...). En los otros institutos hacen aprender recitando como un loro lo que se les ha enseñado y aquí nos hacen tener más criterio y riqueza personal. Aquí hay más maduración humana y en los otros centros los machacan mucho y acaban aburridos, porque el que no llega queda colgado. Aquí vienes con ilusión. No piensas ¡qué palo!”.*

Esta comparación con otros centros es también frecuente en las declaraciones de quienes han colaborado con la investigación. Así, una profesora del área de Lengua Catalana que está en el instituto desde los inicios de la experiencia señala: *“Normalmente (los padres) valoran comparando con otros centros y ven que aquí se*

está mucho más encima del alumno. Esto lo encuentran positivo". Por su parte, y ahondando en el mismo sentido, el representante del Ayuntamiento dice: *"Desde el punto de vista de la diversidad, aquí hay una preocupación muy diferente a los otros centros, especialmente respecto a los centros de BUP. Los profesores de FP se han encontrado con una diversidad que les ha obligado a buscar recursos. El profesor de BUP, en cambio, cuando ha encontrado situaciones de diversidad, sólo se ha preocupado por sus intereses dejándola prácticamente de lado"*. Por esta razón cree que en este centro *"al alumno se le considera como un sujeto, mientras que en los otros centros es un simple objeto"*.

V.21 ¿EN QUÉ SENTIDO LA INNOVACIÓN REFLEJA LAS DIFERENTES SENSIBILIDADES DE LOS PROFESORES Y EN QUÉ MEDIDA HA CAMBIADO LA PERCEPCIÓN SOBRE SU PROFESIÓN?

Una dinámica como la descrita afecta no sólo a la organización del centro y a los alumnos sino, sobre todo, a los propios profesores, pues son ellos, en última instancia, los promotores de la innovación. Una innovación que no tiene una forma unívoca, sino que está sujeta a diferentes interpretaciones y valoraciones, no sólo en su definición y puesta en práctica, sino en el papel que han de representar los docentes. Este hecho, que trató de quedar reflejado en el apartado dedicado a la historia de la innovación en la que se destacó la confrontación de culturas, vuelve a plantearse ahora, no tanto como señalización de un conflicto sino como ejemplo de cómo al someter a debate diferentes opciones y puntos de vista, la innovación afecta y se ve afectada por las concepciones de los profesores.

El hecho es, como se ha señalado, que en la historia de la innovación hay un grupo promotor que la siente como suya, al que se van sumando otros profesores con diferentes motivos e intereses. El contraste entre sensibilidades que este encuentro produce lo refleja una profesora que está en el centro desde los inicios:

“Los profesores que están aquí porque quieren se encuentran muy a gusto. Se puede criticar cosas, pero la gente es muy legal y se preocupa mucho. Es gente muy voluntariosa. El único problema es que ha venido gente nueva que no escogieron hacer Reforma sino que le obligaron. Entonces la implicación no es tanta. Por otra parte, estos profesores ven que en un centro como éste se tiene que trabajar mucho más y muchos se marchan. Hay, sin embargo, gente que al venir a este centro no sabía que estábamos haciendo Reforma y que, cuando se encuentran dentro, se implican mucho y están de acuerdo con ella. Creo que con esta Reforma los profesores se relacionan mucho más”.

Esta situación de encuentro entre opciones y sensibilidades diferentes la analiza la primera jefe de estudios mediante la comparación con lo que sucede en otros centros. Esta observación sería un indicador que hace referencia a que una innovación no se desarrolla de forma aislada, sino que recibe la influencia de diferentes percepciones y contextos, que inciden en ella y pueden llegar a transformarla. Para esta profesora, la práctica de la innovación *“choca con la cultura que hay en todos los centros. Allí cada profesor se organiza como quiere su materia y se participa mucho en la gestión. Los claustros deciden colectivamente muchos aspectos. En nuestro caso, el esfuerzo por llevar al claustro el debate pedagógico hace que todo el tema de gestión se desplace al equipo responsable de la misma. Esto produce a menudo este divorcio entre los profesores que preguntan cómo se ha podido tomar determinadas decisiones de organización sin que se les haya consultado. Si a esto le sumas la dificultad que hay de integrarse en un equipo, aparecen elementos que chocan con una cultura que tenemos establecida. Si además añades que este es un centro que ha crecido muchísimo y que necesariamente existe un divorcio entre los que crearon la idea y los que se han incorporado recientemente, es lógico que haya estas reticencias y que se hayan planteado debates de fondo”.*

Esta referencia a cómo el encuentro de diferentes sensibilidades explica las diferentes formas de actuación de los profesores, la completa el ex-director, tratando de explicar por qué aparecen señales de crisis en el desarrollo de la innovación. *“Otro elemento de crisis en la gente que ha ido asumiendo cosas es saber encontrar cuál es el punto de experimentación posible, cuál es el proyecto*

posible de centro, a partir de las condiciones que se tienen. En esto a veces creo que hemos perdido la perspectiva, sea por voluntarismo o ideologismo, o por querer inventar cosas por parte de unos grupos más preocupados por la didáctica y por la búsqueda. Se ha hecho un proyecto excesivamente imposible para la realidad con el tipo de apoyo que ha dado la Administración, por el contexto de los centros de BUP, por los recursos disponibles, por las capacidades que tenemos los profesores. Con todo esto, encontrar el punto posible de experimentación es un reto difícil. Yo creo que en algún momento nos hemos pasado de rosca. Demasiadas cosas y todas a la vez. Y esto hace que para todo el mundo, y más para los nuevos que lo comprenden menos, al ser un proyecto excesivo, vayan saltando chispas”.

Otros profesores, no tan implicados en la historia y la concepción de la innovación, apuntan otras explicaciones que pueden ser útiles para comprender las diferencias entre ellos. En un caso, como el apuntado por una profesora del área de Ciencias Naturales, sería debido a la diferente procedencia de los profesores, pues no hay que olvidar que tanto en la innovación particular que analizamos, como en la Reforma de la Secundaria Obligatoria, los docentes que trabajaban separados en centros de Bachillerato y de Formación Profesional ahora lo hacen en un mismo centro y con un mismo programa: *“En el departamento científico-tecnológico se pueden diferenciar dos grupos, los de Matemáticas y Ciencias Experimentales, que tenemos los mismos criterios y los de Tecnología, que tienen otros. Quizás, el problema viene porque unos son de BUP y otros de FP. Esto quiere decir que tenemos unos criterios diferentes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Todo esto se comenta en el departamento, pero viendo las dificultades que comportaría cambiarlo lo obviamos”.*

Otra explicación de las diferencias, señalada por la misma profesora, podría ser el distinto grado de implicación de los docentes en la innovación y la mutua incompreensión que ello genera. *“Puede darse el enfrentamiento entre los profesores que conocen tanto el terreno y los problemas del centro, que les gustaría implicar a todo el mundo. Sin embargo, a veces la gente más antigua, tiene ciertas dificultades para entender nuevas visiones u otras posturas. Y pasa un poco lo que pasa en todas partes. Llega un momento en el que unos se sienten dirigidos y otros dirigentes,*

creándose tensiones. Cosa que no favorece a nadie, porque los que tienen las responsabilidades, que en este caso sería el grupo de gestión, supongo que a veces también se deben sentir algo incómodos, si ven que están planificando unas cosas que no repercuten a nadie. Por otra parte, si ven los otros que no se les hace partícipes de una serie de decisiones, no se les puede pedir que se avengan a ellas”.

Aunque quizá, también estas diferencias sean un reflejo de las diversas reacciones que la Reforma produce en el profesorado, como señala una profesora nueva en el centro: *“Hay profesores que están algo perdidos, sobre todo, la gente nueva que somos bastantes. Hay gente que yo diría que ha entrado mal, es decir, muchos ya venimos escépticos ante la Reforma. Esto hace que se cuestionen y rebatan aspectos del proyecto. No globalmente, pero sí muchos aspectos. Hay muchos profesores que no están de acuerdo, y mi opinión personal es que hay que admitir que existen aspectos conflictivos, pero, al mismo tiempo, me parece mal que se relacionen estos aspectos”.*

Esta situación no hace que se pierda el sentido profesional. Al contrario, para algunos docentes la dinámica del centro supone un reto, una exigencia constante que les sirve de estímulo que les plantea nuevos retos en su trabajo. Como descubre esta misma profesora: *“Toda esta situación hace que continuamente te estés planteando problemas. Por ejemplo, lo que antes hablábamos, las cuestiones de evaluación, las cuestiones de tutoría, tener que cambiar constantemente el método de enseñanza, no transmitir sólo contenidos que es lo que toda la vida hemos estado haciendo, ... todo esto hace que relativices y te replantees muchos asuntos. No sólo en el aspecto práctico de preparar material para las clases, sino en el más teórico, al reflexionar y decir ‘bueno, ahora que ha acabado el trimestre ¿qué ha aprendido realmente la gente?, ¿qué he enseñado?’. Continuamente, se hace necesaria la autorreflexión. Personalmente, es algo que me estimula bastante”.*

Desde el momento que el profesor comienza a cuestionarse sobre el sentido del propio trabajo se pone en camino para actuar como un profesional reflexivo. Pero se requiere una predisposición, una actitud inicial para seguir este proceso. Actitud que puede llevar a considerar la participación en la innovación como una oportunidad para hacer en la práctica lo que previamente ya se había

planteado, tal y como reconoce otra profesora: *“Los profesores que han venido a parar a este centro, no son los profesores típicos y tópicos. Me explico. Hemos venido porque sabíamos que había unas determinadas condiciones de trabajo. Por tanto, la inquietud de cómo pensábamos que había que hacer las clases y llevar la cuestión de la enseñanza ya la teníamos antes de venir aquí. Quizás no lo podíamos practicar tanto, pero no creo que el centro nos haya hecho cambiar demasiado. Todas estas cuestiones ya nos las habíamos planteado previamente”*.

La innovación por tanto, ha afectado e implicado a cada profesor de una forma diferente, pero parece evidente que a ninguno ha dejado indiferente. El primer director del centro, una de las personas con mayor implicación en todo el proceso, reflexiona sobre lo que para él ha significado su participación en la innovación seguida en el centro: *“Profesionalmente el sentido que para mí ha tenido ha sido volver a creer en mi profesión. Creo que me salvó la profesión probar esta onda, porque ya con los años que llevó en el BUP, hubiera dado por acabado mi trabajo en el mundo educativo. Después de haber estado 12 años enseñando en un centro de BUP e intentando transformarlo, tenía un poco la impresión de que se había acabado la historia, que no había nada más que hacer. Aquí me vino la reprofesionalización, el volver a disfrutar al hacer este trabajo y descubrir dimensiones nuevas”*.

Quizá sea este redescubrimiento de la profesión cuando se plantean nuevos retos una característica para definir una innovación como tal. Pero además, una innovación asumida por los profesores les permite compartir, poner en común inquietudes y buscar soluciones juntos. En definitiva, les permite aprender. Así lo reconoce una profesora que ha estado en el centro desde los inicios, desde que la innovación comenzó su andadura: *“Muchas cosas que normalmente las haces por intuición, las puedes reflexionar con otra gente que está interesada y que también las han pensado. Al poder confrontar y hablar con los compañeros de la manera de dar la clase, de tratar al alumno, aprendes mucho. Además, con la innovación, tienes la posibilidad de hacer cosas nuevas y adaptarlas al programa”*.

Todo este recorrido muestra la innovación como un conglomerado de experiencias, voces y miradas. Hasta aquí hemos señalado los aspectos que desde nuestro análisis hemos creído que la confi-

guran y definen. En el siguiente apartado vamos enfatizar cómo la innovación es valorada por las personas que han compartido con nosotros sus opiniones.

LA VALORACIÓN DE LA INNOVACIÓN

V.22 ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA INNOVACIÓN

La innovación, como se ha ido viendo, tiene un objetivo principal: crear una organización de la enseñanza en la que cada alumno pueda aprender según sus posibilidades y que no discrimine por motivos sociales o por capacidades. Este objetivo es coincidente con el de la Reforma de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que plantea una docencia comprensiva, es decir, que pretende enseñar a los alumnos desde su diversidad, sin separarlos por capacidades tal y como se lleva a cabo en BUP y FP. ¿Cuál es el balance que realiza el centro del camino recorrido hacia la consecución de este objetivo? *“No hemos hecho la revolución, no hemos llevado el poder cultural a los pobres, pero tampoco hemos actuado de filtro selectivo desde el punto de vista social. Se ha facilitado la promoción de un alumnado que en otro sistema no hubiera pasado, disfrazándolo de razones académicas, pero que son, fundamentalmente, de carácter social. Aquí se ha producido una integración muy positiva”*. Es la respuesta del primer director del centro, quien resalta que una de las conquistas más importantes de la innovación ha sido hacer real la noción de comprensividad entendida como creación de un contexto favorecedor de la integración social y cultural de todos los alumnos.

Opinión que es compartida por el representante municipal, quien reconoce que el primer mérito de la innovación ha sido reconocer y disponerse a trabajar de forma positiva en una situación de diversidad social y cultural: *“Hemos aprendido que la diversidad de procedencia sociocultural de los alumnos es más notable en este tipo de centros que en los de BUP y FP”*. Una vez asumida esta premisa se produce una sorpresa inicial, que luego, con el descubrimiento mutuo, se transforma en un valor positivo, como reconoce una de las madres entrevistadas: *“Nuestros hijos nun-*

ca habían tenido la oportunidad de estar mezclados con gentes de otros lugares. Quedaron gratamente sorprendidos de esta mezcla y se hicieron amigos de gente muy diversa. Esto es una experiencia educativa muy estimulante”.

Pero una vez asumida la opción de afrontar la enseñanza en un contexto de diversidad es necesario diseñar un proyecto y una organización de centro que lo hagan factible. Este reto, sería la segunda característica relevante de la innovación. Sin embargo, no es unánime la opinión de que este objetivo se haya cubierto, sobre todo a la hora de organizar y secuenciar los contenidos. Aunque todos los implicados reconocen que se han producido logros organizativos que se reflejan en las opiniones y experiencias recogidas en el apartado sobre la definición de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, la división de opiniones aparece a la hora de valorar las formas de tratar, relacionar y organizar los contenidos.

A las visiones mostradas con anterioridad sobre esta problemática añadimos otra de una profesora del área de Ciencias Naturales quien relativiza las realizaciones curriculares de la innovación: *“Creo que en otros centros ordinarios se están haciendo innovaciones tan elaboradas o más que aquí. Esto también sucede en el enfoque y contenido de las materias. La diferencia está en que aquí, teóricamente, la innovación alcanza todos los frentes, mientras en los otros centros se centran en aspectos concretos y, a menudo, su resultado es superior. La sensación que esto me produce es que como lo estamos haciendo todo, no lo llegamos a hacer lo bien que se debería. Quizá sea muy crítica pero no estoy de acuerdo con la gente que te dice que esto es Hollywood. La verdad es que todavía debemos aprender muchísimo, y dudo que seamos conscientes de ello”.* Y es que construir una innovación que abarca tantos frentes, que ha de asumir tantos cambios es algo muy complejo y requiere una estrategia que, con frecuencia, sólo se descubre aprendiendo de los errores y con grandes dosis de reflexión crítica.

De la tercera característica emblemática de la innovación ya se ha hablado en el apartado anterior. ¿Cómo a partir de las diferencias de criterios, desde la propia innovación, el profesorado entra en la dimensión de construir su identidad como profesional reflexivo? El resultado de todo ello lo valora la segunda directora del centro y lo sintetiza con estas palabras: *“Para mí lo más*

interesante ha sido el proceso de autoformación individual y colectivo, e ir pasando continuamente de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría e ir descubriendo sobre la marcha cantidad de cosas". Esta dinámica de auto-reflexión colectiva ha comportado una mayor relación y coordinación entre el profesorado a pesar de las dificultades referidas con anterioridad.

Desde las voces de los progenitores y los alumnos se destaca su unanimidad en considerar al centro como posibilitador de una experiencia de formación diferente. Los padres, al margen de su inquietud sobre el nivel de los alumnos, valoran positivamente el modelo del centro, que califican de diferente, activo y educativo. Las tres opiniones que siguen muestran la imagen que los padres tienen sobre la innovación que se lleva cabo. Una madre valora la ideología pedagógica del centro: "*Significó la posibilidad de que nuestros hijos continuasen sus estudios en una escuela activa. Dejémonos de historias, la verdad es que éste no es un instituto que se adapte a la idea convencional que teníamos de lo que es un instituto. Yo recuerdo la primera vez que fui a hablar con la tutora de mi hijo mayor y tuve la sensación que salía de la escuela a la que había asistido anteriormente. Y salí contentísima*". Otra madre destaca especialmente el talante del profesorado: "*Éste conoce a nuestros alumnos. Cuando hablas con un profesor tienes la sensación de que estás hablando con un maestro*". La tercera opinión, la de un padre, es una síntesis vivencial de su valoración: "*A mí me hubiera gustado estudiar en un centro como éste*".

Por su parte, las opiniones de los alumnos ponen de manifiesto el carácter positivamente distinto del centro, tanto en la forma de plantear la enseñanza como en las prioridades de la misma. "*Hay más libertad. Las posibilidades de estudio son más amplias. Aprendes a buscarte la vida*", afirma una alumna del tercer curso. "*Razonas más. No hay tantos contenidos pero aprendes más procedimientos*", dice un alumno del mismo curso. "*Aquí se aprende de una manera más cómoda y participas más en el aprendizaje. En los centros de BUP sólo trabajan con el libro de texto, en cambio aquí hacemos trabajos diversos. Aquí son más exigentes y más prácticos. Se aprende a trabajar*", comenta una ex-alumna.

Sin embargo, la cuestión del nivel de conocimientos es para algunos alumnos motivo de inquietud. Así lo expresa una estudiante de primer curso: "*Los alumnos de otros centros tienen un*

nivel superior, pero no tienen una relación tan abierta con los profesores. Allí todo es estudiar y sólo estudiar. Aquí en cambio el ambiente es más relajado y de mayor confianza". Por su parte, un alumno de segundo curso lo expresa de este modo: *"En el plano personal pienso que está muy bien, pero en cuanto a conocimientos es pobre"*. Otra alumna de tercer curso recalca la misma idea y deja en el aire su inquietud: *"En otros centros dan más contenidos y se especializan antes. Pienso que cuando vayamos a la Universidad podemos pringar"*.

V.23 LUCES Y SOMBRAS DEL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULUM

En el apartado anterior, al enunciar los indicadores emblemáticos de la innovación destacábamos como relevante el de la creación de una organización de la enseñanza en el centro favorecedora de la integración de la diversidad social y cultural. Ahora nos proponemos recorrer con más detalle las valoraciones de los diferentes implicados sobre las estrategias curriculares utilizadas para abordar la comprensividad.

Iniciamos este recorrido con una cita de la segunda directora del centro, quien destaca que para afrontar la diversidad el problema no es tanto crear una serie de recursos sino organizar los contenidos de tal forma que favorezcan el aprendizaje de diversos tipos de alumnos. *"Se han utilizado bastante bien los recursos estructurales: el horario flexible, las créditos variables como elemento para diversificar intereses, las horas de consulta y los refuerzos para asistir a los alumnos con problemas metodológicos. Pero en el terreno curricular y de la programación se ha hecho muy poco. Los contenidos, métodos de trabajo y materiales, tanto en los créditos comunes como en los variables son homogeneizadores y prácticamente los mismos. Ha habido una preocupación para hacer un seguimiento cuidadoso de los alumnos con problemas pero los recursos para adaptarse mejor a sus intereses, niveles y ritmos del aprendizaje son prácticamente convencionales. En los créditos comunes la tendencia es más homogeneizadora, es decir, se da la*

exigencia de alcanzar unos mínimos básicos. Esto no sucede en los créditos variables donde hay una actitud más tolerante y relajada respecto a la adquisición de los contenidos”.

Este punto de vista sobre que la organización de los créditos introduce de lleno el tema de si los créditos, sobre todo los variables que son los que supuestamente han de servir como apoyo al tratamiento de la diversidad, responden a su cometido. El director del centro considera al respecto: *“En los créditos variables, que son trimestrales y de dos horas semanales, se hace difícil ver claro qué son o qué hay que impartir en ellos. Este año estamos intentando elaborar algún tipo de documento para clarificar los créditos variables, cuál habría de ser su función y hacia dónde tendrían que ir”.*

Los padres, por su parte, enjuician positivamente la oferta de créditos variables: *“Comportan dos cosas positivas. Una es que pueden escoger materias que les interesan. Esto hace que vengan más a gusto al centro y no lo encuentren como una carga sino como algo muy interesante. Por otra parte, al estudiar a gusto aprenden más y esos resultados compensan un poco los de los créditos obligatorios que a veces no se hacen de tan buena gana. El segundo aspecto positivo es que conocen temas diferentes”.*

A los alumnos les parece positiva, en términos generales, la función y organización de los créditos variables. *“Yo lo valoro muy bien porque tienes una diversidad de variables que te ayudan y te orientan”*, dice una alumna de segundo curso. Y otro destaca la autonomía que le posibilita: *“Con eso de la diversidad te lo puedes montar más a tu aire. Puedes hacer lo que quieres con el horario y organizar debates, pasar vídeos...”*

Sin embargo, el tratamiento de la diversidad no pasa sólo por los créditos variables, globalmente, su consecución ha planteado dificultades y sus resultados no siempre han sido satisfactorios. Este es al menos el punto de vista del representante municipal: *“Creo que lo que más ha defraudado la expectativa de los alumnos ha sido la diversidad de opciones en el currículum, ya que los profesores son más estrictos respecto a los horarios y a otros aspectos en relación con lo que esperaba el alumno”.* En esta misma línea, un profesor del área de Ciencias Naturales señala la organización temporal como un problema a la hora de hacer efectiva la opcionalidad de los alumnos: *“En las materias optativas que eligen los*

alumnos aparecen muchos problemas de compatibilidad. Esto hace que una materia que escoge le resulte incompatible por cuestiones de horario con otra que también le interesa, lo que afecta a su motivación”.

Una madre plantea sus reticencias sobre la calidad de lo que se ofrece en los créditos variables y a lo que afecta a la dedicación a los créditos comunes: *“La cuestión de las variables la encuentro un poco floja y ofrecen un nivel muy ajustado. No veo claro esto que tengan que cambiar cada trimestre de profesor y pasar de una cosa a otra. Además quitan tiempo a los créditos comunes. Les ocupa un tiempo que hace que las asignaturas fundamentales queden excesivamente reducidas”.*

El reto que estas opiniones deja abierto es claro: la opcionalidad no pueda estar exenta de rigor y la complejidad organizativa y temporal que plantea requiere una mayor disponibilidad de recursos en los centros que los que en la actualidad reciben. Esta misma problemática se refleja cuando se valora la articulación de los dos ciclos de la Enseñanza Secundaria.

V.24 LOS DOS CICLOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA COMO REFLEJO DE DOS CULTURAS EDUCATIVAS DIFERENTES

La innovación en el centro pretende estar presente en todo el proyecto educativo, pero la realidad es que la Enseñanza Secundaria Obligatoria y la Post-obligatoria presentan diferencias sustanciales, tanto en lo relativo a la exigencia que plantean como respecto a su conceptualización pedagógica. Este hecho tiene relevancia en el desarrollo de la innovación ya que induce a los enseñantes a afrontar la diversidad con dos estrategias diferentes. Diferencias que una profesora analiza en los siguientes términos: *“Existe un salto cualitativo demasiado brusco entre el primer y el segundo ciclo. En el primero existe demasiada preocupación por los procedimientos, por el seguimiento global, mientras en el segundo se recalcan los contenidos (informativos) para facilitar el acceso de los alumnos a la Universidad. Habría que reequilibrar de algún modo ambos extremos. Sin embargo, esta necesidad reequilibradora no es compartida por todos. A un sector del profesorado ya*

le parece bien que el primer ciclo sea algo así como una prolongación de la escuela primaria, mientras al segundo ciclo se le asocia con segundo BUP y se le da una clara orientación academicista”.

Todo lo cual pone de manifiesto que los cambios no pueden plantearse de forma aislada, y que en las reformas la realidad se impone a los buenos propósitos. Y esto sucede, no tanto por la falta de voluntad o interés de los docentes, sino porque si sólo cambia una parte del sistema escolar y otro, como en este caso la selectividad, permanece inalterable, es difícil que la cultura de la innovación se asiente más allá del primer ciclo de la Educación Secundaria.

V.25 DESAMPARADOS Y MALQUERIDOS POR LA ADMINISTRACIÓN

Un aspecto que emerge a la hora de valorar elementos relacionados con la innovación, es el papel representado por la Administración. Como ya se ha señalado el apartado dedicado a la historia y proceso de la innovación, el profesorado es casi unánime en la opinión de que no se ha producido por parte de la Administración ni el seguimiento ni el apoyo suficiente que requería el proceso de experimentación.

Pero antes de argumentar y matizar esta opinión conviene preguntarse si la Administración podía hacer un seguimiento de un proyecto del que, tal y como manifiestan algunas de las personas entrevistadas, no tenía demasiado claro su diseño y su puesta en marcha. Así lo expresa el primer director del centro: *“Nunca han tenido el diseño de lo que querían hacer. Ha faltado aportación teórica y metodológica para hacer un seguimiento eficaz de lo que ocurre y poder dar respuestas. Y en el terreno curricular no se ha hecho prácticamente nada. Siempre hemos ido bastante por delante de lo que ellos preveían y programaban”.*

Otro profesor pone el énfasis en la desorientación que esta falta de criterios ha supuesto para la innovación: *“Creo que la Administración no tiene claras las cuestiones de programación de materias. Las programaciones que ha realizado no se pueden aprovechar demasiado en los centros”.* Aunque se reconoce que, en algún momento se ofrecieron espacios de coordinación y ma-

teriales interesantes, la percepción general es que no ha habido demasiada relación entre el centro y la Administración y que, como consecuencia, ésta no conoce ni valora suficientemente lo que se hace en el centro. Entre la escasez de apoyos se señalan, sobre todo, la falta de materiales curriculares orientativos -tanto para el alumno como para el profesor-, el asesoramiento psicopedagógico y la formación permanente del profesorado.

En algún caso se apunta alguna hipótesis que explique la actuación de la Administración. Así, un profesor manifiesta que la Administración *"transmite una sensación de inseguridad porque no pueden seguir ni controlar un proceso de innovación. Porque en el fondo no les interesa"*. Otras hipótesis indican que es la dotación de recursos y la gran cantidad de dinero que deben invertir en los centros experimentales lo que los detiene e inhibe.

Otras voces son más contundentes a la hora de valorar esta circunstancia. Así, un padre que estuvo implicado en el proceso del centro desde sus inicios señala: *"En principio la directora general de Bachillerato estaba totalmente a favor y dio su palabra de que tendríamos todo tipo de facilidades, pero luego "en la práctica" no llegaron a concretarse. ¿Por qué ocurrió esto? No lo sé. Lo mejor es no plantearse la lógica dentro de la política. Una cosa es lo que se dice, lo que se promete, los votos que se quieren ganar en un momento determinado y después lo que realmente se hace"*.

Pero esta situación admite matizaciones. Algunos padres y profesores distinguen una actuación de la Administración, relativamente generosa, comparada con los centros ordinarios, respecto a la dotación de medios económicos y materiales, de la otros apoyos de carácter cualitativo, que, en su opinión, han sido totalmente insuficientes. También distinguen el papel desempeñado por la administración local y la autonómica. Un padre comenta al respecto: *"La Administración local ha cumplido bastante bien. Nos ha facilitado todo lo que nos prometía en cuanto a material y libros, e incluso en cuanto ayudas financieras que no correspondían en ningún caso al Ayuntamiento"*.

En síntesis, existe una frustración general por la desorientación, desinterés, falta de credibilidad, desconfianza y dejación de la Administración autonómica. Ésta, se dice, no ha entendido o no ha querido entender todo lo que supone y exige un centro experimental. La sensación final que todo ello produce la expresa

con especial nitidez un profesor: *“Nosotros hemos exigido mucho pero la Administración no nos ha exigido nada. Pensamos que la Administración ha desaprovechado la experiencia”*.

V.26 LA INNOVACIÓN ANTE EL FUTURO: ENTRE LA EXPERIMENTACIÓN Y LA GENERALIZACIÓN

El profesorado ha puesto muchas expectativas en que el próximo año se convierta en un centro experimental. El futuro depende pues, en buena medida, de que al instituto se le reconozca este estatuto. *“El futuro dependerá mucho de si el año que viene será un centro experimental o no. Ello tiene enormes ventajas. Pero si las cosas continúan tal y como están ahora es difícil que se pueda innovar mucho más”*. Esta visión de un profesor es compartida con distintos matices por una buena parte del claustro.

Un ejemplo del estado de opinión sobre este tema lo refleja el primer director: *“El drama mental de la Administración es que confunde la experimentación con la generalización y con la mera escolarización en el mismo centro. Y no se puede hacer experimentación sin unas condiciones profesionales adecuadas: asesoramiento, formación, ratios,... y un reconocimiento del trabajo en términos profesionales y retributivos”*.

También el representante municipal apuesta por los beneficios que reportaría la reconversión del centro en experimental: *“Su trayectoria se inclina a ser un centro de lo que podríamos llamar de laboratorio entendido en un sentido positivo. Se han iniciado investigaciones innovadoras, tanto en el aula como en el centro, que obligan a una continua búsqueda. Y para ello se requieren unos elementos estructurales distintos a otros centros”*.

V.27 ¿QUÉ HABRÍA QUE CAMBIAR EN EL CENTRO?

Respecto a las cuestiones organizativas se pone el acento en tres puntos. En la disminución de la ratio alumnos-aula y alum-

nos-profesor. En la tutoría, habría que abordar el número excesivo de alumnos, la falta de tiempo y la necesidad de una preparación en los docentes. Y, sobre todo, en el tamaño del centro. El actual director lo expresa de ese modo: *“La cifra del colectivo es muy importante. Un colectivo de treinta y cinco profesores en los tres primeros años de mi experiencia fue un proceso positivo. No ocurre lo mismo en el cuarto año en que el número de profesores y alumnos creció”*.

El primer director coincide en el diagnóstico y añade nuevos argumentos: *“Un centro homogéneo e integrador no puede ser grande, no puede sobrepasar los 40 profesores. Aquí ya se empiezan a producir dificultades de comunicación interna, dispersión en las decisiones y los conflictos no se encauzan adecuadamente”*. Entre el profesorado existe la coincidencia en que el número máximo de alumnos no debería sobrepasar la cifra de 400.

Otro tipo de cambios que se piden están muy directamente relacionados con las condiciones laborales de los docentes, tal y como lo manifiesta un profesor: *“Una demanda que creo indispensable es establecer una relación entre el trabajo realizado con la compensación económica. O bien hemos de trabajar las mismas horas que en otros centros o no puedes cobrar, haciendo más horas, lo mismo que cobran en los otros centros”*.

En otro orden de cosas, se señala, en la línea del punto anterior, que habría que erradicar la diferencia y el salto brusco que se produce entre el primer y el segundo ciclo y entre éste y la Universidad: *“Es importante que al acabar el primer ciclo no haya una diferencia tan acusada con el segundo, ya que unos chicos se dispersan y otros no pueden seguir”*. De los efectos de la desconexión entre la Universidad y la innovación cabe recordar la polémica que se desató en las pruebas de selectividad del primer año (ver el apartado de la historia de la innovación).

Finalmente, por parte del profesorado, existe la percepción de que el ritmo de trabajo ha sido muy duro, que no se han marcado prioridades y que se han acometido demasiados proyectos a la vez. En el futuro, dice alguno de los entrevistados, hay que avanzar más pausadamente y por partes. Así lo manifiesta un profesor: *“La solución es reducir el número de cosas que se hace y centrarnos en las cosas más imprescindibles. Hay que ir consolidando cosas, evitando la sobrecarga y la dispersión”*. Pero esto es mirar al futu-

ro y nuestra mirada recorre el centro en un momento de transición en la historia del mismo.

V.28 ¿ES POSIBLE LA GENERALIZACIÓN?

No hay acuerdo entre los implicados sobre la posibilidad de extender este tipo de innovación al resto de los centros. La mayor parte de pronósticos hablan de que son necesarias ciertas condiciones. Una profesora lo expresa así: *“Generalizar la experiencia con muchos alumnos es imposible. Es generalizable si se trabaja en buenas condiciones, si se perfeccionan los grupos, si hay acuerdo por parte del profesorado, si hay asesoramiento pedagógico”*. La primera directora complementa este comentario diciendo: *“No se puede extender la experimentación pura y continua, pero una vez se han experimentado cosas concretas sí pueden generalizarse. Siempre, claro, que existan unas mínimas condiciones”*.

La opinión de otros profesores y padres es menos optimista sobre este particular. Un padre manifiesta: *“Es un sistema que se basa en la voluntad de los profesores. Es un sistema que exige más del profesorado que el sistema tradicional; me refiero a formación, a más horas de trabajo, a más atención al alumno. Casi no tienen tiempo de olvidarse de la escuela. Y esto es muy difícil requerirlo a todo el mundo. Esto sólo puede funcionar muy bien, y así sucedió aquí, cuando hay un grupo de profesores voluntariosos”*. Pero ¿cómo se adquiere esta voluntad innovadora, este compromiso con una cultura de cambio social por medio de la escuela? La pregunta queda en el aire, pero parece evidente que la respuesta no se encuentra sólo en la voluntad de la Administración ni en los recursos de los especialistas. Ha de estar conectada a una concepción de la profesión docente que va más allá de los tecnicismos salvadores, o de las buenas intenciones de los docentes. Pero ésta sería otra investigación, otra historia. Ahora sólo dejamos entreverla a la espera de futuros recorridos.

INDICADORES DE LA CULTURA DE LA INNOVACIÓN

En el capítulo dedicado a la metodología de esta investigación se explica que a la elaboración del estudio de casos se llega

después de llevar a cabo un primer análisis de los materiales, de las entrevistas y de la realización de un inventario de valoración. La finalidad de este último era permitir organizar e identificar las características definitorias de la innovación para el profesorado.

Este inventario fue el listado de frases que ahora reproducimos y sobre las que se le pedía a cada enseñante expresar su nivel de acuerdo y desacuerdo. Los resultados de este recurso metodológico sirvieron como punto de partida para validar los criterios que nos permitieron la construcción de cada uno de los estudios de caso. Criterios y señalizaciones que luego aparecen como indicadores en los capítulos dedicados al análisis y las conclusiones de esta investigación, y que ahora permiten ofrecer una síntesis de la innovación objeto de nuestro estudio: el tratamiento de la diversidad en un centro de secundaria.

a) Historia y proceso de la innovación

- 1) La historia del centro condiciona la innovación.
- 2) Es muy distinto que el proceso educativo sea elaborado democráticamente por el profesorado a que sea implantado desde fuera (sugerido o impuesto por la Administración o bien copiado de otro centro).
- 3) Un centro que acoge a todo tipo de alumnos no perjudica a los más capacitados.
- 4) La experimentación reclama un enorme voluntarismo del profesorado. Con el tiempo y la acumulación de cansancios y frustraciones se va extinguiendo. Y se apaga definitivamente cuando desaparece el núcleo pionero de la innovación.
- 5) La experimentación supone un trabajo de reflexión búsqueda y descubrimiento continuos.
- 6) La experimentación exige un nuevo clima de relación y trabajo entre el profesorado y dentro de la comunidad educativa en su conjunto.
- 7) Es un sistema que exige más del profesor que el sistema tradicional.
- 8) No es fácil contagiar, cognitiva y vivencialmente el voluntarismo a los nuevos profesores que llegan al centro.

- 9) La experimentación ha contado desde el principio con el apoyo de los padres.
- 10) Las pruebas de acceso a la universidad ponen en entredicho el proceso de la experimentación. Sobre todo en el área científica donde hay un mayor nivel de exigencia.
- 11) Las demandas de la selectividad y de la Universidad no se ajustan siempre a la experimentación realizada.
- 12) No ha habido un soporte teórico ni metodológico de seguimiento del proceso por parte de la Administración.
- 13) La innovación exige un equipo identificado con el proyecto educativo. Para configurarlo se requieren dos condiciones: la posibilidad de elección y el acceso voluntario de los profesores al centro.
- 14) Es difícil la integración de profesores noveles en la innovación si no existe un proceso intensivo de atención y formación para que comprendan, se adapten y se impliquen en la teoría y la práctica de la experimentación.
- 15) El ritmo de trabajo del profesor es demasiado intenso y agobiante.
- 16) La reflexión sobre la práctica se hace imprescindible para comprender mejor el sentido de la innovación y de las actuaciones del profesor y del alumno. Y, en consecuencia, para revisar o introducir las modificaciones pertinentes.
- 17) La aceleración en el ritmo cotidiano del trabajo impide reflexionar sobre la orientación y finalidad de la innovación.

b) La conceptualización y la práctica de la innovación

- 1) Existen grandes desajustes entre la teoría de la innovación y su aplicación en la práctica.
- 2) La comprensividad, entendida como integración social o cultural de todos los alumnos, y materializada en la diversidad organizativa y curricular, es el principio más emblemático del proyecto educativo e impregna toda la innovación.

- 3) No se establece, por tanto, ninguna separación entre el alumnado que quiere ir a trabajar y que va a FP y el alumnado que quiere seguir estudiando y va al Bachillerato.
- 4) La variable social no afecta al rendimiento de los alumnos de la misma manera que sucede en otros centros.
- 5) De igual modo la procedencia escolar de los alumnos de escuelas activas o tradicionales no afecta al rendimiento de los alumnos de la misma forma que sucede en otros centros.
- 6) Los alumnos trabajan más a gusto en este centro que en otros.
- 7) La innovación evidencia hasta cierto punto que los alumnos aprende de una forma distinta que en otros centros.
- 8) La innovación en el centro se manifiesta en el tratamiento que se da a la enseñanza individualizada.
- 9) Existe, de modo parcial y desigual, una nueva manera de enfocar los métodos de enseñanza.
- 10) Existe una preocupación especial y persistente por trabajar los procedimientos y actitudes, además de los contenidos conceptuales y informativos.
- 11) Sin embargo, la mayor preocupación por los procedimientos se da en el primer ciclo. En el segundo se priorizan, en la práctica, los contenidos clásicos.
- 12) La distinción entre créditos comunes y variables es una referencia fundamental de la innovación.
- 13) La organización de las asignaturas por departamentos y no por seminarios es otra innovación bastante importante.
- 14) La introducción del nuevo lenguaje y vocabulario del diseño curricular de la Reforma es complicado y desorienta y dificulta la actuación del profesorado.
- 15) Los dossiers constituyen el material curricular usual de la innovación.
- 16) La elaboración de los dossiers es muy costosa por el esfuerzo que reclama en su diseño, seguimiento y realización.
- 17) Los dossiers no se adecúan a la diversidad de situaciones y ritmos de aprendizaje contemplada en el diseño teórico de la experimentación.

- 18) No está claro que los dossiers sean más innovadores que los libros de texto. En algunos casos son un fiel reflejo de éstos, tanto en la información que se transmite como en los ejercicios que se proponen, con la diferencia que el diseño de los dossiers es más artesanal y menos atractivo para los alumnos.
- 19) Tampoco está demasiado claro que las estrategias de aprendizaje contenidas en los dossiers desarrollen el pensamiento autónomo del alumno, su participación activa en la construcción del saber y el proceso de investigación.
- 20) En el centro se mimica al alumno y se maltrata al profesor.
- 21) El trato más estrecho y humano entre el profesorado y el alumnado es evidente en la experimentación.
- 22) El clima de libertad del alumno es mayor que en otros centros.
- 23) El seguimiento del alumno está especialmente contemplado en la innovación.
- 24) La experimentación ofrece más caminos y oportunidades para que más alumnos obtengan el "nivel".
- 25) La innovación se manifiesta en que el tratamiento de la diversidad ha favorecido las demandas de los alumnos más retrasados.
- 26) La innovación no perjudica las demandas y expectativas de los alumnos más aventajados.
- 27) La evaluación ha sido uno de los elementos definitorios del proyecto educativo.
- 28) La opción por la evaluación continua y formativa trata de adaptarse a los ritmos de cada alumno para medir su progreso.
- 29) El proceso de evaluación ha dinamizado la participación del alumno en la actividad educativa y la autoevaluación, y ha tratado de que éste comprendiera minimamente la complejidad de los factores que intervienen en la evaluación más allá de la simple nota.
- 30) No existen criterios comunes entre el profesorado en las formas y prioridades de evaluación.

- 31) La evaluación continua y formativa a menudo acaba reducida al examen tradicional.
- 32) En la práctica, la evaluación de los procedimientos no se sabe cómo llevarla a cabo y, en consecuencia, adquiere un rango de segundo orden en relación con los contenidos de información.
- 33) Las dificultades son todavía mayores cuando se trata de evaluar actitudes, valores y normas. A pesar de los intensos debates y reflexiones sobre la cuestión no se ha encontrado todavía la fórmula más adecuada.
- 34) La organización del proceso evaluador es demasiado complicada para llevarla a la práctica.
- 35) Existe cierta preocupación y desorientación entre el profesorado respecto a los objetivos y capacidades mínimas que deben lograrse en las distintas áreas y niveles.
- 36) Los padres están preocupados por si en la experimentación no hay el mismo nivel de exigencia y no facilita como en otros centros el acceso a la universidad.
- 37) Se hace difícil saber si los alumnos aprenden más que en otros centros debido a la complejidad de medir el "nivel". En cualquier caso, parece que se aprende más a aprender, es decir, estrategias y procedimientos.
- 38) Existe un divorcio entre el profesorado que impulsó el proyecto y los que se han incorporado recientemente.
- 39) La innovación fomenta la participación, la iniciativa personal y la relación entre el profesorado.
- 40) La innovación favorece igualmente la profesionalización docente.

c) Aspectos organizativos

- 1) No está claro que la organización del centro sea suficientemente ágil y se ajuste al actual proceso de experimentación.
- 2) El modelo organizativo aún siendo correcto teóricamente les desborda en la práctica.

- 3) El crecimiento excesivo del centro ha dificultado la comunicación entre el profesorado y ha afectado negativamente el conjunto de la innovación.
- 4) Existe solapamiento entre las funciones de algunos órganos, lo cual genera tensión, conflicto e ineficacia.
- 5) En el centro se quiere llevar a la práctica demasiadas iniciativas a la vez, sin marcar ritmos y etapas.
- 6) Muchas de las decisiones están afectadas por la improvisación.
- 7) Los recursos humanos y materiales condicionan la experimentación.
- 8) La innovación estimula la participación del alumnado.
- 9) La innovación ofrece suficientes canales a los padres para garantizarles la información y la participación.
- 10) En el centro se prioriza la orientación personal, académica y profesional del alumnado.
- 11) Para ello se organizan distintos espacios y momentos tutoriales par atender al alumnado.
- 12) Las tutorías, en general, son valoradas positivamente por el alumnado como espacio de consulta y orientación.
- 13) Sin embargo, la función y el contenido de las tutorías no están demasiado claros para una buena parte del profesorado.
- 14) Los tutores acusan la falta de dedicación, asesoramiento y formación.
- 15) La innovación en el centro se manifiesta también por el horario flexible del que pueden disponer los alumnos, aunque éste ha sido afectado por el crecimiento del centro.

d) La innovación vista por sus protagonistas.

Otras valoraciones

- 1) La innovación es un espacio permanente de formación y autoaprendizaje.
- 2) Los padres, en general, valoran la orientación activa del centro y lo distinguen de los otros centros de BUP y FP.

- 3) El centro se concibe como una continuidad de la escuela primaria donde sus alumnos no acusan el salto brusco que se da al ingresar a los centros de secundaria.
- 4) No queda muy claro como se percibe, de entrada, que haya más aspectos innovadores en los créditos variables que en los comunes. En todo caso, depende de las áreas y de cada profesor.
- 5) En los créditos variables la motivación de los alumnos es mayor, pero la exigencia en la evaluación es menor.
- 6) No resulta siempre fácil acoplar la oferta de créditos variables a los intereses de los alumnos.
- 7) Existe un salto cualitativo demasiado brusco entre el primer y el segundo ciclo, tanto en su nivel de exigencia como en su conceptualización pedagógica.
- 8) Las diversas generaciones de profesores tienen una distinta percepción, interés y grado de compromiso con la innovación.
- 9) La confrontación de distintas culturas y sensibilidades pedagógicas genera conflictos y dificultades a la experimentación.
- 10) Los alumnos piensan que la imagen de los profesores que experimentan la Reforma es diferente a la de quienes no la experimentan.
- 11) Existe un abismo entre el proyecto teórico de Reforma y la realidad actual de los centros.
- 12) La relación entre el centro y la Administración ha sido escasa para promover, orientar y asesorar el proceso de experimentación.
- 13) La Administración se desentiende a menudo de la innovación porque no puede controlarla.
- 14) Existe entre el profesorado un cierto clima de frustración y desánimo por el desinterés y desorientación mostrados por la Administración respecto a la experimentación.
- 15) La Administración municipal, dentro de sus escasas competencias, ha intervenido activa y positivamente en el proceso de la innovación.

e) Una mirada al futuro. Entre la experimentación y la generalización

- 1) El futuro del centro está supeditado a su reconocimiento como centro experimental con la dotación de recursos y condiciones que ello supone.
- 2) El discurso de la diversidad debe concretarse más nítidamente en la organización del centro, el diseño curricular, los materiales curriculares,...
- 3) La organización del centro debe ser más ágil y eficaz para facilitar el proceso de comunicación, la toma de decisiones y otras tareas derivadas de la innovación.
- 4) El tamaño del centro y la ratio alumnos-profesor, condiciona enormemente el proceso de la innovación.
- 5) Es necesario un equipo de profesorado homogéneo plenamente identificado e implicado en la experimentación.
- 6) Un proceso de experimentación exige disponer de un discurso-lenguaje común, claro y asequible.
- 7) Debe replantearse radicalmente el horario del profesor para poder atender dignamente las tareas de programación, coordinación, tutoría, evaluación y otras.
- 8) Es imprescindible un proceso de asesoramiento y formación permanente del profesorado en el mismo centro.
- 9) Deben evitarse los saltos bruscos entre los distintos ciclos y niveles de la enseñanza, avanzando hacia un modelo de escuela unificada que de coherencia y continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.
- 10) La generalización de la experiencia sólo es posible si se dan unas condiciones mínimas en los centros y una actitud sensible a la innovación por parte del profesorado.



CAPÍTULO 6

CASO 2: LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM POR PROYECTOS DE TRABAJO

DEFINICIÓN DE LA INNOVACIÓN

VI.1 EL CONTEXTO DEL CENTRO

La escuela en la que se estudia el caso 2 se encuentra ubicada en el barrio barcelonés del *Congrés*. Sus instalaciones están repartidas entre un edificio que se construyó con funciones de escuela, tres plantas bajas, que tenían que haber sido locales comerciales, y un módulo en un jardín de vecinos

Los orígenes de la escuela datan de 1955, año en que se construye el barrio del *Congrés* y se crea una guardería asistencial. Al inicio de la década de los años 60 fue asesorada por Alexandre Galí y dirigida por Pepita Durán, que dieron una perspectiva pedagógica al centro con la introducción de las metodologías de Montessori y Decroly. En 1968 recibe el nombre actual y en el año 1970 se constituye la cooperativa de padres que regentará la escuela, momento a partir del cual comenzará a impartirse toda la EGB.

Desde sus inicios, la escuela tuvo entre sus aspiraciones la de llegar a ser un centro de titularidad pública estando presente en las sucesivas *Escoles d'Estiu*, en *Coordinació Escolar* y en la *Unió Territorial de Cooperatives d'Ensenyament*, organismos vincula-

dos inicialmente a la asociación "Rosa Sensat" y que impulsaron la creación del CEPEPC (*Colectiu d'Escoles per a l'Escola Pública Catalana*). La escuela fue miembro fundador de dicho organismo que agrupaba todas las escuelas de carácter cooperativo que pretendían su transformación en escuelas públicas.

El proceso de incorporación a la red pública duró desde el año 1981 hasta 1988 en que oficialmente pasó a ser colegio público, según Orden del 27 de septiembre de 1988, con una composición de 8 unidades mixtas de EGB, 2 unidades de parvulario y director con función docente.¹

En la actualidad, la escuela cuenta con unos 300 alumnos, 10 unidades y una plantilla de 14 maestros a los que hay que añadir el especialista de música, los monitores para actividades extraescolares financiadas por la APA, y el personal no docente financiado por el Ayuntamiento.

La escuela se define como una escuela pluralista, coeducadora y de gestión democrática; como un centro de integración, desde la perspectiva de una educación para la diversidad. Pretende estar actualizada respecto a los cambios culturales y adaptar a ellos el diseño curricular del centro. La escuela manifiesta que su actuación tiene como finalidad promover el crecimiento del alumno mediante la asimilación y el aprendizaje de la experiencia culturalmente organizada.

Se pretende potenciar en el alumnado la autonomía personal, el sentido crítico, los valores laicos y éticos, así como el sentido de la democracia y la participación. La gestión pedagógica pretende ser facilitadora de la actividad docente. Se define como centro de renovación e innovación educativa permanente y organiza su trabajo pedagógico en base a diferentes formas y estrategias pedagógicas entre las que se encuentran los proyectos de trabajo (innovación objeto de nuestro estudio de caso), los rincones en Parvulario y Ciclo Inicial, el plan individual de trabajo, los talleres,...

¹Con posterioridad a la realización de este estudio, y cuando estábamos preparando su redacción definitiva, apareció la publicación de Hernández y Ventura (1992) en el que se describe y analiza la fundamentación y el proceso de esta innovación. Remitimos a ella al lector o lectora que tenga interés en ampliar, desde otro punto de vista, lo que en este caso se presenta.

VI.1.1 La innovación de los proyectos de trabajo

Para definir la innovación de los proyectos de trabajo que lleva a cabo la escuela acudiremos a la propia explicación que el centro hace de ellos en su Proyecto Educativo del Centro. Los proyectos de trabajo son una innovación asumida por todo el claustro de la escuela. En los párrafos que siguen se define los aspectos más relevantes de esta innovación que son comunes a todos los cursos y ciclos de la escuela. A partir de estos elementos, los proyectos de trabajo tomarán forma en función del contexto específico de cada curso, de cada maestro y de cada grupo de alumnos.

VI.1.2 Los proyectos de trabajo: su origen y sentido en la escuela

Los proyectos de trabajo son una respuesta a la necesidad de realizar una organización globalizada y actualizada de los conocimientos e informaciones que se trabajan en la escuela. El sentido de la globalización no consiste en un sumatorio de informaciones disciplinares, sino en encontrar el nexo, la estructura cognoscitiva, el problema eje, que vincula los conocimientos y posibilita el aprendizaje.

Los proyectos fundamentan su concepción teórica en:

- a) Un sentido del aprendizaje que pretende construirse de forma significativa para el alumnado.
- b) Su articulación a partir de la actitud favorable hacia el conocimiento por parte de los niños y las niñas.
- c) La previsión, por parte del enseñante, de la estructura lógica y secuencial de los conocimientos que parezca más adecuada para facilitar su asimilación.
- d) La funcionalidad de lo que se aprende como un elemento importante en los conocimientos que los alumnos han de aprender.

VI.1.3 Proceso de enseñanza y aprendizaje en los proyectos

Los aspectos que se tienen en cuenta en el desarrollo de un proyecto de trabajo son los siguientes:

- Poder crear un clima de implicación constante en el grupo-clase y en cada niño y niña con la que se está trabajando.
- Poder traspasar al grupo la funcionalidad y actualidad de los trabajos que se hacen en la clase con una clara intención de motivación.

El tema que se ha de trabajar se elige en relación a:

- Las demandas del grupo. Éstas han de ser argumentadas y, en la medida de lo posible, mediante informaciones (conferencias, dossiers, vídeos...). Así, el criterio de elección no se basa en un *porque nos gusta* sino en el valor de la argumentación que plantea el grupo de alumnos que presenta el tema.
- El tema debe permitir crear nuevos conocimientos: a) incorporando la estructura cognoscitiva y organizativa del tema tratado anteriormente y b) posibilitando esta incorporación a otras situaciones de clase (conferencias, talleres, etc...).
- El tema ha de permitir estructurar diferentes tipos de contenidos: conceptos, procedimientos, principios.
- No hay temas que no se puedan trabajar por proyectos.
- Es necesario que el docente tenga en cuenta el currículum del grupo de alumnos con el que trabaja. Esto implica que al acabar el año escolar habrá de dejar constancia por escrito de los temas y contenidos trabajados en clase. El enseñante puede plantear al grupo para su estudio mediante proyectos, los temas que crea convenientes para completar el Proyecto Curricular del Centro.

El trabajo del docente después de haber sido seleccionado un tema consiste en:

- Especificar cuál será la estructura cognoscitiva dominante en el proyecto.
- Hacer una previsión de los hechos, conceptos y procedimientos.
- Realizar una labor de estudio y actualización de los contenidos a partir de la incorporación de los nuevos conoci-

mientos en las estructuras anteriores y posibilitar la extensión de esta incorporación a otras situaciones (talleres, proyectos individuales...).

- Crear un clima de conciencia y de implicación sobre lo que se está trabajando en la clase.
- Prever los medios necesarios para traspasar al grupo esta actitud.
- Generar el desarrollo de los proyectos en base a los tres momentos de evaluación inicial, formativa y final, como punto de reflexión y seguimiento del proyecto o de futuros proyectos, orientando así las diferentes tomas de decisión.
- Recapitular el proceso de acción que se ha desarrollado en el proyecto para que sea utilizado como memoria y material de intercambio e información.

El trabajo de los alumnos después de escoger el tema del proyecto supone:

- Realizar un índice, que es un instrumento para establecer la evaluación inicial respecto a los conocimientos sobre el problema objeto de estudio, y que funciona como procedimiento para organizar un tema con precisión.
- Iniciar la búsqueda de información. Esta búsqueda requiere llevar a cabo el tratamiento de esta información como una de las tareas básicas en un proyecto. El énfasis de este tratamiento se sitúa en:
 - a) Las formas de abordar la información.
 - b) Los modos de ordenarla.
 - c) Aprender a establecer diferencias y abrir relaciones.
 - d) Aprender a establecer procesos de causalidad que expliquen las cuestiones derivadas del tratamiento de la información.
- Desarrollar los apartados del índice.
- Realizar un dossier de los aspectos tratados y de los que quedan abiertos.
- Llevar a cabo la evaluación final de todo el proceso, articulado a dos niveles:

- a) Interno: que realiza cada alumno/a: ¿qué he hecho?, ¿qué he aprendido?.
 - b) Externo: para encontrar situaciones de aplicación de lo que se ha hecho.
- Abrir perspectivas de continuidad para un nuevo proyecto.

VI.2 EL MARCO DE RELACIONES CON EL CENTRO DURANTE LA INVESTIGACIÓN

VI.2.1 La elección del centro y su innovación

Este colegio público se escoge por ser un centro escolar caracterizado por su tradición innovadora reconocida dentro y fuera de su comunidad educativa, fruto de su trayectoria primero como escuela-cooperativa vinculada a los grupos que relanzaron la renovación pedagógica en Cataluña en los años sesenta y setenta y, más recientemente, ya como escuela pública.

Por otra parte, la innovación concreta que se pretende investigar en dicha escuela son los proyectos de trabajo, una innovación específica que nace en el propio centro. Se trata en este caso de un proceso innovador previo e independiente de la reforma, aunque muchos de los planteamientos psicopedagógicos que sustentan a los proyectos de trabajo coincidan con los de aquella. Se trata de una innovación que se genera por una dinámica interna sin impulsos institucionales, que ya se viene realizando desde hace varios años, que se lleva a cabo en toda la EGB y en el Parvulario y, finalmente, estamos ante una innovación documentada tanto en los textos institucionales del centro, como en artículos de divulgación pedagógica. Todas estas características aportan diferencias importantes en la génesis y desarrollo de un proceso de innovación que podían dar mucho de sí en su contraste con las otras dos innovaciones objeto de este estudio.

Uno de los miembros de nuestro grupo investigador había intervenido en la escuela como asesor durante la implantación de los proyectos de trabajo, en consecuencia, fue excluida su intervención directa en el estudio de dicha escuela. En cambio, los dos miembros del grupo que llevaron a cabo el estudio de caso no conocían directamente el centro ni a las personas que componían el

claustro de profesores. Los puntos de vista del miembro del equipo que había trabajado directamente en la escuela fueron recabados en su calidad de asesor.

VI.2.2 El contrato y la negociación

El primer contacto lo realizamos con el equipo directivo. En dicho encuentro se plantearon los motivos de la investigación y la previsión de realizar el estudio en el centro durante un curso escolar. También se especificó que no se pretendía evaluar los proyectos de trabajo, sino conocer y analizar una trayectoria de innovación educativa a partir de la visión que de ella tienen sus protagonistas. Este encuentro fue relativamente breve y no se planteó objeción alguna. Hay que decir que la jefe de estudios, que fue una de las personas que estuvo presente en la entrevista, ha sido una de las maestras impulsoras de la innovación. En cualquier caso, se nos invitó a asistir al siguiente claustro de profesores en el que podríamos plantear la investigación y negociar el consenso de todos.

La presentación en el claustro de profesores se realizó a principios de septiembre. Una semana antes de la reunión, los docentes recibieron una síntesis escrita de la investigación. Observamos una buena predisposición a ser investigados, si bien en todas las intervenciones que se producen en su claustro, manifiestan el deseo de ser orientados y ayudados en su trabajo. Esto hace necesario delimitar la relación que pueden establecer con el centro unas personas que llevan a cabo una investigación y diferenciarla de la que se puede derivar de una asesoría. Este hecho nos lleva a abordar en el grupo de investigación la necesidad de clarificar en todos los centros el principio de que, como investigadores, no podemos intervenir en la dinámica de la institución más allá de los efectos que puedan derivarse de nuestra presencia. Presencia que pretende en todo caso, ser independiente, ante la situación que puedan vivir los centros.

El profesorado tiene mucho interés en recalcar que los proyectos de trabajo no son un fenómeno aislado sino que constituyen una estrategia más en la forma de trabajar de su centro. Manifiesta, no obstante, la viabilidad y el interés de poderlos analizar

en sus características específicas. Por otro lado, pide concreciones sobre los recursos metodológicos que se utilizarán (entrevistas, cuestionario, observaciones, análisis de documentos. . .) y a quién corresponde la iniciativa de escoger la situación, el curso, etc., sobre el que actuarán los investigadores. Para todas estas cuestiones se acuerda que la jefe de estudios ejercerá las funciones de interlocutora con el equipo investigador y de intermediaria entre dicho equipo y el claustro de profesores.

Se especifica que el grupo investigador entregará al centro una parte de la ayuda que recibe del CIDE para la investigación, concretamente 50.000 pesetas. Esta iniciativa tiene que ver con nuestra concepción de que los centros no pueden ser lugares de los que se obtiene información a costa del tiempo de los docentes y de los alumnos, sin que revierta en ellos la investigación que se lleva a cabo y sin ofrecerles algún tipo de compensación por el esfuerzo de colaboración realizado. Esta iniciativa es valorada positivamente por los docentes quienes manifiestan su interés por ser informados regularmente sobre el estado de la investigación. Ante la solicitud de *analizar* documentación escrita del centro que pueda facilitar la comprensión de la innovación, manifiestan su escepticismo por considerar que escriben muy poco acerca de su trabajo. En realidad, comprobamos más tarde que la cantidad de documentación escrita sobre las actividades del centro es muy consistente y superior a la de otros centros escolares.

La presentación de la investigación se produce en un clima de interés y de normalidad. Interés por la disposición del profesorado a que se analice su propio trabajo. Normalidad por tratarse de un centro acostumbrado a la presencia de agentes externos (asesores, investigadores, estudiantes en prácticas. . .).

VI.2.3 La relación durante la investigación

La investigación se desarrolla con fluidez y con las mínimas variaciones en el calendario previsto. El contacto frecuente con la jefe de estudios facilita enormemente la sucesión de entrevistas y observaciones y el permanente acceso a la documentación escrita. Únicamente hay que señalar los inconvenientes físicos que ha

supuesto llevar a cabo el estudio, debido a que el centro escolar se encuentra repartido en tres edificios y sin salas de reuniones adecuadas.

La pareja investigadora es requerida constantemente para comentar el progreso de la investigación o para tomar café a media mañana. . . La relación es, pues, muy cordial. Por su parte, los padres manifiestan curiosidad y satisfacción por el hecho de realizar un trabajo de investigación sobre la escuela de sus hijos e hijas.

A mitad de curso se hace llegar al equipo directivo el documento que constituye la base del inventario (que se adjunta al final de esta historia) que posteriormente se hará llegar al resto del profesorado. Las consideraciones que realiza el equipo de dirección no modifican sustancialmente el documento y se fija el momento y el plazo para la cumplimentación del mismo. Cabe señalar que todos los profesores lo contestan, si bien la entrega se alarga más de lo previsto.

En el último claustro del curso se comenta con todos los docentes el estado de la investigación, que en ese momento todavía no ha finalizado. La pareja investigadora hace un repaso a todas las actividades -entrevistas, observaciones- realizadas hasta el momento. Los docentes manifiestan su interés por conocer las opiniones de padres, alumnos y ex-alumnos entrevistados y hacemos una breve síntesis de las entrevistas, así como de los primeros apuntes de la valoración del inventario. Hay que destacar que la reunión se realiza en el contexto festivo de final de curso y no se profundiza mucho en las diferentes cuestiones suscitadas.

VI.2.4 La devolución final

Una vez iniciado el siguiente curso se envía el informe de la investigación al centro para ser comentado por el equipo de profesores y seguidamente se lleva a cabo una sesión de claustro donde se analiza detalladamente los resultados del inventario y los aspectos más relevantes de todo el proceso de innovación. Durante el transcurso de la sesión se plantea algunas demandas de orientación de la actividad del centro, que no pueden ser satisfechas desde la investigación realizada. Una parte de los maestros cree que el informe es un material útil para la reflexión del propio equipo de profesores. Otros desearían una evaluación explícita de su

actividad, es decir, que los investigadores comentaran el valor pedagógico de su actuación y plantearan posibles mejoras. Este tipo de demandas ya habían sido objeto de debate por parte del equipo investigador. La función del grupo de trabajo no es evaluativa ni asesora y, en todo caso, es el propio centro el que ha de decidir qué inferencias pueden hacer sobre los datos obtenidos y las interpretaciones realizadas. La labor de los investigadores acaba con la devolución del informe y la recogida de los comentarios valorativos del profesorado. De este modo la relación se da por terminada con la entrega del documento final y de la compensación económica establecida en la negociación.

VI.2.5 El contacto posterior

Al cabo de un año se nos solicita desde la dirección del centro asistir a una nueva reunión con el fin de explicar el proceso de innovación de los proyectos de trabajo. La escuela ha cambiado su equipo directivo. Algunos miembros del equipo anterior han dejado el centro y han llegado personas nuevas, algunas con carácter provisional y otras con plaza definitiva. De este modo, la trayectoria del grupo, estable durante una serie de años, se ha modificado sustancialmente. Se requiere nuestra intervención para generar un debate en el equipo de profesores sobre qué dirección tomar en cuanto a nuevas iniciativas de innovación y, al mismo tiempo, para dar a conocer, por boca de terceros, a los nuevos docentes los aspectos esenciales de las innovaciones realizadas en la escuela.

Hay que especificar que para algunos de los profesores más vinculados a los proyectos de trabajo se vislumbraba un cierto peligro de cambio de cultura pedagógica dada la nueva composición del grupo. Nuestra intervención se limita a explicar el trabajo realizado en la escuela durante la investigación pero no entra en un debate interno que, en todo caso, se ha de plantear posteriormente. Una vez más, no respondemos a la demanda planteada porque pensamos que no formaba parte de la negociación inicial y porque no era nuestra intención transformar nuestro papel en el de asesores. Por lo que respecta a nuestra actuación, después de esta intervención no se plantea ninguna otra demanda ulterior de contacto.

HISTORIA Y PROCESO DE LA INNOVACIÓN

VI.3 ORIGEN DE LA INNOVACIÓN

La innovación de los proyectos de trabajo como forma de organización de los conocimientos escolares, nace a partir de la necesidad que tienen los profesores del ciclo medio de analizar y profundizar la teoría y la práctica de la globalización. En un determinado momento se genera una insatisfacción general en este ciclo en torno a cómo se están realizando los centros de interés, sistema adoptado por la escuela como forma predominante de trabajar los contenidos escolares. Estos docentes consideran que los centros de interés se llevan a cabo en la escuela como si fueran temas en el sentido tradicional. Esta insatisfacción les lleva a cuestionarse si realmente están globalizando y, consecuentemente, se preguntan sobre qué es la globalización en su sentido psicopedagógico más profundo. Este proceso lo señala la profesora que por entonces era la jefa de estudios: *“Los proyectos parten de la forma de trabajar que anteriormente teníamos en la escuela que eran los centros de interés. Lo que pasa es que teníamos la voluntad de lograr algo más con los centros de interés. Nos parecía que la globalización era una de las formas de organizar los conocimientos que más respondía a la forma de aprender de los alumnos. Pero nos dimos cuenta que los centros de interés se hacían siguiendo siempre el mismo esquema. Era lo mismo seguir una lección que hacer un tema; la única diferencia residía en la elección que realizaba el alumnado. Pero esto no nos garantizaba que fuera globalizado ni que estuviese en función de cómo aprenden los alumnos”*. El resultado de esta situación, el reflejo de la conciencia de este estancamiento fue que *“... la gente no estaba satisfecha con lo que se estaba haciendo y por consiguiente explicitaba muy bien cuál era la demanda: se quería cambiar. Esto estaba muy claro”*.

Estos interrogantes les llevan a buscar respuestas en cursos y seminarios de formación, con la finalidad de poder llevar a cabo un análisis de la realidad que pudiera modificar su concepción y su práctica de la globalización. Asimismo, visitan escuelas que desarrollan actividades parecidas (rincones, otros centros de interés...). Pero ninguna de las actividades de perfeccionamiento en las que participan les posibilitaba seguir avanzando. La respuesta

que se les ofrecía a sus inquietudes era el intercambio de experiencias con otros docentes, lo cual no era suficiente para satisfacer sus expectativas.

VI.4 LA INNOVACIÓN, UN PROCESO QUE NACE DESDE LA PROPIA ESCUELA

Esta descripción de los inicios de la innovación pone de manifiesto que ésta aparece en un contexto de reflexión y de discusión pedagógica, que demanda, a su vez, un determinado grado de formación y perfeccionamiento. La trayectoria del centro es la de una escuela con una historia de renovación pedagógica que se fundamenta, sobre todo, en el trabajo conjunto del profesorado que, con pequeñas y controladas variaciones, había ido consolidándose en un equipo de trabajo con el paso de los años. Lo que caracteriza a la escuela lo señala una profesora de ciclo inicial, *“creo que nos encontramos todo un grupo de gente que tenía ganas de trabajar. Como era una escuela privada, si había alguna baja podíamos hacer que el nuevo profesor tuviera unas características que le permitieran integrarse en nuestra manera de enfocar las cosas. Evidentemente, ayuda el hecho de que se haya podido contar con la estabilidad del equipo. Además, si te fijas, la mayoría de los profesores hace muchos años que están en la escuela, lo que también es un dato significativo...”*. Esto genera una forma de trabajo y una cohesión en el equipo, tal como señala la psicóloga que en aquellos momentos trabajaba en la escuela: *“Creo que el estilo de esta casa, desde siempre, ya desde que yo entré, es un estilo de profesional que nunca termina de estar satisfecho de lo que hace y que siempre quiere hacer alguna cosa diferente. Pienso que este hecho es una constante en la historia de la escuela”*.

En este contexto, la innovación de los proyectos de trabajo nace no desde un planteamiento que parte de la nada, sino que supone una continuidad en la reflexión sobre el quehacer pedagógico individual y colectivo del profesorado. Actitud que se traduce en su participación en diferentes actividades de formación, en la publicación de materiales didácticos y en una fuerte dosis de discusión y debate en el seno del claustro, sobre todo en cuestiones que afectan a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Esta

implicación en tareas de renovación pedagógica también es comentada por quien era entonces la psicóloga de la escuela: *"En aquel momento había bastante gente que participaba en seminarios de 'Rosa Sensat' y en publicaciones de libros. Por eso creo que siempre ha habido un espíritu bastante innovador (...). En las sesiones de claustro, cuando se han planteado problemas psicopedagógicos, siempre ha habido mucha discusión. Se ha discutido mucho, mucho, mucho"*.

Así pues, la demanda de la escuela de reflexionar sobre la globalización, no podía tratarse desde un curso habitual de formación permanente. La necesidad planteada por el profesorado del ciclo medio de modificar sus estrategias de globalización y de superar el esquematismo de los centros de interés, no encuentra de forma inmediata un camino por el que avanzar, sino que va a abrir un proceso de búsqueda hasta encontrar el tipo de formación que se adapte a la inquietud y a la demanda que se está planteando. En palabras de la jefe de estudios ese itinerario se esboza de la manera siguiente: *"Al principio lo que pasó es que nosotros ya llevábamos un año dándole vueltas a la globalización y no encontrábamos nunca cuál era el canal para plantear el tema; habíamos realizado seminarios entre nosotros mismos, pero no nos satisfacía el resultado; habíamos participado en seminarios organizados por el ICE con gente de otras escuelas, pero tampoco encontrábamos lo que buscábamos pues lo único que hacíamos era traspasar experiencias"*.

En la escuela no sólo era el profesorado del ciclo medio el que se planteaba una inquietud innovadora y de reflexión sobre la práctica. Los docentes del ciclo inicial estaban inmersos en un proceso de formación sobre el enfoque constructivista para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otra parte, los del ciclo superior afrontaban la delimitación y secuenciación de los contenidos. La peculiaridad del profesorado del ciclo medio procedía, según la opinión de uno de ellos en que, aunque todo el claustro *"no estaba satisfecho, quizás eran los compañeros del ciclo medio quienes estaban más en crisis, porque los de parvulario y ciclo inicial estaban llevando a cabo un trabajo de investigación e innovación sobre el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, y los del ciclo superior ya estaban dedicados a determinar qué tipos de contenidos trabajaban, siempre dentro de su estilo. Eran quizá los del*

ciclo medio, que habían oído alguna campana de lo que se estaba haciendo en el ciclo inicial, quienes trataban de incorporarse al proceso de innovación, pero sin tener muy claro cómo lo podían hacer”.

La trayectoria emprendida para encontrar una modalidad de formación que fuera coherente con sus necesidades, lleva finalmente al profesorado del ciclo medio a considerar la posibilidad de contar con asesoramiento en la misma escuela. Es en el ICE de la Universidad de Barcelona donde se establece contacto con la persona que, a partir de aquel momento, asumirá la asesoría al profesorado del centro. El trabajo conjunto de los docentes y el asesor, que durará varios años, se traduce en la formación de un grupo permanente de trabajo. Este hecho, y el interés mostrado por el ICE en favorecer experiencias innovadoras, hace que sea esta institución la que financia la asesoría y permita, indirectamente, que la experiencia se lleve a cabo. La presencia del asesor significa para el equipo de profesores la fórmula para avanzar en sus objetivos de cambio: *“Bueno, yo creo que cuando nosotros nos planteamos la necesidad de tener un asesor fue porque estábamos en un círculo cerrado y lo necesitábamos aquí en la escuela porque todas las ayudas que habíamos intentado pedir via ICE u otras fuera de la escuela no dieron resultado”.*

La intervención del asesor es determinante para el arranque efectivo de la innovación. Para muchos profesores, la conceptualización de la innovación desde una perspectiva temporal se inicia con la presencia del asesor. Su intervención comienza con un proceso de negociación respecto a las funciones a realizar y una reformulación de los problemas y necesidades que han motivado su presencia, porque, como comenta la jefa de estudios en su entrevista, *“lo difícil está en saber definir una demanda que realmente sea interesante investigar o que haya que reconvertir. Quizás éste es el papel principal del asesor: reconvertir la pregunta o el problema inicial planteado en una demanda innovadora, interpretando qué hay detrás de esta pregunta o este problema. Esta es una situación que más que calificarla como difícil sería decir que... es un momento delicado en el que hay que estar mucho tiempo”.*

VI.5 LA EXTENSIÓN DE LA INNOVACIÓN A TODO EL CENTRO

Durante el primer curso se trabaja con los docentes del ciclo medio, que fueron los que pidieron la asesoría, y se analiza qué es la globalización. Dado que las cuestiones que se estaban planteando en aquel ciclo, implicaban a toda la escuela, se inició un proceso progresivo de ampliación del trabajo con el asesor que supuso que, al siguiente curso, se incorporaran los profesores del ciclo inicial y que a la postre, con la participación de los del ciclo superior, se llegara a replantear la práctica docente en todo el centro. En la etapa inicial, cada ciclo se reunía por separado con el asesor. Más adelante el protagonista fue el trabajo en el claustro. Con ello se intentaba que los ritmos y niveles de participación de los diferentes ciclos se equilibraran.

Así pues, la demanda inicial de un ciclo se convierte en un proceso de reflexión pedagógica para toda la escuela, proceso que significará, en buena medida, la implantación de una innovación en todo el centro. Este proceso de incorporación paulatina del profesorado puede considerarse como positivo, pues creó una base de trabajo conjunta, con lo cual se pudo empezar la innovación con una cierta dosis de tranquilidad dentro de la incertidumbre que las posibles modificaciones en su práctica docente pudieran generar entre los profesores.

El inicio no fue problemático aunque hubo diversos momentos de discusión, en los que hubo que clarificar el significado de lo que se quería hacer y hacia donde se quería ir. Según la psicóloga, *“como en cualquier proceso de cambio, se generaban situaciones diferentes por parte de la gente que participaba. Hubo momentos de mucha euforia y momentos de crisis. Lo normal, pienso yo. Pero el trabajo se fue expandiendo y llegó un momento en que fue trabajo general de escuela”*.

Pero la concreción en la práctica de los proyectos de trabajo como estrategia para la organización del curriculum en base a postulados psicopedagógicos más acordes con las necesidades planteadas por el equipo docente, no se produce de manera inmediata. En un primer momento, se llevó a cabo, por parte del asesor, un trabajo de introducción de nuevas referencias teóricas

para contrastar con la práctica de enseñanza de la escuela. Se trataba de detectar cuál era la fundamentación psicopedagógica, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje que estaba detrás de la práctica de globalización que los profesores llevaban a cabo, para poder introducir en un segundo momento un cambio conceptual en función de lo que se estaba haciendo. La finalidad de este proceso era ir preparando las bases de una alternativa a la organización del currículum dentro de las clases.

Es a partir de un bagaje conceptual común, que se había utilizado para revisar las concepciones y la práctica de la globalización en los centros de interés, cuando se plantea la necesidad de diseñar una alternativa globalizadora a la organización de los contenidos del currículum. El seminario de formación con el asesor se plantea definir los diferentes elementos que hay que tener en cuenta a la hora de introducir una innovación curricular. Así, se presta atención a la secuenciación de contenidos, a los criterios organizadores del proyecto, . . . Hacia el tercer año se retoma el sentido y la definición de globalización con el que se está trabajando, y en el cuarto curso se comienza a realizar investigaciones específicas sobre aspectos de la innovación que se estaba diseñando (cómo aprenden los alumnos, los criterios de evaluación, las estructuras de aprendizaje, los procedimientos, la interpretación de las concepciones iniciales del alumnado, . . .).

Todo este proceso constituye a la vez un proceso de clarificación y de revisión continuada de la innovación. En este sentido, hay una evaluación permanente del proceso seguido, que afecta a la evolución que va siguiendo todo el claustro, en la que es importante el papel del asesor. En cambio está por hacer una evaluación externa.

VI.6 LA INNOVACIÓN Y EL ENTORNO DE LA ESCUELA

Conviene subrayar una vez más que la innovación parte de las necesidades internas del equipo docente y no depende de motores exteriores, es decir, de mandatos institucionales o administrativos. En este sentido, el desarrollo de la innovación sigue un itinerario

que no tiene nada que ver con el proceso de experimentación que se plantea con la Reforma. Hay que señalar que este contraste se llega a vivir en la propia escuela, pues, mientras se va implantando la innovación de los proyectos en los ciclos inicial y medio, los docentes del ciclo superior participan en el proceso de experimentación de la Reforma. Estos profesores plantean, con frecuencia, la diferencia conceptual y metodológica de los dos procesos que están siguiendo.

Este contraste significa para el profesorado la posibilidad de profundizar en la conceptualización que están llevando a cabo y le permite analizar cómo y por qué se está imponiendo el marco curricular a los otros centros. Pero hay que resaltar que es desde un contexto de reflexión desde la propia escuela, como acontece en el caso que nos ocupa, donde adquieren significación los postulados y planteamientos que trata de impulsar la Reforma. Una significación que no implica, necesariamente, la asunción o el rechazo de dichos postulados, sino que brinda al profesorado la oportunidad de analizar críticamente las propuestas curriculares oficiales. Si la Reforma no se planteara de manera unidireccional, esto es, de arriba-abajo, podrían enriquecerse con la reflexión teórico-práctica realizada en el transcurso de la innovación.

Pero como se ha señalado en apartados anteriores, innovación y reforma pueden ser cosas muy diferentes, puesto que es evidente que un equipo docente comprometido en una innovación, puede interpretar una reforma impulsada desde la Administración, con una óptica mucho más enriquecedora que desde un centro que se limita a seguir los planteamientos que le llegan desde fuera y que, además, no posee una actitud de reflexión psicopedagógica.

Hay que destacar también el interés del equipo docente por exponer claramente a los padres esta nueva forma de trabajo. Entre otros aspectos, los proyectos plantean modificaciones en la dinámica de relación con la enseñanza de las familias y el alumnado en el propio ámbito del hogar. Así, los proyectos implican la desaparición o, si se quiere, el paso a un segundo plano de los libros de texto, como fuente primera de información, en favor de la utilización de otro tipo de documentos: los diferentes miembros de una familia constituyen una fuente de referencia a la que cada alumno puede recurrir para la construcción del proyecto. Son una fuente de información de carácter plural en función de las diferentes ex-

periencias personales, de los recursos con los que cuentan -libros, enciclopedias, viajes, vídeos y programas de televisión, etc.-.

Pero no sería exacto reducir el contacto del profesorado y las familias a la relación en torno a los proyectos. La escuela mantiene una intensa relación con los padres de los alumnos entre otros motivos, porque hasta su recién conversión en escuela pública, gestionaban conjuntamente el centro. Como consecuencia de lo anterior, existe la necesidad de contar con el apoyo de las familias para emprender la innovación. Así, cuando se empieza a implantar los proyectos, se informa por cursos a las familias sobre la nueva forma de trabajo. Esta manera de entender el currículum escolar se acepta por la confianza generalizada en el estilo de actuación de la escuela. De todas maneras, subraya la psicóloga, *“todo lo que generaba poner en marcha un método de trabajo distinto significó inicialmente para algunos padres un estado de angustia, que supongo todavía continúa en algunos”*.

En cualquier caso, la presentación de los proyectos a las familias supone un elemento de continuidad en la forma de trabajo que tiene el profesorado, que se suma a las asambleas de curso o al aprendizaje de la lecto-escritura. Elementos que representan el estilo de la escuela y con el que las familias están de acuerdo. Para los docentes, como reconoce uno de ellos, el apoyo de las familias es necesario, pues *“queríamos sentirnos apoyados y entonces lo explicamos. Interpretamos que lo teníamos que explicar”*.

La evolución de una innovación como la que estamos describiendo, que afecta a todo el centro y que se va realizando en un largo período de tiempo, conlleva a la vez la asunción por parte de todo el equipo de los aspectos básicos de la innovación y su implantación efectiva en el aula. Pero también implica asumir continuas modificaciones institucionales y replanteamientos curriculares. Sin embargo, no hay que perder de vista que esta innovación constituye un paso más en el constante replanteamiento que la escuela hace de su labor, como se deduce del comentario de la jefe de estudios: *“Se desemboca en los proyectos porque el replanteamiento de las cosas venía por el lado de la globalización, pero después necesitamos hablar del currículum y necesitamos rehacerlo; llegamos así a formular los objetivos terminales y después necesitamos renovarlos. Y así podríamos ir siguiendo todo un círculo. En este momento estamos definiendo el Proyecto Curricular*

del Centro porque con los objetivos terminales no tenemos suficiente". Apreciación que corrobora otra profesora cuando señala: *"Quizá sí que de entrada fueron los proyectos, pero después se pasó a cómo se planteaba las materias, a cómo se organizaba el plan de trabajo, a cómo se planteaba las tutorías, todo en general. Creo que en todos los ciclos se utilizó los proyectos para dar forma y contenido al proceso de enseñanza del aula"*.

VI.7 AL REPLANTEAR LA SITUACIÓN, LA INNOVACIÓN SE FRENA

Inevitablemente, esta situación supone también reconocer la existencia de ritmos diferentes a la hora de profundizar en la innovación por parte de los diferentes docentes. Ritmos que tienden a separarse a medida que la innovación va evolucionando y adquiriendo mayor complejidad.

Durante el curso 88-89, en el seminario de trabajo se decidió hacer una pausa, con la excusa de abrir un período de reflexión para analizar el modo de seguir la innovación, dada la existencia de diferentes ritmos y maneras de implicarse en la misma. Se deja entonces de trabajar la innovación en el claustro, pero a la vez se plantea la posibilidad de seguir en dos seminarios con aquellos profesores que tuvieran la necesidad y el interés de continuar profundizando en la innovación. El papel del asesor se modificó y la innovación entró en una fase diferente.

Por una parte, institucionalmente se frenaba su implantación para respetar los diferentes niveles de implicación, pero al mismo tiempo, se formaban dos seminarios para que aquellos docentes que querían continuar con la innovación y abriéndose a la investigación educativa, pudieran hacerlo. Esta decisión se reveló difícil de llevar a término por un equipo de profesores que hasta el momento había trabajado conjuntamente, aunque con implicaciones diferentes, en el desarrollo de la innovación. Esta dificultad llegó al extremo de impedir que se realizaran los dos seminarios, con la excusa de que así se separaba más el nivel de los docentes. Este hecho es cuestionado por una profesora cuando dice: *"Detener la innovación durante un año, con la excusa de que había personas en el equipo que necesitaban digerir todo aquel proceso, para mí*

supuso una regresión muy considerable y hace que en el equipo se dispare gente en un sentido y gente en otro. Y, como consecuencia, después, en la relación, no se llega a establecer un pacto, sino que debes justificar constantemente porque estás haciendo este tipo de investigación o porque estás haciendo esto otro. Todo esto yo lo veo negativo para la dinámica del centro”.

Asimismo, la jefe de estudios manifiesta que *“cuando terminó la innovación en la escuela el curso pasado, vimos que a algunas personas les gustaría seguir investigando y seguir analizando. Esto dio lugar a una situación muy difícil. Durante el curso ya se dieron situaciones difíciles, porque en algún momento daba la sensación de que unos habían avanzado y generaba en otros un cierto recelo hacia las personas que seguían avanzando. Entonces se tomó una decisión, equivocada o no. Imagino que equivocada, pero necesaria en aquel momento: no hacer seminarios para que no hubiera este desequilibrio. Este fue un momento delicado”.*

Se genera pues una situación de desajuste, en el sentido de cómo compaginar las necesidades e intereses profesionales individuales con las necesidades e intereses colectivos, y que estas decisiones puedan ser asumidas por todos los miembros del equipo. Es evidente, además, que la propia innovación ha generado expectativas profesionales, sobre todo de investigación y formación, que para algunos docentes más comprometidos en la innovación son irrenunciables.

En estos momentos, la escuela se plantea hacia dónde seguir como grupo, una vez que la innovación se ha implantado en la mayoría de las aulas. La innovación ha abierto nuevas vías de análisis y nuevas áreas de investigación dentro de la escuela, pero también incertidumbres sobre la homogeneidad en cuanto a los ritmos y a la posibilidad de seguir innovando por parte de todos los miembros del claustro. La realización del Proyecto Curricular de Centro ha resultado ser, finalmente, la salida a esta situación. Salida que el tiempo dirá si respondió a la evolución de la innovación o al callejón sin salida que supuso la decisión de dejar de profundizar en la misma y afrontar con imaginación las circunstancias cambiantes de la escuela (nuevo profesorado, cambios en la dirección, . . .).

BASES DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

VI.8 CONCEPTUALIZACIÓN Y RAZÓN DE LAS NUEVAS IDEAS

La innovación se concibe, como ya se ha dicho, en función de un proceso que trata de dar respuesta a la inquietud generada por una práctica que no satisface las expectativas didácticas del profesorado. El trabajo que se realiza mediante los centros de interés se interpreta como insatisfactorio para favorecer una perspectiva de globalización como base del aprendizaje de los alumnos. Esto supone un replanteamiento de la propia práctica que conlleva la necesidad de hallar una forma de trabajo que, por una parte, se adapte a la concepción sobre la enseñanza del centro y que, por la otra, le ofrezca la posibilidad de profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se perfila así un itinerario de cambio que tendría las siguientes etapas:

- a) Insatisfacción inicial.
- b) Necesidad de cambio.
- c) Análisis individual de los profesores y análisis colectivo como equipo.
- d) Explicitación y descubrimiento de los fundamentos psicopedagógicos de la propia práctica.
- e) Tentativa de argumentación y búsqueda de una fundamentación teórica.
- f) Inicio de la modificación de esquemas.
- g) Modificación de la práctica concretada en una nueva forma de organizar el currículum y la enseñanza con los alumnos.

Los proyectos de trabajo son pues, una respuesta -ni perfecta, ni definitiva, ni única- a esta evolución que el profesorado ha seguido y que le permite mejorar y reflexionar sobre su propia práctica docente, puesta en crisis a partir de replantearse el hecho

de la globalización. En este sentido, la respuesta que se da a esta inquietud no es técnica, sino que se afronta desde cómo se genera y estructura el conocimiento. *“Yo pondría el énfasis en que los proyectos no son más que una manera de organizar el conocimiento, su esencia es saber en qué momento la información se transforma en un conocimiento”*, afirma una profesora del ciclo medio.

Por esta razón, la organización de los proyectos se basa fundamentalmente, en una concepción de la globalización entendida de forma mucho más interna que externa, donde las relaciones entre contenidos y áreas curriculares se va haciendo en función de las necesidades que conlleva afrontar y tratar de resolver una serie de problemas. Esta sería la idea fundamental de los proyectos. En palabras de la jefe de estudios, *“lo fundamental es que no se entienda la globalización como la suma de diferentes materias sino como una estructura psicológica de aprendizaje y a partir de la relación que puede haber entre los diferentes conceptos y procedimientos que forman un proyecto”*. El modelo de aprendizaje en los proyectos se basa en su significatividad, a diferencia en los centros se interés que *“se basaban, en el aprendizaje por descubrimiento”*, según reconoce una profesora del ciclo medio.

Globalización y significatividad son, pues, dos referencias esenciales que se plasman en los proyectos y que a su vez éstos, en su desarrollo, las van dotando de sentido. Las diferentes fases y actividades que se llevan a cabo en un proyecto ayudan al alumno a ser consciente de su proceso de aprendizaje y al profesor le hace enfrentarse de manera consciente al reto que supone una estructuración abierta y flexible de los contenidos escolares para que completen y amplíen los esquemas de conocimientos de sus alumnos.

Desde el punto de vista de la conceptualización de la innovación es importante constatar que la información que se necesita para construir un proyecto y para la confección definitiva de cada dossier no está predeterminada de antemano, no depende del profesor o de un libro de texto sino que está en función de lo que cada alumno ya conoce (de forma incompleta o intuitiva) o puede encontrar dentro y fuera de la escuela.

VI.9 PROCESOS, ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS. LA FUNCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Los diferentes pasos que se realizan en la construcción de un proyecto van dirigidos todos ellos a que el proceso de aprendizaje tenga sentido para el alumno. Así, la elección argumentada del tema a partir de las demandas del grupo-clase, la elaboración del índice, la recogida de información, la ordenación y estructuración individual y colectiva de dicha información, la redacción y organización del dossier y la propia evaluación ponen al alumno en situación de analizar su propio proceso de trabajo. Desde el punto de vista de una profesora de ciclo medio esta construcción del sentido por parte del alumno hace que *“el tema sea lo de menos, lo importante es cómo los chavales lo afrontan, de qué manera se ponen a investigar, cómo muestran lo que saben hacer, cómo utilizan las cosas nuevas que aprenden, cómo relacionan lo que ya saben con lo que aprenden”*.

Esta actitud reconstructiva se lleva a cabo mediante una serie de pasos que ordenan el proyecto y que se sigue en todos los cursos. Ahora bien, estos pasos varían en función de la relevancia que adquieren desde el momento en que se elige el tema y los conocimientos previos así como de la situación inicial de cada alumno desde el punto de vista cognoscitivo. Lo mismo podemos decir de la búsqueda de la información, la redacción de textos, los resúmenes... Tal y como explican los alumnos de 8º entrevistados, los proyectos varían en función de la edad: *“Sí, porque cuando éramos pequeños no entendíamos tantas cosas como por ejemplo ahora; ahora hemos de hacer hipótesis, índice, resumen...”*.

En cualquier caso, esta flexibilidad es una de las ventajas de los proyectos, y es debida al énfasis que se le otorga a los procedimientos y la facilidad que éstos tienen para adaptarse a las diferentes realidades de la escuela (ciclos, edades, profesores, grupos de alumnos).

Desde el inicio del proyecto, es decir, desde la elección del tema, que nunca es un título sino una propuesta de estudio, un problema que hay que investigar, o una hipótesis que hay que verificar, profesores y alumnos se preguntan sobre la necesidad, re-

levancia, oportunidad e interés de trabajar un determinado tema. Unos y otros, desde perspectivas diferentes, analizan el proceso de aprendizaje seguido hasta ahora, para iniciar con el problema o la estructura del nuevo proyecto una nueva etapa. Como explica una profesora de ciclo medio: *"En el proyecto es la clase conjunta quien lo define; no sólo escoge un tema, sino que lo elige en función de los otros proyectos que ya se han trabajado, en función de una serie de conceptos que tenemos claro que en ese curso hay que trabajar, en función de la historia del grupo y, además, el tema no se define por sí mismo sino en función de un guión de trabajo"*.

Los alumnos buscan información en los conocimientos y experiencias que puedan tener sus familias o en las fuentes de información que puedan encontrar en su entorno social. Esta recogida de datos es de gran importancia para el alumnado que siente la necesidad de presentar y contrastar en la escuela la información recogida fuera de ella. Un padre nos comenta esta actitud de búsqueda y la implicación familiar que conlleva cuando señala: *"los chavales realizan proyectos en clase, pero muchas aportaciones derivan de los padres. Ahora me parece que estamos trabajando los coches y los animales venenosos. Lo primero que piden los chicos en casa es información para llevar a la escuela. Mi experiencia personal es que tanto mi hija mayor como la pequeña nos han pedido información"*.

Para el profesorado, su función es organizar la puesta en común de la información y orientar el análisis y la estructuración de los datos e ideas recogidas por los alumnos. La búsqueda de información que los proyectos provoca en los alumnos ha generado la necesidad de dotarles de nuevas estrategias metodológicas para seleccionarlas, recogerlas, presentarlas, interpretarlas, . . . Esto ha supuesto, según la jefe de estudios, que *"en cuanto al tratamiento de la información lo que hasta ahora hemos hecho desde los objetivos es definir las diferentes estrategias que hay que ir trabajando en cada uno de los ciclos. Pero a medida que se van haciendo proyectos nos damos cuenta que tendríamos que especificar un poco más las técnicas de tratamiento de la información"*.

Una fase trascendental dentro de todo el proceso del proyecto es la reelaboración colectiva de las informaciones individuales con la consiguiente modificación de índices e hipótesis iniciales que, seguramente quedarán modificadas. En esta fase, el papel del

profesor es decisivo pues se trata de un momento crucial dentro del proceso de elaboración de los proyectos. Un profesor del ciclo superior la señala como una de las tareas más delicadas: *"A partir del índice individual, de la búsqueda individual, hacemos el colectivo, el guión de trabajo; es decir, se realiza el guión a partir del cual se elabora y reestructura el dossier. Éste es el paso que quizás les cuesta más: reestructurar la información a partir de un guión de trabajo"*.

VI.10 CAMBIOS CURRICULARES Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El hecho que el tema se elija conjuntamente supone contrastar con el alumnado cuál es el tipo de currículum que se está trabajando y significa prestarse a debatir qué temas (problema, estrategias o estructura) es necesario continuar estudiando. Por tanto, la decisión sobre los contenidos y los temas no está tomada de antemano porque depende de los acuerdos colectivos que se vayan tomando. Ante este hecho y la inestabilidad que puede generar, algunos docentes optan por proponer algunos temas que creen importantes y negocian con los alumnos la posibilidad de que el profesor también elija. Éste es el sistema que piensa llevar a cabo una profesora del ciclo medio: *"Este año hemos acordado con los alumnos que uno de los proyectos lo propondré yo y lo haré mirando el currículum que han realizado hasta ahora, pues tal vez hay aspectos que son importantes y que no los han tocado nunca. Yo haré una propuesta de proyecto de trabajo. Tal vez no una, sino dos"*. En el ciclo superior esta situación es la habitual, y además se enfatizan los temas y contenidos curriculares.

Fundamentalmente, los proyectos hacen referencia a temas de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, pero se intenta que sean lo más ricos posibles en cuanto a la conexión con las diferentes áreas del currículum. El proceso mismo de todo el proyecto permite una gran flexibilidad en el tratamiento de los temas, como dice un profesor de ciclo superior: *"El aspecto más positivo es que abarca una globalidad que trabajas, la vas descomponiendo y después la vuelves a concentrar. O sea, coges una idea también general, la fragmentas, te permites la libertad de profundizar, puedes ir hacia*

aspectos más concretos que interesan a la clase o que te interesan a tí y que puedes relacionar con otros bloques de contenido”.

Los proyectos ofrecen una estructura flexible en cuanto a los contenidos: los procedimientos y conceptos están muy equilibrados, aunque depende de cada uno de los proyectos. De todas maneras, la misma forma de trabajar en los proyectos pone de manifiesto que los contenidos más importantes son los que hacen referencia a las estrategias de aprender a aprender que cada alumno activa, por encima del tema concreto que hace de hilo conductor de este aprendizaje. Para que esto sea posible, los docentes deben tener claro los contenidos que plantean en cada proyecto y muy especialmente la estructura organizativa de cada tema, para poder integrar en torno a ella la información que los alumnos recojan. Esto significa, en palabras de una profesora del ciclo inicial, *“organizarte, estructurarte bien los contenidos y lo demás; cómo hay que irlos colocando. Y además hay que hacerlo, en ocasiones, de una manera ágil, porque los chavales plantean su índice individual y a partir de allí el colectivo y tú, en cierta forma, lo tienes que tener muy claro. No puedes hacerlo sobre el papel porque el índice se elabora en clase”*. Para un profesor del ciclo superior, el principal reto de los proyectos radica en *“tener un conocimiento amplio y un dominio del tema porque, en clase, cada alumno intenta encontrar un tipo de información diferenciada, dirigida hacia un planteamiento diferente”*.

Hay que resaltar asimismo que los proyectos han contribuido a impulsar, modificar y elaborar el Proyecto Curricular de Centro que se redacta a partir de los planteamientos psicopedagógicos generados, en parte, por los proyectos.

VI.11 ENTRE LA INDIVIDUALIZACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

El desarrollo de un proyecto supone para los alumnos la experiencia de confrontar sus actividades y elaboraciones individuales con las aportaciones hechas por el grupo. Es muy importante, por ejemplo, la experiencia de modificar un índice individual a partir

de la confrontación con las aportaciones de los otros compañeros. En la clase, los alumnos se organizan en grupos para recoger nueva información que se debe integrar en un guión que se reestructura a medida que se va avanzando en el proyecto. Esto hace que se mantenga una tensión constante entre la iniciativa individual y el consenso colectivo (en relación a la elaboración de los índices y el guión de trabajo, para la ordenación e interpretación de las fuentes de información que todos aportan, . . .) que hace consciente al alumno de la evolución de su propio aprendizaje y del avance del proyecto en su conjunto.

A pesar de que entre el alumnado cada uno puede responder de manera diferente ante la propuesta de trabajo que plantea el proyecto, el docente intenta fomentar en el grupo la curiosidad, el deseo de investigar, el desarrollo de una actitud crítica y enseñarle estrategias de recogida y elaboración de información. En conjunto, se pretende que a través de su experiencia asimile, conozca y sepa enfrentarse a diferentes fuentes de información para que aprenda a transformarlas en conocimiento personal.

Este intento de que el alumnado construya su conocimiento no se puede realizar sin brindarle cierta autonomía y capacidad de decisión, lo cual añade una nueva dificultad al proceso de aprendizaje. De todas maneras, el apoyo de las familias y los docentes, junto a la dinámica propia de los proyectos, permite, quizá de forma más lenta y teniendo en cuenta el tiempo que requiere la adaptación a este tipo de ritmo de trabajo, que todos los alumnos puedan desarrollar sus iniciativas y capacidades en los diferentes proyectos.

En esta cuestión es importante la sensibilidad y el seguimiento que ha de realizar el docente respecto a cada alumno y a todo el grupo, para que esta tensión entre el individuo y el grupo sea positiva para todos los alumnos y no sólo para aquellos más capaces.

Cabría añadir que en este proceso de seguimiento se observan variaciones en la actitud del profesorado según hablemos de los primeros o los últimos cursos de la EGB. En el ciclo superior, por ejemplo, se compromete más a cada alumno individualmente y los proyectos requieren una mayor responsabilidad personal. Esto los alumnos lo ven lógico y lo consideran beneficioso. En los primeros cursos, el papel del grupo, dirigido por la profesora, adquiere ma-

yor relevancia a la hora de dar forma al proyecto. Pero además, la socialización del conocimiento depende de la tarea específica que se hace dentro de cada el proyecto. Como subraya una profesora del ciclo medio, *“creo que hay momentos, según el tipo de proyecto que se realice, que es importante que la información la compartamos todos. Hay momentos que, en cambio, la información se puede buscar por grupos. A veces es necesario que todos los grupos trabajen una misma información y la compartan después que la han elaborado”*.

Esta dinámica de los proyectos favorece el reconocimiento de la diversidad de los ritmos y capacidades del alumnado que existe en el aula. Se potencia, por un lado, la autonomía del alumno, lo cual supone el reconocimiento de la diversidad existente. Por el otro, la actuación ante el grupo-clase y el docente equilibra y contrasta las iniciativas individuales. En este sentido, el contexto y el desarrollo de los proyectos posibilita que alumnos con diferentes capacidades o con referentes culturales y sociales diferentes a los dominantes en el grupo, puedan encontrar un papel activo en las diversas fases del proyecto. La flexibilidad de los proyectos permite que cada cual haga efectivas sus aportaciones por diferenciadas que sean. Los profesores reconocen que la innovación respeta mejor los ritmos de aprendizaje que hay en el aula y que los proyectos brindan una buena estrategia para la atención a la diversidad, pues en su metodología y estructura se fundamentan en la diversidad: de criterios organización y de elección, de fuentes de información, de actividades, de respuestas ante la evaluación,...

Pero los proyectos sólo son un medio para favorecer el aprendizaje diversificado en la clase. Es el docente, en último instancia, el encargado de que se armonicen las diferentes aportaciones, ritmos y habilidades de sus alumnos. Si no fuera así, los proyectos acabarían favoreciendo sobre todo, a los alumnos más autónomos, con un contexto familiar más favorable para recoger información. Si en cada una de las fases del proyecto el papel del profesor es importante, en este aspecto resulta decisivo, pues se trata de respetar y hacer respetar todas las individualidades y contribuir a crear, como se señala en el Proyecto Educativo de Centro, *“un clima de conciencia y de implicación constante en el grupo-clase y en cada niño o niña con el que se está trabajando”*.

VI.12 LAS FUNCIONES DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO: ENTRE LA INTERACCIÓN Y LA NEGOCIACIÓN

A medida que se han ido tratando los diferentes aspectos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje en la innovación de los proyectos ya han ido apareciendo los diferentes funciones que desempeñan los docentes y el alumnado. Vamos a establecer ahora una recapitulación.

En la secuencia de realización del proyecto lo primero que se plantea es la fase de la negociación sobre qué proyecto se ha de llevar a cabo. En esta fase los alumnos deben razonar sus propuestas y el docente debe exigir esos argumentos. Una vez elegido el tema del proyecto, el profesor hace la previsión de una posible planificación de contenidos y trata de tener en cuenta su conexión con los proyectos anteriores y con otras situaciones del currículum escolar. Además, establece una previsión de los recursos que pueden utilizar los alumnos, trata de crear un clima de participación y de autoconciencia respecto del trabajo que se está realizando, plantea los criterios evaluativos, siempre tratando de respetar las diversas capacidades e intereses del alumnado.

Éste, por su parte, ha de elaborar el índice sobre los aspectos y problemas a afrontar en el proyecto. Luego ha de buscar y ordenar la información necesaria sobre los diferentes apartados del índice que tras la puesta en común y la realización de un guión de trabajo de la clase, le lleva a la elaboración de un dossier individual sobre el tema objeto de estudio. Durante el transcurso del proyecto ha de mantener una negociación permanente con sus compañeros y con el profesor que le permite modificar sus ideas previas y completar sus conocimientos parciales.

VI.13 USO Y EFICACIA DE LOS MATERIALES CURRICULARES

Con la innovación, el libro de texto deja de tener un papel relevante en la escuela y pasa a formar parte de la serie de materiales de consulta que son utilizados por el alumnado para la realización del proyecto. Las fuentes de información que ilustran el tema o el

problema del proyecto se diversifican y sirven como apoyo, en su construcción, tanto las experiencias de los alumnos, sus familias o especialistas en el tema, como enciclopedias, materiales audiovisuales, libros de consulta, diarios y revistas que pueden encontrar en la casa y en el entorno donde habita el alumno (bibliotecas, centros culturales, . . .). El profesor no es, por tanto, la única fuente de información, aunque también aporta documentación, experiencias, recursos y materiales para completar la elaboración final del dossier o proyecto de cada alumno.

De todas maneras, el profesor no deja de ser un punto de referencia y de confianza para los alumnos a la hora de verificar informaciones: *"No creo que nos engañes si eres el profesor"* le comenta un alumno de cuarto a su profesora en mitad de una discusión sobre las características de una planta. El docente se encarga, en todo caso, de facilitar el proceso por el cual la multiplicidad de fuentes de información han de ser ordenadas y analizadas por los alumnos. Proceso en el que el profesor procura que participen tanto quienes normalmente suelen aportar gran cantidad de información como aquéllos que tienen más dificultades a la hora de la búsqueda o de expresión en las sesiones de puesta en común de la información.

Docentes y alumnos tienen diferentes sistemas para codificar la información más relevante que conformará - mediante esquemas, fotocopias de textos básicos, . . . - la primera parte del dossier final del proyecto. La segunda parte del dossier requiere una mayor elaboración personal por parte del alumno y, por tanto, sirve como muestra de implicación, comprensión y participación en el proyecto.

Las actividades que se detectan mayoritariamente en estos dossiers están relacionadas con procedimientos de reconocimiento, comprensión, manipulación, observación, síntesis personal, explicación y valoración. El dossier es, un documento individual, diferente uno de otro porque refleja el trabajo de cada alumno.

Conviene destacar, tal y como han explicado los alumnos en las entrevistas, que los proyectos una vez elaborados y terminados pueden ser, y de hecho son, fuentes de información para proyectos de otros cursos, e incluso, de la enseñanza secundaria. Tanto los alumnos de séptimo como los de octavo afirman haber guardado y consultado proyectos anteriores para trabajos actuales, con lo

cual, la elaboración del proyecto no supone un final sino que su estructura permite abrir conexiones en el proceso cognitivo del alumno a medida que se plantea nuevos retos y adquiere nuevos conocimientos.

VI.14 LA EVALUACIÓN

En apartados anteriores hemos destacado el hecho que el proyecto es una forma de organización del conocimiento gracias al cual alumnos y profesores explicitan y hacen consciente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto hace que la propia estructura del proyecto ofrezca elementos para la evaluación del alumno y del grupo, tal y como constata una profesora *“al trabajar con los proyectos, éstos nos dan mucha información de cada chaval, de quién está distanciado, de quién puede tener más dificultades para relacionar, comparar o aprender”*.

La misma dinámica de elección del tema del nuevo proyecto ya supone una evaluación inicial como especifica la jefe de estudios: *“Se tiene muy en cuenta el nivel del grupo, es decir todo lo que es la evaluación inicial. Por lo tanto, no es igual un proyecto en quinto que en octavo, porque los grupos son diferentes y los profesores también. Por otro lado, se pone mucho énfasis en las estrategias y procedimientos de aprendizaje y en que haya una evaluación inicial”*.

Además, los alumnos han de autoevaluarse una vez han acabado la realización del dossier. Una madre lo explica así: *“Ellos (los docentes) les hacen valorar su proyecto y creo que son bastante justos porque los niños y las niñas saben dónde fallan y dónde no. Ellos hacen su valoración y después dicen: A pesar de que tu valoración ha sido buena, pienso que todavía es un poco alta. Repasa esto, esto y esto. Tengo esta nota y ya hablaremos”*. Para los padres, ver el dossier terminado les permite seguir un trabajo en el que han participado, sobre todo, colaborando en la recogida de información.

Según el curso en que se encuentra el alumno puede existir una prueba específica tal y como señala un profesor del ciclo superior: *“Al final hacemos una evaluación en cuanto a la organiza-*

ción, profundización de los trabajos, presentación y otros aspectos. Y por otro lado, se realiza la prueba de conocimientos de ese tema que se ha trabajado”.

La evaluación tiende a ser consecuente con el enfoque psicopedagógico y curricular del propio proyecto y comporta un proceso más abierto y participativo. El asesor cita una frase de un alumno que puede sintetizar el papel y la finalidad de la evaluación en los proyectos: *“Hay una frase de un niño de quinto que es de libro: La evaluación es necesaria para saber lo que sé, dónde me encuentro en relación con los otros y para sentirme observado”.*

VI.15 EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS: LA DISCUSIÓN SOBRE LA CALIDAD Y EL NIVEL

Existe una valoración generalizada, por no decir unánime, por parte de los docentes en el sentido que los proyectos potencian en el alumnado la construcción de su propio conocimiento. Con ésto se quiere subrayar los beneficios que reporta el hecho de haber adoptado los proyectos como forma de organizar los contenidos curriculares y el reconocimiento de los resultados que se obtienen en el aprendizaje. A ello hay que añadir que la participación y el interés de los alumnos en los proyectos es muy alta. Según una madre el proyecto responde a *“un tema que ellos mismos han escogido y que les motiva y les hace participar. Mi hijo lo vive como una cosa suya, algo que ha escogido él mismo y está mucho más motivado”.*

Tal y como se recoge en otro apartado de este estudio de caso “la innovación vista por sus protagonistas”, tanto los actuales alumnos como los que ya están en centros de secundaria coinciden en señalar que los proyectos les han servido de ayuda para entender, pensar y organizarse. Lo que les ha permitido resolver eficazmente situaciones de aprendizaje posteriores. En las entrevistas, los comentarios de los alumnos dan fe de su conocimiento sobre los temas tratados, pero sobre todo, ponen de relieve el grado de conciencia sobre lo que significa esta forma de abordar el currículum, el papel de las estrategias que utilizan,...

Todo este prelude pone en evidencia la calidad que los proyectos introducen en el proceso de enseñanza. Pero ello no impide la duda en algunos docentes, sobre todo en los del ciclo superior, de si los contenidos que se abordan en los proyectos son suficientes para el nivel que los alumnos han de tener al pasar a la enseñanza secundaria. Esta preocupación sobre si pueden quedar vacíos curriculares, si hay contenidos importantes que no se imparten, y como todo ello puede afectar a un supuesto nivel de los alumnos, depende, en buena medida, de las concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje tienen los diferentes profesores y, sobre todo, del grado de implicación que tienen en la innovación. Por estos motivos, no es casual que esta duda se haga presente en algunos docentes del ciclo superior, para quienes la evidencia reflejada en las opiniones de los ex-alumnos no es suficiente para disipar sus prejuicios. En otros cursos, los docentes consideran que se abordan más contenidos de los previstos en el Diseño Curricular y que el aprendizaje que se lleva a cabo adquiere una mayor significatividad para el alumnado. Esto se refleja, sobre todo, en la posibilidad que tienen de establecer conexiones e inferencias entre los diferentes temas y materias, algo que no ocurría con las formas de organización del currículum utilizadas antes de trabajar por proyectos.

VI.16 LA MEJORA PROFESIONAL DEL PROFESORADO: ¿HASTA QUE PUNTO SE INTRODUCE UNA NUEVA CULTURA CON LA PRÁCTICA DE LA INNOVACIÓN?

El profesorado es consciente de lo que ha supuesto la puesta en práctica de los proyectos de trabajo en la escuela. En parte, ha significado una continuidad en su talante renovador y una continuidad en su historial innovador. Pero también ha supuesto una modificación importante de la práctica docente. Modificación que se refleja en que todo el equipo ha estado implicado de una u otra forma en la innovación, bien sea en el seminario de formación o en el propio trabajo por proyectos. Pero sobre todo, el cambio más importante se refleja en la convicción de que la innovación no se encuentra en una sustitución de las técnicas o métodos de

enseñanza sino en el hecho de cambiar la conceptualización de la práctica docente y en mantener un proceso de auto-reflexión constante sobre ella. La transformación que aportan los proyectos radica más en los cambios en las concepciones de los docentes que en una determinada modificación didáctica. Esta situación la refleja una profesora del ciclo inicial cuando trata de explicar lo que ha supuesto para ella trabajar por proyectos: *"Yo lo definiría con la palabra interpretación. Lo que no quiere decir que antes no interpretásemos lo que estaba pasando, pero ahora es una cuestión muy importante intentar entender lo que está pasando, tanto en general como en cada una de las personas. Esto nos lleva a la conclusión de que cada una de las personas aprende de una manera diferente y, por consiguiente, nos hace fijarnos en el momento en el que se encuentra cada uno de los alumnos"*.

De todas formas, que haya cuajado una cultura de la innovación en el centro de forma colectiva no implica necesariamente el mismo grado de asimilación e implicación de todas las personas del equipo. Para algunos profesores, la innovación representa un compromiso de investigación permanente. Así lo manifiesta una profesora del ciclo medio: *"Realmente si te lo planteas como una situación de investigación constante te despierta una agilidad intelectual que no hay otros muchos trabajos que te la pueden despertar. Lo que pasa, claro, es que también te conlleva un compromiso difícil de plantear. No es que ahora trabajes más que antes, sino que mientras antes te pasabas las horas corrigiendo faltas de ortografía ahora te las pasas pensando en el por qué de esas faltas de ortografía"*.

Pero además, los profesores no se han limitado a poner en práctica la innovación de los proyectos en el centro, sino que se han visto en la necesidad de compartir su proceso, dudas y experiencia con otros docentes. Esto ha contribuido a que el proceso de reflexión y formación permanente del equipo supere el ámbito de la escuela, y que todo ello repercuta en su mejora profesional.

VI.17 DIFERENCIAS EN RELACIÓN CON OTROS CENTROS

Esto hace que el profesorado tenga la convicción de estar en un centro con una imagen propia, fruto de su historia y de esta misma trayectoria profesional. En este sentido, la innovación de los proyectos contribuye a corroborar e intensificar esta visión y tanto los docentes como las familias y los alumnos creen que se trabaja de forma diferente a otros centros. Lo que no implica, en ningún caso, manifestar que sea el mejor centro o que los alumnos aprendan más, aunque sí reconocen que lo hacen de manera distinta. Una madre refleja un aspecto de la peculiaridad de la escuela: *“Sí que veo la diferencia y el avance. Lo que pasa es que lo comparas con otras escuelas, porque te encuentras con madres que te dicen: ‘mi hijo ya lee, o el mío lee de maravilla’ y tu les contestas ‘el mío aún no lee’. Pero sabes que todos llegan igual y que cuando dan el salto lo hacen de golpe y entonces vas viendo que son sistemas diferentes pero que van llegando todos”*.

Por último señalar que la escuela despierta curiosidad en el exterior y es habitual en ella la presencia de otros docentes, psicopedagogos, investigadores y estudiantes en prácticas. Todo ello fruto del interés que despierta la innovación. Interés que sirve a algunos docentes para proseguir la reflexión sobre la tarea que están realizando y contrastar sus percepciones con la de todos aquellos que con curiosidad se acercan a la escuela.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

La innovación de los proyecto afecta, como se ha dicho, a todo el centro. Sin embargo, no reclama cambios específicos en la organización de espacios y horarios o en el personal dedicado a ella. Al fin y al cabo, las otras formas de organizar el currículum en la escuela como los rincones y talleres, ya se fundamentan en una gran flexibilidad de los diferentes recursos organizativos. Esta característica del centro brinda mayores facilidades a la hora de afrontar los proyectos. En cualquier caso, la presencia de la innovación no supone un replanteamiento organizativo general del

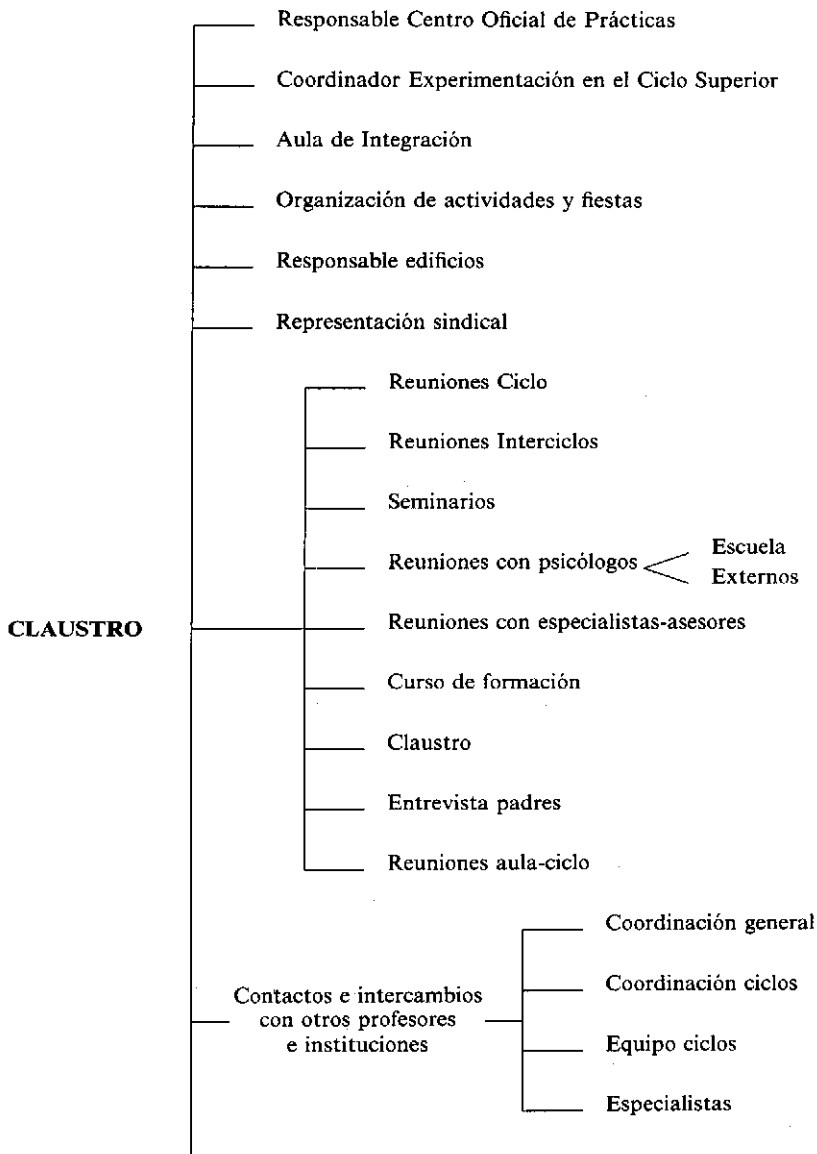
centro. La escuela cuenta ya con una organización general para llevar a cabo el trabajo pedagógico que queda reflejada en el cuadro Caso 2: Figura 1. La innovación de los proyectos se inserta, pues, en un marco institucional en el que se contempla, desde el punto de vista organizativo, las sesiones de trabajo con el asesor, las relaciones con otras escuelas y entidades, la coordinación de la experimentación en el ciclo superior,...

Hay que reseñar que el marco institucional queda profundamente transformado durante la época en que se desarrolla la innovación. La escuela deja de ser una cooperativa de padres pasando a ser una escuela pública a todos los efectos, al igual que los demás centros pertenecientes al CEPEPC². Esta transformación se produce de manera simultánea al desarrollo de la innovación y supone un esfuerzo importante de gestión tanto del profesorado -fundamentalmente del equipo de dirección- como de los padres. Todos ellos han de conducir un proceso largo y complejo que implica un alto nivel de dedicación.

Los dos procesos -la conversión institucional y la innovación-coexisten gracias a la organización y distribución de las funciones entre el equipo de profesores y padres. De todas maneras, hay que consignar aquí que la conversión en escuela pública supone que el equipo de profesores tenga que amoldarse a una estructura de plantilla, con alguna limitación con respecto a la existente hasta entonces. Otra modificación importante desde el punto de vista organizativo es la reducción de una hora diaria en el horario lectivo. Esto implica un ajuste temporal que afecta a las diferentes áreas y actividades dentro del currículum y, por consiguiente, también a los proyectos y supone la supresión de algunas actividades que forman parte del programa de salidas de la escuela. De todas maneras, estos cambios institucionales que implican nuevas formas organizativas inciden en los proyectos en tanto en cuanto afectan a todos los aspectos de la vida de la escuela, pero no frenan ni impiden el desarrollo de la innovación.

Desde el punto de vista de la organización de los recursos humanos, la innovación supone la existencia de un asesor en la escuela. Dado que la innovación implica un intenso proceso de dis-

²Para la definición del CEPEPC ver el comienzo de este capítulo.



Caso 2: Figura 1. Organigrama del centro.

cusión y reflexión sobre la actividad docente, la presencia de esta figura, financiada por el ICE de la Universidad de Barcelona, resulta fundamental para llevarla a cabo. Las reuniones con el asesor son, en principio, quincenales, pero en función de las necesidades y fases de la innovación, también interviene directamente con cada profesor en su aula o bien realiza sesiones conjuntas de trabajo con los profesores de un ciclo determinado. Es decir, por una parte la asesoría se realiza en el marco habitual de las reuniones de ciclo y de claustro y por otra supone un seguimiento más específico e individualizado del asesor con los diferentes profesores. Por lo que se refiere a la toma de decisiones básicas que hacen referencia a la innovación como son la negociación del asesor con la escuela, la generalización de la innovación a todo el centro y el establecimiento de un período de reflexión, siempre se ha planteado con el claustro de profesores.

Durante el proceso de implantación de la innovación el centro cuenta, además de con la profesora de educación especial, una psicóloga que realiza el seguimiento de los alumnos con dificultades y juega el papel de mediadora dentro del equipo en relación a los proyectos de trabajo. Ella vincula, en una primera fase, la reflexión que tiene lugar en el seminario de formación con la actividad docente en las clases. El rol específico que desempeña en tanto que psicóloga y sin un grupo-clase a su cargo, su presencia permanente en el centro, su vinculación al proceso de formación de los docentes del ciclo inicial en el enfoque constructivista del aprendizaje de la lengua escrita y las relaciones que mantiene con el equipo de profesores, del que forma parte desde hace tiempo, le permite realizar una labor de seguimiento y de afianzamiento de algunos aspectos conceptuales y metodológicos planteados con el asesor, ejerciendo un papel mediador entre el trabajo diario de los profesores y la asesoría.

En cuanto a la infraestructura material, desde la perspectiva de la organización general del centro, hay que destacar la dificultad adicional que supone para toda la actividad escolar la dispersión de la escuela en edificios diferentes que se organizan de la siguiente forma:

EDIFICIO	AULAS	SERVICIOS
1)	Parvulario Parvulario 2	Cocina Patio
2)	1 ^o , 2 ^o , 3 ^o , 4 ^o EGB	Dirección Secretaría Patio
3)	5 ^o y 6 ^o EGB	Aula Recursos Laboratorio Patio
4)	7 ^o y 8 ^o EGB	Aula Informática Audiovisuales
5)	No hay clases	Aula Tecnología Sala Usos Múltiples Patio

Caso 2: Figura 2. Infraestructura espacial del centro.

Esta estructuración espacial de la escuela que hace tiempo que se intenta modificar a la espera de la construcción de un nuevo centro escolar, sin que por ahora las gestiones hayan fructificado, supone una dificultad añadida a la hora de tener acceso a los diferentes recursos y fuentes de información para llevar a cabo los proyectos. Esto hace que se tome la decisión de concentrar todas las fuentes documentales y audiovisuales en un aula de recursos, que se considera en el Proyecto Educativo de Centro como *“una herramienta fundamental para el trabajo pedagógico del centro dada la necesidad de diferentes materiales en ausencia del libro de texto por materia”*. En esta aula es posible encontrar materiales como libros de texto, de consulta y de lectura, mapas, gráficos, dossiers, diapositivas y fotografías, posters, cassettes y una videoteca, además de ser el lugar donde se encuentra un ordenador, un televisor, una máquina de escribir; para realizar trabajos de recogida de información cuando los alumnos estén en ella. Tanto los alumnos de los ciclos inicial y medio, como los del ciclo superior, aunque éstos en menor medida porque acceden normalmente a las bibliotecas públicas, utilizan frecuentemente el aula de recursos, sobre todo desde que se realizan los proyectos.

Cada proyecto tiene una duración variable, que oscila entre dos y tres meses, y está en función del curso, el ciclo y el contenido que se trabaje en cada caso. Los proyectos cuentan con unos espacios de tiempo específicos en el horario que varía según los diferentes cursos, tanto en la mañana como en la tarde. En este sentido, las diferencias organizativas en relación a los proyectos, dependen de las características de cada ciclo y del tratamiento que cada proyecto reciba dentro del aula. En general, en los cursos de los ciclos inicial y medio, los proyectos están conectados con otras áreas y actividades curriculares y tienen una presencia más o menos continuada en toda la jornada escolar. En el ciclo superior, los proyectos tiene un tiempo más acotado. La evaluación de los alumnos en los proyectos puede ampliarse en el tiempo dedicado a las tutorías de cada curso.

LA INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA

VI.18 INNOVACIÓN COLECTIVA, INNOVACIÓN INDIVIDUAL

La innovación es un compromiso general de toda la escuela. Podemos afirmar que así como todos los docentes y alumnos han representado un papel activo en esta innovación, no todos han tenido la misma vivencia e implicación. Al tratarse de una innovación cuyo éxito no depende de un material, una técnica o una metodología concreta sino de cómo se vehiculen una serie de concepciones psicopedagógicas en la interacción entre el profesor y los alumnos, es lógico, pues, que la innovación de los proyectos presente en la práctica aspectos claramente diferenciados de un docente u otro. Diferencias que también se aprecian entre los ciclos. Si bien existe una actitud favorable entre todo el profesorado, la cantidad y la calidad de la innovación es diferente en función de la implicación que los docentes de cada ciclo han tenido en los orígenes del trabajo por proyectos.

Es ésta una situación paradójica en cierto sentido: por un lado hay que destacar los proyectos como una innovación presente en la cultura de todo el centro, pero, precisamente por la misma razón de llevarla a cabo todo el equipo, podemos encontrar plas-

maciones en la práctica muy desiguales tanto en la dedicación que se le presta como en la implicación reflexiva que se desprende en cada caso. Aquí se abre una infinidad de matices que muestran un abanico de procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes dentro de la misma innovación y que, en parte, las observaciones nos han permitido detectar.

VI.19 LAS VARIACIONES EN LA PRÁCTICA

Si estableciéramos los dos puntos más distantes respecto a diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje que han sido observadas en el aula, durante la realización de los proyectos, podríamos señalar las siguientes situaciones:

1) El profesor pide a los alumnos que expresen criterios e informaciones que hayan recogido en base al tema del proyecto porque esto enriquece los proyectos de todos.	1) El profesor pide las informaciones para el proyecto controlando quién lo ha hecho y quién no, considerando la obligación de hacer estos "deberes".
2) El profesor es paciente en el momento de aportar su saber y espera a que los alumnos encuentren las soluciones lógicas antes que él las diga.	2) El profesor tiene prisa por resolver lo que se está haciendo y avanza respuestas para seguir adelante.
3) El profesor conecta los contenidos que se van trabajando con aspectos de otras áreas, con situaciones de la vida real.	3) El profesor se ajusta a un guión disciplinar.
4) El profesor insiste más en reestructurar o replantear o modificar esquemas, índices, situaciones.	4) El profesor tiende a la acumulación sucesiva de conocimientos.
5) Los alumnos aportan anécdotas de su vida cotidiana o de sus familiares durante la puesta en común de informaciones recogidas para el proyecto.	5) No hay alusiones a anécdotas vividas.
6) El profesor hace referencia al momento del proyecto en el que se encuentran.	6) No hay referencias al proyecto en su conjunto.
7) Se procura que intervengan el máximo número de alumnos.	7) Intervienen los mismos sin que se varíe la situación por parte del profesor.

8) Las sesiones colectivas son muy vivas, en algunos momentos desordenadas, debido a la intensa participación.	8) Los alumnos intervienen cuando el profesor lo indica.
9) Baja proporción de material aportado por el profesor en el dossier.	9) Alta proporción de material aportado por el profesor.
10) La riqueza del proyecto depende más de la comunicación que de la cantidad de los contenidos trabajados.	10) El proyecto se basa en la recogida escasamente comentada de información en libros y enciclopedias.

Por lo tanto, podemos encontrar un grupo en el que los alumnos y el profesor, mediante el proyecto que están realizando, lleguen a una construcción de los conocimientos de manera significativa y, en cambio, podemos analizar también otras situaciones educativas que han evolucionado relativamente poco desde los centros de interés y donde los proyectos son simplemente una nueva organización en la adquisición de conocimientos.

Desde una perspectiva general de toda la escuela, los proyectos generan un alto grado de autoconsciencia y significatividad en los alumnos respecto de su propio aprendizaje, aunque en un determinado período puedan estar haciendo proyectos de una forma menos intensa, y hemos podido constatar la claridad con que los alumnos han explicado en las entrevistas en qué consisten los proyectos, como podrá verse en el apartado dedicado a las visiones de los protagonistas.

VI.20 COMPROMISO INDIVIDUAL Y DINÁMICA INSTITUCIONAL

La innovación requiere que el profesor viva en un proceso dinámico de formación continua. Las posibilidades que le otorga dicha innovación le exigen unos esfuerzos de mejora y adaptación a cada nuevo proyecto, así como el estudio de temas y el acceso a unos conocimientos que, en ocasiones, no posee. Toda esta dinámica otorga carácter real a la innovación y hace que no se convierta en una propuesta didáctica más que, como tantas otras, se utilizan mecánicamente para facilitar su puesta en práctica. Sin embargo, esta dinámica marca un ritmo en el profesorado que le mantiene en

constante desequilibrio y que puede provocar reacciones diversas al tratar de mantenerlo. Como señala el asesor de la innovación: *“entiendo que hay gente que no está dispuesta a mantener estos ritmos y eso es lo que crea las diferencias. No tanto la voluntad como la diferencia de ritmos”*.

Hay docentes que han aceptado una dinámica de innovación que ya forma parte integral de sus esquemas de trabajo, pero otros no acaban de asumir la incertidumbre que la innovación les transmite. Las diferencias que se observan en el equipo son un síntoma evidente de cómo viven la innovación cada uno de los profesores. El diferente grado de implicación en la innovación pasa a ser determinante en un cierto momento, cuando se plantea la continuidad de la asesoría. Se llega al acuerdo de frenarla por un tiempo, durante un curso académico, porque es necesario, según se acuerda en el claustro, que algunos profesores puedan reflexionar sobre la práctica que están llevando a cabo.

De entrada, esto no debía ser obstáculo para que los docentes que quisieran continuar innovando pudieran hacerlo constituyendo un seminario. Pero en la realidad supuso una fractura en el equipo de profesores. Una profesora del ciclo medio expresa su sensación ante los cambios producidos: *“La decisión del año pasado de detener la asesoría colectiva y dar opción a quien quisiera hacer un trabajo de investigación, era positiva para las personas que se encontraban en esta situación. Sin embargo, para todo el equipo, creo que parar una innovación durante un año, con la excusa de que había personas que necesitaban digerir todo el proceso, significa para mí una regresión considerable. Supone además que en el equipo se vaya gente para un lado y gente para otro. En consecuencia, no se plantea cómo vamos a organizar las cosas, sino que debes justificar constantemente por qué estás haciendo este tipo de investigación o por qué estás trabajando de esta manera”*.

Se plantea, por tanto, la dificultad de asegurar cómo continuar la innovación o saber cómo terminarla. Pues la innovación se ha consolidado en el sistema de trabajo de la escuela, está reflejada en el PEC pero, al mismo tiempo, hay una pausa consensuada que tiene unas consecuencias inicialmente no previstas. El asesor se plantea si la decisión de hacer una pausa fue o no la adecuada: *“El proceso se frena en el trabajo de seminario porque el claustro decide que necesita un año de reflexión. Como asesor interpreté*

que era una decisión correcta, pues implica respetar y adecuarse a las necesidades del colectivo. Pero ahora, por los efectos, lo valoro como una decisión incorrecta, porque un proceso de innovación no se puede detener, pues si se detiene se vuelve marcha atrás”.

En el equipo aparecen distancias y se producen fracturas. Para el asesor, llega un momento en que *“casi el cincuenta por ciento del profesorado continúa trabajando en los proyectos aunque de manera más limitada y el resto no hace ningún tipo de reflexión. Entonces este cincuenta por ciento comienza a recibir demandas externas para realizar seminarios, presentar la innovación en otras escuelas, mientras que, con el otro grupo, no sucede nada de eso. Surge entonces un conflicto muy fuerte, que en el fondo se deriva de cómo cada uno se ha ido implicando en la innovación, pero que, al final, es un conflicto afectivo y profesional”.*

Este desajuste en el equipo, que se produce por los diferentes estilos a la hora de encarar la evolución, resulta inevitable desde el momento en que para algunos profesores los proyectos han abierto nuevas perspectivas profesionales y nuevas necesidades; mientras que otros, han cedido ante el ritmo y la tensión que comporta este tipo de trabajo, que quizás no respondía a sus necesidades. Este desequilibrio, que crece a medida que avanza la innovación, se intenta superar no afrontando el origen de la situación, sino prescindiendo de la presencia del asesor y dejando el equipo de impulsar la innovación. A pesar de todo, la práctica de los proyectos no se interrumpe, aunque ahora se realice sin el nivel de profundización de la etapa anterior, y el alumnado sigue recibiendo, aunque de forma ya un tanto rutinaria, las posibilidades de aprendizaje que se derivan de esta forma de organizar los conocimientos escolares.

VI.21 LOS PROYECTOS, ¿UNA INNOVACIÓN PARA TRABAJAR SÓLO LAS CIENCIAS?

Los proyectos de trabajo son una innovación que puede aplicarse a todas las áreas curriculares, pero básicamente ha sido puesta en práctica en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales por ser áreas que, inicialmente, pueden favorecer la búsqueda y el tratamiento de la información. La puesta en práctica de proyectos en otras áreas, continúa siendo minoritaria y supone, para algunos

docentes, una limitación del modelo. A pesar de ello nos constan algunos ejemplos en Matemáticas y en Lengua. Para algunos profesores, la alternativa a esta aparente limitación pasa por conectar los contenidos y actividades de los proyectos con los que se abordan en otras situaciones que realizan los alumnos a lo largo de su quehacer escolar. Una profesora del ciclo medio analiza esta situación en los siguientes términos: *“lo que pasa es que nada más se ha podido llegar hasta aquí, pero yo pienso que hay muchas actividades en la escuela que están planteadas como taller en un momento se podían plantear como proyecto de trabajo. En este tema faltan más elementos de reflexión. ¿Han de ser las Ciencias el núcleo principal del proyecto? quizá sí, pero ya no digo Sociales y Naturales, sino un sentido más global de Ciencia”*.

VI.22 DIVERSIDAD DE ALUMNOS Y ENTORNO CULTURAL

Ya se ha señalado en el apartado anterior que los proyectos brindan al alumno una importante dosis de autonomía. Lo que le lleva a que muchas decisiones durante el proceso de aprendizaje sean competencia exclusiva del alumno. No parece, ni así lo hemos constatado, que esto sea una dificultad insalvable para los niños y niñas con dificultades o con un menor grado de iniciativa personal. Por el contrario, la estructura de los proyectos permite amoldar las diferencias existentes y recuperarlas en los aspectos y momentos más cooperativos del proyecto, o a medida que los alumnos van madurando en su proceso de autonomía de trabajo. Esta posibilidad de adaptarse la reconoce un alumno de octavo cuando dice: *“en los cursos anteriores necesitábamos hacer el proyecto con el profesor para que así nos enterásemos todos. Aunque incluso ahora, siempre hay algunos grupos que no lo solucionan tan bien, en cambio, en sexto, este problema habría sido mayor. Antes lo decíamos todo en la clase y siempre teníamos al profesor, pero ahora también lo tienes pero no lo necesitas tanto”*.

Otro interrogante que los proyectos plantean vinculado a la diversidad de los alumnos y que ha sido señalado por algunos docentes de otras escuelas, es que esta forma de trabajo es apropiada para alumnos de un cierto nivel social y cultural. Lo que implicaría

que los menos favorecidos no podrían adaptarse y sacar partido de los proyectos. El asesor recoge esta crítica y plantea: *“Este es un aspecto interesante para reflexionar. Plantearse ¿quién puede responder a este tipo de iniciativas?, ¿puede responder todo tipo de alumnos a esta forma de relacionarse con la información?, ¿pueden todas las escuelas responder al reto que supone incorporar al proceso de enseñanza una multiplicidad de fuentes? Creo que la respuesta no está tanto en si un tipo de centros o de familias puede adaptarse a las exigencias de los proyectos, sino cómo cada escuela gestiona sus recursos para dar respuesta a este problema. No hay más que ver lo que ha sucedido en este centro. Cualquiera puede apreciar la limitación que supone trabajar en tres edificios. Sin embargo, una de las primeras decisiones que se tomó fue la de transformar la biblioteca en centro de recursos, y cómo obtener los materiales necesarios para que, durante el desarrollo de un proyecto, cada clase tuviera su biblioteca temática. Es verdad que buena parte de este material viene de fuera, de las familias, pero la mayoría es del centro. Los recursos, las fuentes de información las buscan los docentes, a partir de contactos con otras instituciones. Una organización similar puede estar al alcance de cualquier centro”*.

VI.23 LA INNOVACIÓN EN EL CICLO SUPERIOR

Es fácil constatar las diferencias en cómo se llevan a cabo los proyectos de séptimo y octavo en relación con los de los ciclos inicial y medio. Esto es atribuible, en parte, al hecho de que el ciclo superior se incorporó sólo en la última fase de generalización de la innovación, dado que seguía el proceso de experimentación de la Reforma (a diferencia de la profesora de 6º que tuvo parte activa en los orígenes de los proyectos). A lo que hay que añadir que es el ciclo al que se han incorporado menos docentes. El otro elemento que puede explicar estas diferencias es que quizá los profesores no sentían excesiva necesidad de introducir cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero quizá el factor más importante es que la innovación en estos últimos cursos se ve afectada por la omnipresencia del ac-

ceso a la enseñanza secundaria. El grupo de profesores del ciclo superior considera que hay unas prioridades, unos contenidos que modifican aspectos del proyecto. El ejemplo más evidente es la elección del tema, en la que el alumno no interviene, y a quien el docente le presenta un listado de contenidos de los cuales selecciona sólo el orden de cuándo va a estudiarlos. Esta forma de actuación impide al profesor prestar atención a la incorporación de nuevos conocimientos y de relacionarlos con los conocimientos previos de los alumnos y de crear un clima de conciencia compartida sobre los que se está trabajando en clase. Sin embargo, hay que destacar que los ex-alumnos consideran que precisamente los proyectos de trabajo son importantes para avanzar con éxito en la secundaria, porque les supone haber aprendido a trabajar autónomamente y a buscar información por cuenta propia, a hacer resúmenes, etc. Pero en cualquier caso, los proyectos que se realizan en estos cursos son sensiblemente diferentes a los de cursos anteriores.

El asesor analiza esta situación cuando manifiesta: *“En el proceso de reflexión y análisis, han participado mucho más la personas de los ciclos inicial y medio. No se ha dado nunca una implicación plena de las profesoras de séptimo y octavo. Colectivamente sí se ha discutido, se ha asumido un vocabulario: el que se refleja en el Proyecto Curricular de Centro. Los fundamentos de la intervención sí son compartidos, pero no la práctica. Y esto ha sido así por varios motivos: por un lado, su modelo era muy estable sobre todo en Lengua y Ciencias Sociales, tanto en la escuela como fuera, dada su incorporación a la experimentación de la Reforma. Por otro lado pensaban que al final de la EGB la organización de los proyectos no era lo más adecuado para los alumnos”*.

LA INNOVACIÓN VISTA POR LOS PROTAGONISTAS

La confrontación dialógica entre las fuentes y la perspectiva desde la cual son ordenados los datos recogidos son dos de los elementos claves de la elaboración de un estudio de caso. En los apartados anteriores hemos presentado nuestra percepción de la innovación a partir de las observaciones, entrevistas, lectura de

documentos,... Ahora se trata de mostrar, en la voz de sus protagonistas, algunos aspectos que con anterioridad hemos enunciado. Comprendemos que esta operación enriquece la visión o visiones que hemos tratado de ir reflejando en lo que hemos denominado la representación de la innovación, pero, en última instancia, ha de ser el lector o lectora, y, sobre todo, los propios implicados, quienes han de evidenciar la validez de las conexiones y explicaciones que hemos tratado de establecer.

VI.24 LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS

VI.24.1 La secuencia de actividades en los proyectos

Este primer apartado sintetiza las diferentes descripciones que los alumnos hacen del conjunto de pasos y actividades que llevan a cabo durante la realización de un proyecto. De la secuencia de actividades que a continuación se detalla, realizada a partir de las aportaciones de los alumnos, hay que resaltar el conocimiento que manifiestan del proceso seguido en los proyectos y la claridad que muestran en la exposición de las actividades que van desarrollando. Si bien se puede matizar que hay variaciones según el curso o ciclo, ésta sería una secuencia-tipo. Así pues, desde la visión del alumnado, los proyectos se realizan a partir de la siguiente secuencia:

- *“Primero proponemos, elegimos y votamos el tema que queremos trabajar”.*
- *“Presentamos propuestas, explicamos lo que queremos trabajar de cada propuesta y entonces escogemos una con toda la clase”.*
- *“La profesora nos dice lo que le parece que nos gustaría trabajar”.*
- *“Escribimos lo que queremos estudiar, lo ordenamos y éste será el primer índice”.*
- *“Entonces, con todas las opiniones hacemos el índice general”.*
- *“Entonces hacemos el índice colectivo; de todos los índices sale uno que se hace con las ideas importantes”.*

- *“A veces hacemos el índice y después lo vamos completando si vemos que falta una información”.*
- *“Normalmente hacemos el índice y al final ya no es válido porque hemos hecho cosas y luego hacemos un segundo índice”.*
- *“Después, aportamos información sobre los apartados del índice y, entre todos, la elaboramos”.*
- *“Hacemos muchas hipótesis”. “Las hipótesis son cosas que tú crees que pasan”.*
- *“La hipótesis va muy bien porque facilitan más el índice y la ordenación. Entonces se verifica, una vez has hecho el índice, si responde a la hipótesis”.*
- *“Buscamos información en los libros y después si hace falta apuntamos en una hoja, o hacemos fotocopias. También podemos traer fotos que hemos encontrado y recortado”.*
- *“Cuando buscamos de un libro y no sabemos explicarlo, lo copiamos y después en el proyecto hacemos un resumen”.*
- *“Le explicamos a la profesora y a toda la clase la información que hemos encontrado”.*
- *“Si en un libro hay información ponemos un trozo de cartulina o un clip en ese lugar y lo dejamos en la biblioteca de la clase”.*
- *“Cogemos la información, la redactamos en un resumen y la profesora nos lo corrige”.*
- *“Recogemos información en casa y después la completamos en clase”.*
- *“Cada uno dice lo que tiene y después el profesor si ve una cosa que no entendemos, nos la explica”.*
- *“Después hace preguntas del tema y nosotros hemos de responder lo que hemos aprendido. Al final nos pone una pregunta libre donde hemos de poner otras cosas que hemos aprendido del tema y que no hemos puesto antes”.*
- *“Hay que tener una libreta para ir apuntando las cosas que se dicen”. “Nosotros lo hacemos en hojas”.*

- *“Al principio hacemos un dibujo y el que tiene más votos gana, después ese dibujo se hace en una hoja y hacemos fotocopias y todas las hojas del proyecto son como aquella”.*
- *“La tapa (o cubierta) la hacemos colectivamente y entre todos escogemos el modelo de tapa, y cuando hacemos el índice (final) hacemos la tapa”.*

VI.24.2 Duración y horario

Desde la perspectiva de los alumnos, no hay unos horarios fijos y unitarios para hacer proyectos que puedan considerarse comunes a los diferentes cursos. Como media parece que predomina la realización de proyectos en tres sesiones semanales de hora y media cada sesión. La duración de los proyectos es variable y puede ir de los dos meses a todo un trimestre.

VI.24.3 Los proyectos por áreas

En general, los temas de los proyectos suelen ser, como ya se ha dicho, de Ciencias Sociales y Naturales y esto es corroborado por las afirmaciones que hacen los alumnos: *“Casi siempre son de Sociales y Naturales, y es que en Naturales hay más temas para trabajar”.* Otro alumno matiza: *“Ahora en Catalán hacemos otro proyecto que es el de la Publicidad. En Lengua Castellana quizás no, es más gramática... y no se hacen proyectos; seguimos un poco el libro, hacemos ejercicios, conceptos...”.* Interviene un tercero: *“Y en Mates tampoco, porque es una materia que parece más de números”.* Los comentarios señalan la idoneidad de unas áreas respecto de otras. Es importante resaltar las observaciones de otros alumnos sobre la organización de los proyectos en quinto y sexto, dando a entender un grado de globalización y de conexión de las áreas curriculares superior a otros cursos: *“Antes de sexto no se hacía Sociales o Naturales, todo entraba dentro del proyecto de trabajo y ahora lo tenemos más dividido. “Ahora estamos trabajando materias y quizás dentro de las materias hay algún proyecto de trabajo, pero no como en sexto o quinto donde la materia era*

el proyecto de trabajo. Hacíamos un tema y lo hacíamos como un proyecto a veces de forma colectiva con toda la clase o a veces individualmente o en pequeños equipos”.

VI.24.4 Proyectos colectivos, proyectos individuales

Los alumnos mayores valoran que los proyectos se hagan en grupos reducidos cuando en cursos anteriores se hacían colectivamente, toda la clase con el profesor: *“Ahora lo hacemos en grupo porque encuentro que los profesores deben pensar que ya somos capaces y no necesitamos la ayuda del profesor. Antes, en sexto, éramos más pequeños y no teníamos tantos conocimientos”.*

En esta misma línea los alumnos de séptimo y octavo hacen una valoración positiva del trabajo individual por encima del trabajo en grupos: *“Para mí en el proyecto de trabajo colectivo encuentro que no se aprende tanto como en el individual porque como hay más gente uno se entretiene y demás... En cambio en el individual tú has de hacer el trabajo, pero ¿sabes?, aprendes de este trabajo”.* Se advierte una necesidad de trabajar individualmente: *“Individualmente parece que te preocupas más, controlas más el resultado”.* *“Me parece que se aprende más en el proyecto individual, en grupo ya lo hemos hecho mucho”.*

VI.24.5 La búsqueda de información y los dossiers

Aprender a buscar información es una de los objetivos fundamentales de los proyectos. Como se ha señalado anteriormente, se intenta que el alumno aprenda, por sí mismo, a dar respuesta a las preguntas, hipótesis o dudas que se ha planteado. Lo importante es que se dé cuenta que la información está en todas partes, para luego aprender a seleccionarla, valorarla e interpretarla. *“Yo encontraba más información aquí que en casa porque en casa no tienes tantos libros. Pero ésto depende del tema porque quizás de un tema tienes mucha información en casa y de otro no tienes nada”.* En cualquier caso, las fuentes informativas son diversas y cómo se lleva a cabo su proceso de búsqueda, los alumnos lo explicitan en sus comentarios:

- *“Sí, yo los que he traído son de mi tía”.*
- *“Mi padre tiene un libro que es muy antiguo y que no se puede traer ni hacer fotocopias; yo hice el dibujo, copio lo que a mí me interesa...”.*
- *“Porque mi madrina fue allí y trajo cintas...”.*
- *“Una grabó un programa que hacían sobre el Antiguo Egipto”.*

Por lo que comentan los alumnos de los ciclos inicial y medio hay un trabajo de recogida de información más centrado en la escuela, bien en la clase, bien en el aula de recursos. En ciclo superior se plantea más la recogida de información en el exterior: *“Antes la información se buscaba en clase o en el aula de recursos. Ahora ya tenemos que ir a bibliotecas o a casa... Había un día a la semana por ejemplo que se decía: hoy media clase va a el aula de recursos y la otra... ahora ya no se hace”.*

En general, quedan satisfechos de la recogida de información que realizan y del resultado final reflejado en los dossiers. Éstos los guardan y pueden llegar a utilizarlos como fuente de información o recuerdo que les permita situar su proceso de aprendizaje:

- *“Va muy bien un dossier personal, así siempre lo tienes y si necesitas información para más adelante...”.*
- *“Hay otros dossiers que no los tengo, pero el de la función nutritiva encuentro que fue un tema interesante y no lo tiro porque explica muchas cosas interesantes; todavía quiero guardarlo”.*
- *“Yo por ejemplo, individualmente hice un proyecto sobre Egipto y ahora ese proyecto todavía lo conservo, porque tiene tantas cosas que hasta me parece imposible que lo haya hecho yo”.*

VI.24.6 La evaluación

Sobre la evaluación los comentarios varían en función de los cursos y ciclos, pero suele estar presente la referencia a que las evaluaciones en algunos cursos se basan fundamentalmente en una reflexión escrita que permita reconstruir el trabajo realizado más que en una prueba de contenidos informativos. Sin embargo algún

alumno considera que la evaluación debería tener otro sentido, mientras que otros explican otras variedades de evaluación:

- *“En quinto hacíamos una evaluación que consistía en que nosotros mismos explicábamos por escrito todo lo que habíamos hecho, pero yo no lo encontraba demasiado bien porque la profesora de quinto nos dejaba sacar el dossier y yo encuentro que una evaluación quiere decir lo que has aprendido tú y si sacas el dossier será por algo que quieres ver”.*
- *“En sexto la profesora hacía preguntas, a veces orales y a veces escritas, y teníamos que estudiar”.*
- *“Ah!, una cosa que hacemos cuando viene la prueba... por ejemplo de un proyecto, la profesora dice lo que saldrá más o menos, para tener un guión para estudiar y entonces cogemos el proyecto y preparamos el examen. Te puede salir bien si tienes en cuenta lo que hay en el proyecto y también lo que hemos comentado en clase”.*

VI.24.7 Los proyectos vistos desde el ciclo superior

Como ya se ha dicho, en el ciclo superior hay variaciones evidentes en la forma de abordar los proyectos. Los alumnos comentan estas diferencias y valoran la evolución de los proyectos de trabajo. Por un lado, encuentran hasta cierto punto lógico e inevitable que no elijan los temas: *“Ahora el profesor nos da unos temas y hemos de escoger el orden. Está bien porque cuando entremos en octavo hemos de saber unos temas básicos, entonces si escogemos otros temas y no coinciden... él los plantea”.* Otro alumno afirma: *“Ahora no podemos elegir: quiero hacer este tema y el otro no... porque si empiezas por el que te gusta más y quizás dejas para el final el que menos, sabes que si los otros se alargan un poco ése no lo terminas”.*

A los alumnos del ciclo superior les sorprende el hecho de que no se mantenga la hipótesis como elemento clave en el inicio de los proyectos. Efectivamente, no deja de ser sorprendente que en los cursos con alumnos de más edad, la hipótesis la dé la profesora: *“También en quinto hacíamos una cosa que ahora en séptimo ya*

no hacemos; partíamos de una hipótesis y a partir de esta hipótesis hacíamos el índice. Ahora la profesora nos da la hipótesis; como lo habíamos hecho todos los años yo ya estaba acostumbrado y lo veía interesante y claro, pensaba que la haríamos...".

Para los alumnos, la presencia de los proyectos es muy importante desde tercero hasta sexto. Es decir, justamente en los cursos donde se inició la innovación: *"En quinto y sexto el proyecto era la actividad más importante porque aprendíamos cosas, dentro de los proyectos entraban muchas cosas". "En tercero es cuando se hacen más proyectos, porque no tenemos libros y las cosas se estudian con los proyectos"*.

VI.24.8 La valoración de una manera diferente de enseñar y aprender

Los alumnos tienen la certeza que siguen un sistema que no es el habitual en otros centros y son conscientes de la diferencia. A medida que son mayores comparan y valoran su práctica de forma positiva. Son conscientes del tipo de trabajo cognoscitivo y del sentido constructivo del aprendizaje que están realizando. Los alumnos de tercero responden de forma unánime que la actitud más importante durante los proyectos es la actividad de entender. Y entender se realiza justamente *"escuchando, mirando y preguntando"* y a partir de *"hojas que explican cosas"*, *"haciendo resúmenes"* y *"haciendo hipótesis"*, es decir, todas las actividades que llevan a cabo durante el proyecto y que le sirven para entender e interpretar la realidad.

Para los alumnos el tipo de aprendizaje que realizan en los proyectos posee unas características que lo hace motivador y los recursos, aunque se utilizan los mismos que en otras escuelas, se aprovechan de una manera más racional. Esta valoración la refleja un alumno de séptimo cuando dice: *"A mí me gusta más este sistema que el que conocía de otras escuelas. Allí te dan un libro y te dicen que estudias de memoria. En cambio nosotros estudiamos, planteamos los por qué, las dudas y todo. Tenemos libros, pero tampoco lo sabemos todo de memoria. El profesor nos dice lo que tenemos que hacer, leer, los ejercicios... etc. Pero esto de saberse de memoria una lección, ésto no"*. Otro compañero del anterior afirma: *"Miramos los libros donde explican los conceptos que luego*

explicamos en las redacciones. Es otra forma de trabajar, es más completo". Para un alumno de octavo, el sistema de los proyectos *"es mucho más que memorizar, es buscar información, recogerla, elaborarla en clase... y también hacer proyectos individuales o en grupo"*.

Además, los alumnos consideran de forma unánime que con este enfoque se aprende más. En palabras de un alumno de octavo *"creo que con el sistema que tenemos en esta escuela se aprende bastante y con los proyectos queda más... La información se te queda más. Lo otro es como un repaso, aprendértelo y luego se te va"*.

VI.25 LA VISIÓN DE LOS EX-ALUMNOS

La valoración que hacen los ex-alumnos podemos agruparlas en torno a dos focos de interés. En el primero se recoge los comentarios relativos a sus recuerdos y vivencias sobre el aprendizaje mediante proyectos. En el segundo, la valoración que realizan ahora desde la escuela secundaria.

VI.25.1 Los proyectos vistos en el pasado

Los aspectos que manifiestan inmediatamente los ex-alumnos cuando se les pregunta sobre su experiencia de aprendizaje con los proyectos, es que trabajaban lo que les interesaba, que la elección del tema se basaba en que fueran temas divertidos y que en general se lo pasaban bien con los proyectos:

- *"No sé, recuerdo que trabajábamos lo que nos gustaba y de forma más relajada"*.
- *"Los temas eran entretenidos, te gustaba más hacerlo porque eran cosas que o bien las habías elegido tú o los de la clase. También los profesores explicaban y decían muchas cosas"*.
- *"Nos lo pasábamos súper bien"*.
- *"Cuando llegaba aquella hora era un trabajo agradable aunque trabajábamos bastante"*.
- *"Yo recuerdo que tenía ganas de que llegase la hora de los proyectos"*.

- *“Te puedo decir que cuando me mandaban hacer un trabajo me gustaba, y mucho más si tenías que hacerlo solo, pues te organizabas mejor”.*

Los ex-alumnos comentan que en el ciclo superior hacían menos proyectos o no hacían. También analizan que hacer proyectos significaba elegir los temas y relacionar las diferentes áreas: *“Elegíamos un tema y dentro de éste se hacían cosas de matemáticas, de naturales, de sociales, se relacionaban todas las materias con aquel tema”.* Consideran que predominaban los proyectos de Naturales y que las cosas se hacían por consenso entre los alumnos y el profesor, pero a propuesta de los mismos alumnos. Así mismo conciben el proyecto como una situación educativa diferente a otras en las que predominaba la utilización de libros procedentes de casa como la principal fuente de información.

VI.25.2 Los proyectos y su incidencia en el presente

Con frecuencia, las familias y otros docentes que se acercan a la innovación plantean qué sucede cuando los alumnos llegan a la escuela secundaria, si el planteamiento de los proyectos les permite adaptarse o si, por el contrario, tienen problemas de nivel o dificultades de aprendizaje. Este apartado puede servir para dar respuesta a esta inquietud.

¿Cuál es la visión del alumnado que ya ha dejado la escuela sobre su experiencia en la enseñanza secundaria? De forma unánime, consideran que los proyectos les ha permitido afrontar con tranquilidad los estudios en secundaria. Un alumno sintetiza su valoración diciendo: *“Yo creo que nos ha ido mejor que nos preparasen de esta manera, así no nos ha sorprendido al llegar a BUP”.*

Su visión de los proyectos es la de una forma de aprendizaje que favorecía su autonomía, al aprender a trabajar por cuenta propia. Cualidades que resultan ahora de vital importancia para desenvolverse en los trabajos y exámenes. Quizá por ello no consideran importante que algunos temas no se hayan estudiado o que existan vacíos. En este sentido un ex-alumno manifiesta: *“hay*

temas que no los hemos trabajado, pero a la hora de asimilar cosas yo creo que tengo más facilidad que otros. Sabes cómo hacerlo". Otro asegura que los proyectos "hacían que te espabilases. Esto era lo bueno, que te espabilaban".

Consideran que lo más relevante que se aprende en un proyecto es la forma de trabajar: *"Había muchos temas que eran para aprender cómo se hacía. Por tanto, no era la importancia del tema, cómo hacerlo, cómo buscarlo, cómo trabajarlo. Pero de todas maneras los temas que estudiamos me han servido".* Y justamente ésto es lo que valoran más: tener que aprender por su cuenta, pues *"cuando se acaba la escuela no te hacen eso de dar apuntes. Si necesitas algo te lo has de buscar tú".*

Están convencidos que recoger y ordenar información es de gran importancia: *"Buscar la información en los proyectos era muy importante y ahora, yo lo he visto en el instituto, es más importante saber buscar la información, que saber estudiar, porque hay gente que no sabe estudiar. Yo tengo un compañero que se pasa muchas horas estudiando, ¡una pasada!, y me parece que su problema es que no sabe estudiar, porque yo cuando he de estudiar un tema por ejemplo, uno de Ciencias, voy leyendo y me hago un esquema, después me repaso el esquema y ya he estudiado".*

Para algunos, la perspectiva que han adquirido con el tiempo les ha supuesto reconsiderar lo que estaban haciendo en los proyectos: *"Cuando lo hacíamos en la escuela nos parecía que era una tontería y decíamos: ¿pero ésto de qué nos servirá?. En cambio ahora estamos viendo para qué servía, y vemos que sirve mucho y que valía la pena".* Más de uno de ellos comenta que ha utilizado los proyectos, es decir los dossiers, en sus estudios actuales.

Tienen conciencia que en la escuela se enseña y aprende de manera diferente: *"Pero de lo que sí estamos seguros es que hacíamos cosas diferentes de las que se hacen en otras escuelas".* Y consideran que la opción de su escuela es más útil, según su experiencia de estudiantes: *"Antes decían que la gente de esta escuela no salía muy bien preparada. Bueno, había quien decía que sí y quien que no. Yo pensaba que dependería de la persona, pero también pensaba que hacía muy pocas cosas sobre todo cuando hablabas con amigos de otras escuelas. Pero cuando llegas al BUP ves que no es así. Lo de primero de Matemáticas lo habíamos hecho casi todo, en Historia y Ciencias es donde tal vez haya más*

cosas que no hemos tocado". Un ex-alumno manifiesta claramente su visión sobre lo que la escuela le ha ofrecido: *"Hay escuelas que piensan que es más básico aprender conocimientos que estrategias. Pero las estrategias te sirven para después aprender por ti mismo los conocimientos"*.

VI.26 LA VISIÓN DEL PROFESORADO

VI.26.1 La innovación cambia la conceptualización y la práctica docente

En general, el profesorado de la escuela considera que la innovación implica un cambio conceptual en la propia práctica docente, que supone un autoanálisis constante que hace que el profesor tome consciencia del proceso de aprendizaje que lleva a cabo el alumno. Para una maestra del ciclo inicial: *"Trabajar por proyectos ha supuesto sobre todo tener una idea distinta de lo que es aprender y de lo que es enseñar. Puede ser que de aquí a un tiempo en vez de hacer proyectos hagamos otras cosas, quizá sí. Pero lo que se haga siempre será partiendo de la idea de que podamos decir qué es aprender y qué es enseñar"*. La innovación para otra profesora del ciclo inicial ha supuesto sobre todo una serie de modificaciones: *"Quizá más en la manera de trabajar de los profesores, que pasan a tener unas expectativas diferentes sobre qué son los niños y las niñas, sus estructuras, por qué camino se les ha de llevar, etc"*. Lo cual supone, en palabras de una profesora del ciclo medio, cambios también en la manera de abordar los contenidos: *"Incluso en relación a los contenidos, a mí me era más fácil enseñar lo que ya sabía que ahora que he de estar constantemente aprendiendo las cosas que he de trabajar con mis alumnos, porque casi todas las desconozco"*.

Esta reflexión sobre la propia práctica ha llevado a los docentes a variar algunos de sus planteamientos y a entender mejor la intervención psicopedagógica, por ejemplo, en la evaluación. Para la directora durante la innovación de los proyectos, éstos han supuesto: *"Entender las necesidades que tienen el niño y la niña y que ellos mismos las descubriesen. La idea de la autoevaluación era como una especie de imposición pero no entendíamos la ver-*

dad, la necesidad que el niño y la niña tienen de conocer de dónde venía (lo que se les estaba planteando), qué estaban haciendo y cómo podían modificar su proceso asumiendo tanto sus capacidades como sus deficiencias, resolviendo ellos mismos la situación, sin imposiciones”.

VI.26.2 Valoración de los Proyectos

Para el conjunto de profesores, los proyectos respetan mejor los diferentes ritmos de aprendizaje y favorecen la construcción del aprendizaje por parte del alumno. Por otra parte, los proyectos forman parte de un talante renovador de la escuela, cuyas actividades se inscriben en un ambiente de autonomía y flexibilidad en el que se mueven los alumnos y que esta forma de enseñanza contribuye a potenciar.

Un conjunto de opiniones refrendan esta valoración. Así, para una profesora del ciclo inicial los proyectos ayudan a los alumnos *“a tener unos hábitos de trabajo, a adquirir unos ciertos procedimientos”*. Por su parte, un profesor del ciclo superior cree que con los proyectos los alumnos *“son capaces de organizarse, de estructurarse las tareas”*. Una profesora del ciclo medio considera *“que es más eficaz nuestra forma de trabajar. También está el tema de hacer que los niños y las niñas tomen conciencia de su propio aprendizaje, lo que es también muy importante. Se trata de ser más eficaces, no de hacer más trabajo”*. Por su parte, la directora cree *“que lo más importante es que, de alguna manera, los niños y las niñas son los constructores de su aprendizaje. A la hora de diseñar, tienen mucho más claro cuál es el proceso que han ido siguiendo, tienen mucho más clara la estructuración, etc. Ahora son mucho más capaces de recurrir a planteamientos propios de trabajo y además de recoger las estructuras anteriores que han trabajado, incluso, en función de las características de cada proyecto elaboran un índice de acuerdo con ellas y no responden tanto al esquema tradicional”*.

En general, se valora que los alumnos saben trabajar mucho mejor con los proyectos. El trabajo sobre las fuentes de información que ha de consultar en relación al proyecto tiene mucho que ver con ello: *“Otro aspecto importante es la utilización de*

materiales, de manipulación de la información, (que les permite) confrontar diferentes fuentes que saben trabajar de una manera mucho más válida a como lo hacían antes”.

Quizás en un primer momento hubo una cierta preocupación en cuanto a los posibles vacíos en contenidos. Aunque ahora, hay quien cree que trabaja más contenidos que antes: *“Esto para mí es incuestionable, tengo la impresión de que estoy dando muchos más contenidos ahora y podría hacer un listado mucho más amplio”.* La directora considera que *“los planteamientos que en un principio se nos hicieron nos asustaron muchísimo. Lo que nos asustaba básicamente era que fuese un campo de posibles vacíos inmensos, en cuanto se daba mucho más poder de decisión al alumno sobre qué hacer”.* Sobre este aspecto, una profesora del ciclo medio, cree que esta cuestión puede mejorar: *“Creo que, de todas maneras, se pueden solucionar algunas lagunas. El currículum lo podríamos secuenciar mejor que el que teníamos antes y esta forma de enseñanza nos lo permitiría. De hecho esta tarea está orientada para que nos lo permita. Pero el conocimiento es tan amplio que constantemente estamos tomando decisiones”.*

VI.26.3 Innovación de todo el centro pero con variaciones

Ya se ha mencionado que los proyectos es una innovación de todo el centro porque parte de una necesidad compartida por todo el equipo. También ha sido compartida por las familias y, además, ha tenido resonancia y ha provocado interés en el exterior. Por lo que respecta a la inspección, los docentes piensan que no conoce el trabajo pedagógico que realiza la escuela. En palabras de la psicóloga: *“por lo que he visto en alguna ocasión, al inspector no le interesaba demasiado, o en todo caso como anécdota, nos decía: “sois muy trabajadores”. Ha comentado algunas cosas pero más en el sentido de responsabilidad y de cumplir, que sobre lo que se está haciendo. Claro, que ésto debe depender de cada inspector”.*

Todos los profesores han realizado proyectos, pero no hay un modelo único de llevarlos a la práctica. Se considera, por ejemplo, que en los ciclos inicial y medio se enfatiza más los aspectos procedimentales y en el ciclo superior los contenidos informativos. La

cuestión de la implicación la directora la ve de la siguiente manera: *“Yo diría que en cuanto a la concepción de lo que es la innovación todos hemos estado implicados, pero la gente de los cursos superiores nos hemos añadido más tarde y, además, tenemos una mentalidad de especialistas que lo hace más difícil”*.

Los profesores del ciclo superior tienen muy presente la meta de la enseñanza secundaria y lo plantean de este modo: *“A medida que se da mayor flexibilidad tenemos un problema y es que en octavo se levanta una barrera. Los chavales han de tener unos determinados conocimientos. En cierta manera nosotros intentamos compaginar una revisión de aquellos aspectos más precarios de los que nos tocan por decreto, con los proyectos. Los que luego van a BUP se encuentran con dificultades si sale alguna cosa que no comentamos. Al final lo resuelven, pero con la sensación de ir ahogados al instituto”*.

Aparte de estas diferencias en el ciclo superior, que la innovación se generalizara en todo el centro ha supuesto ritmos e implicaciones diferentes a medida que se ha ido realizando. Sobre todo, porque como reconoce una profesora del ciclo inicial, la innovación requiere esfuerzos importantes: *“El tipo de trabajo que hacemos, no sé, no es nada mecánico, siempre hay cantidad de dudas por el análisis que haces del trabajo que realizan los chavales, por el problema que te encuentras cuando hay que preparar no sé qué, cuando piensas que te responderán de una manera y responden de otra. Claro, el que te vayas planteando cosas es un motor. Lo que en ocasiones es incómodo es que es muy difícil estar satisfecho, porque siempre hay cantidad de cosas sobre las que hablar, o para situar o concretar”*.

Sobre este mismo aspecto, una profesora del ciclo medio considera que *“ha habido diferencias entre la situación inicial, cuando estábamos más seguros de lo que hacíamos y estábamos todos más o menos en el mismo terreno, y el momento en que nos hemos empezado a plantear nuevas cosas. Ha habido desde quién las ha visto muy deprisa, hasta quién ha tardado mucho. Esto ha hecho que los intereses personales de la gente hayan configurado situaciones realmente muy diferentes, pues en esta escuela ya tradicionalmente había un nivel de autoexigencia muy elevado. Por tanto, esto tiene un riesgo y es que, por un lado, es muy estimulante, y por*

tanto, estar investigando es un elemento de cohesión del equipo y, por otro lado, dado este nivel de exigencia que tenemos, nos puede comportar mal humor e inquietud”.

Para algunos docentes la innovación supone un conflicto positivo, pero para otros puede llegar a ser un factor de inhibición. Así lo reconoce una profesora: *“En mi caso yo no era consciente que pasar de los centros de interés a los proyectos de trabajo suponía un cambio de manera de pensar, suponía sobre todo un cambio metodológico. Esto crea un cierto desequilibrio. Lo que pasa es que en mi caso este desequilibrio ha supuesto un estímulo y para entender este desequilibrio he adquirido una forma de equilibrio. En este momento la situación anterior para mí es impensable, la doy por cerrada y sellada. Ahora no tengo por qué ponerme a la defensiva, justificarme, buscar excusas, pensar que son los alumnos... , la escuela... , el contexto... , todos elementos externos que no tengan relación con mi manera de pensar. Lo que pasa es que a algunos compañeros, cuando la situación de la innovación les ha planteado un desequilibrio, se han replegado para no afrontar cambios, viviéndolo como una situación negativa”.*

VI.26.4 La presencia del asesor

En su mayoría el profesorado considera que para llevar a cabo una innovación hay que contar con la ayuda de un asesor. Según la jefe de estudios: *“En la escuela hemos comprobado que es muy difícil que un grupo de profesores, sin la ayuda de ningún elemento exterior, pueda hacer una innovación en este sentido, porque siempre se necesita, para poder analizar lo que estás haciendo, un elemento que esté fuera y que no esté tan implicado”.*

En un primer momento, cuando era una escuela privada-cooperativa los docentes tenían a una psicóloga para coordinar el trabajo pedagógico: *“Lo que veíamos era que utilizábamos a la psicóloga para llevar a cabo un seguimiento de cada uno de los grupos, de las aulas y los profesores. Lo que pasa es que tampoco está tan claro que dentro de las posibilidades de la escuela pública pueda existir esta figura”.* Reclaman la asesoría para asegurar el éxito de una innovación en profundidad: *“Creo que la interven-*

ción del asesor en este sentido es fundamental. Otra cosa es que la escuela necesite de forma permanente un asesor, o ha de ser un asesor diferente, según los tipos de problemas que se contemplan. Eso habría que valorarlo”.

Los profesores consideran que tiene que haber un profesional externo que articule todos los aspectos que genera una innovación, que aporte referencias teóricas, que establezca nuevas propuestas concretas en la práctica y que facilite, sobre todo, elementos de análisis para dar continuidad a la reflexión de los docentes. Aunque también hay personas que pueden colaborar con el asesor en esas tareas, pues según una profesora del ciclo inicial: *“Creo que hay gente en la escuela que no son el asesor pero que también ayudan mucho”.*

Para los profesores, el asesor pasa a ser un elemento importante en la innovación y su papel es relevante en la dinámica institucional del centro. Lo cual significa que éste debe concretar, negociar y explicitar su papel, así como los límites de su intervención y la temporalización de su trabajo, para no generar expectativas excesivas y para que el equipo no supedite absolutamente su actuación a su presencia.

En cualquier caso, su presencia se valora como fundamental para el desarrollo de la innovación: *“El profesor tendría que crear su propia autonomía de trabajo y esto se puede conseguir más en el aula, pero para que los profesores puedan reflexionar con el grupo y que tengan elementos de reflexión más amplios, es necesario el asesor. En el momento que necesitas de una intervención más directa en el aula, necesitas un lugar para contrastarla. Como no hemos aprendido de otra manera, a mí me parece que hace falta este tipo de intervención”.*

Una profesora del ciclo medio, hace la siguiente consideración: *“Yo sé lo que me ha costado a mí pasar de una concepción de la enseñanza a otra y todavía no sé en qué estadio estoy. Veo que (el asesor) a medio plazo hace falta. Mira, llevamos cinco años y todavía surgen nuevos problemas, nuevas derivaciones y que, además, en mi caso, yo no he eliminado muchas de las secuencias en las cuales estaba trabajando. Si el asesor ha de ser la misma persona o no, esto es secundario, pienso que ha de estar más en función de lo que se está trabajando”.*

VI.26.5 La innovación como formación permanente

El análisis en perspectiva que hace el profesorado de los proyectos, le lleva a considerar que la innovación ha supuesto una mejora profesional, dado que, como se ha dicho al inicio de este estudio de caso, la innovación no es tanto una estrategia concreta como un cambio conceptual en la práctica docente. De alguna manera la palabra innovación se refiere a cómo hacer permanente la actitud de cambio.

Una innovación en profundidad, como la que sin duda se ha realizado en esta escuela, supone una fórmula enriquecedora de formación permanente, que rompe algunos estereotipos sobre el papel del profesor en la investigación educativa. Esto lo señala la jefe de estudios: *“La verdad es que nosotros nos hemos formado con esta innovación; tenemos mucha más teoría de la que teníamos y tenemos mucho más claro cómo actuamos. Quizás aquel complejo que tuvimos los profesores porque no éramos teóricos sino prácticos se rompe. Esta innovación te permite, no sólo estar al día, sino también interpretar. No es cierto que en la actualidad el papel del profesor sea sólo el de aquella persona que constantemente está sacando las castañas del fuego, que no puede hacer una reflexión de lo que está haciendo”*.

La innovación supone, fundamentalmente, interpretar la realidad y, aunque quizá ésta no sea una actitud generalizada en la escuela, según una profesora del ciclo medio: *“Se está cuestionando tu forma de ser profesor y en ocasiones incluso como persona. Pues es verdad que el hecho de saber interpretar o pensar que es importante interpretar las cosas, no se da sólo en la escuela”*.

Para que esto sea posible, hay que innovar a partir de la realidad de la escuela y el profesor: *“Después de la innovación lo que tengo claro es que toda investigación, o toda nueva teorización que se haga desde los años ochenta, ha de tener en cuenta al profesor, o no tiene ningún sentido. Todos estos investigadores que siguen quejándose de que el profesor... Yo lo que digo es que si siempre él manda (el experto), esto no funciona, el profesor tiene muchas cosas que decir. Lo que pasa es que quizás hay que ir despacio”*.

VI.27 LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS

A las familias se les puso en antecedentes sobre las características de la innovación desde sus inicios y, por tanto, son conocedoras del proceso. Su apoyo a la innovación se basa en el conocimiento y en la gran confianza que tienen depositada en el equipo del centro:

“Como de hecho tenemos mucha confianza en los profesores y en la escuela vas tranquila”.

“Tenemos muy mimados a los profesores”.

“Confiamos totalmente en ellos”.

Esta confianza en el equipo es fruto de los antecedentes de la escuela como cooperativa de padres antes de su paso a escuela pública: *“En nuestra escuela en concreto ha influido toda la historia, que es muy larga. Se fue encontrando gente con inquietudes similares que empezaron a trabajar de verdad en este tema. Esto ha ido comportando otras historias. Por suerte se ha mantenido ya que los equipos han tenido continuidad y quienes se han incorporado han seguido la misma línea”.*

Para las familias, el profesorado es un equipo estable con inquietudes similares que unieron esfuerzos a lo largo de diferentes cursos. Esta continuidad les ha demostrado cuál es su filosofía y su forma de trabajo a través de la práctica. Éstos consideran que el equipo funciona y merece su apoyo, aunque manifiestan el temor a perderlo: *“Yo diría también que es un equipo muy cohesionado y de muchos años. El único recelo sería que a la larga se vaya incorporando gente nueva y se pierda un poco lo que había sido”.*

Esta historia de continuidad y coherencia permite aceptar propuestas innovadoras de los profesores en base al respeto que les tienen como profesionales de la enseñanza: *“Sí, creo que en el momento en que hacen la experimentación es porque más o menos tienen unas bases teóricas desde donde creen que eso puede ir avanzando”.* Es más, ellos ven que el motor de la innovación es un deseo de mejora, por tanto, como padres son receptores de estos esfuerzos, y no pueden menos que darles un voto de confianza aunque mantengan algunas dudas.

La innovación la viven muy directamente a través de sus hijos que los implican en la búsqueda y recogida de información.

Valoran el hecho de que los proyectos les enseñen a trabajar: *“Es un tema que ellos mismos han escogido, que les motiva y les hace participar, y después, pienso que los padres hemos de estar un poco detrás del proyecto. Tú mismo participas porque tienes que buscar información... pero el niño lo vive como una cosa suya que ha escogido él mismo y está mucho más motivado”*.

Con el dossier terminado, los padres pueden ver el resultado de todo el proyecto y ver cómo han ido amalgamando la información dada por ellos mismos. Todo esto hace que la valoración global de los proyectos sea generalmente positiva:

“Yo diría que para los niños es una buena manera de trabajar. Mantiene una inquietud de investigación y búsqueda y al mismo tiempo aprenden a programarse. Por ejemplo, Alba, con nueve años, tiene en la carpeta una hoja con toda su programación, qué es lo que ha de hacer, y ésto de entrada los organiza”.

“Por otro lado yo diría que ha sido un gran hallazgo el que vayan aprendiendo tantas cosas. A partir del hallazgo salen cantidad de cosas. Es una dinámica muy creativa”.

“Yo prefiero que tengan elementos de trabajo que después ellos mismos puedan ir resolviendo. Si ésto les da elementos de trabajo y perspectivas de cómo saber tirar adelante, para mí ya es positivo”.

“No tener que memorizar demasiadas cosas y tener que investigar y buscar el por qué de las cosas resulta más satisfactorio, no tan rutinario. Pienso que a mí me hubiera gustado hacerlo, por lo tanto, todo lo que te diga es poco. Potenciar la curiosidad los motiva mucho”.

Esta valoración positiva la realizan desde la tranquilidad que les da haber llevado a cabo el seguimiento de la innovación y haber dejado atrás los momentos iniciales de más temores e inseguridades, dado que no todos los alumnos se adaptan o encajan de la misma manera en una nueva forma de trabajar: *“Te diré que en los dos primeros cursos yo iba tan pez como el niño. Incluso recuerdo la lecto-escritura. El hecho que ellos pudieran escribir a su manera yo no lo entendía, pero como había hablado con los profesores sabía como funcionaba, pero mi hijo no entraba. Con los proyectos ha sido igual, no los entendía y no entraba, le costaba mucho. Los primeros cursos fueron bastante desastre pero después ha ido cogiendo el hilo muy bien”*. Otro padre comenta que “la

experimentación con los chavales parte muchas veces de lo que ellos mismos piden, de las necesidades que hay en un momento determinado. A mí no me parece mal, no me importa. Quizá sí que hay padres que les preocupa. Sé que esto existe porque me han hablado de ello”.

Las inquietudes que los proyectos y las otras innovaciones que se pueden llevar a cabo en la escuela provocan en los padres vienen sobre todo por lo que pueda suceder en la secundaria: *“El miedo a la enseñanza activa y así... más liberal, viene a la hora de pensar qué pasará cuando tenga que ir al instituto”.*

Por otro lado, la confianza en el equipo no obsta que se personalice en el profesor-tutor responsable del curso al que acude el hijo o la hija y que dependa de este profesor concreto el éxito o no del trabajo escolar del alumno: *“Yo diría que por muy cohesionado que esté un equipo siempre existe una influencia decisiva de cada persona. Básicamente la forma de trabajar es el mismo estilo, el mismo sistema, pero la dinámica de cada uno tiene una incidencia directa con la forma en la que se ejecuta. Yo veo una coherencia a nivel de sistemas de trabajo, pero evidentemente existe una incidencia personal que se nota. No prescindiría de ninguno, pero como padre escogería”.*

VI.28 LA VISIÓN DEL ASESOR

La valoración que el asesor hace de la innovación de los proyectos parte de la consideración de que *“la innovación comporta una concepción diferente del análisis del aprendizaje y de la interpretación de la interacción que se produce en la clase”.* Y cree que, efectivamente, ha habido modificaciones importantes en el trabajo de los profesores. *“Los hay que dicen que ya no pueden hacer de profesores de la misma manera que la hacían antes. Hay frases de los profesores muy claras en este sentido”.* nos comenta el asesor, por ejemplo: *“Lo que cambió fue nuestra manera de mirar al niño”.*

La innovación y su asesoría pudieron llevarse a cabo, según el asesor, porque *“en este centro había una voluntad de cambio, había una insatisfacción con lo que se estaba haciendo, al menos*

en un sector importante del profesorado. Con otro grupo no pasaba lo mismo, como les ocurre a otras escuelas que son reductos de autosatisfacción. Otra condición que aseguró el proceso fue que había un grupo que tenía muchas ganas de aprender”.

Un proceso de innovación, que, como tal, va más allá de una mera sustitución de una tecnología o una práctica didáctica por otra. Las necesidades de los profesores eran más de fondo y, por lo tanto, también la intervención asesora: *“Interpretar que la demanda que se hace tiene detrás una estructura psicopedagógica y que su pregunta encierra una pregunta cognitiva y afectiva, y que lo que alumnos nos dicen que quieren aprender no es siempre lo que dicen, sino que puede haber otro problema. Yo creo que este fue el paso más complejo, porque era pensar de otra manera, no sobre la acción sino sobre la representación de los conocimientos (...). Esto supone un cambio conceptual muy importante”.*

Un cambio que afecta a toda la manera de trabajar, tanto individual como institucional, lo cual se ha evidenciado en diferentes aspectos, como por ejemplo, en la elaboración de los objetivos curriculares para toda la escuela: *“Este fue uno de los momentos más interesantes, fruto de la serie de años que ellos llevaban de práctica reflexiva en el centro y de la innovación que se había introducido. Se dijo: ¿hasta dónde queremos llegar dentro de cada nivel o de cada ciclo? Creo que la estrategia que se siguió para elaborar esta fase del Proyecto Curricular fue ejemplar”.*

Lo que sucede con una innovación de estas características es que provoca incertidumbre en el profesorado, porque supone un autoanálisis constante: *“Hay una ansiedad en la innovación, no es un tipo de innovación que dé seguridad, sino que te hace vivir constantemente dentro de la duda de lo que estás haciendo”.* Y este hecho puede determinar la diversa implicación del profesorado en la innovación. El asesor considera que la innovación se generalizó en la escuela muy paulatinamente: *“Creo que la innovación en un centro ha de funcionar por incorporación, como una capa de aceite que se va extendiendo. Pero el riesgo y el reto es que no todo el mundo asume la innovación de la misma manera”.*

Efectivamente, el hecho que la innovación se asuma por parte de todo el equipo y paralelamente se respete al máximo las actuaciones individuales no deja de ser problemático para el desarrollo de la misma: *“Lo que ocurre es que en un momento dado, por*

respeto democrático de unos por los otros, cada cual pudo asumir la innovación desde su marco de referencia. Es el momento en que se dice que lo importante es la actitud interpretativa en la intervención psicopedagógica dentro de la clase y que no es tan importante si se trabaja por proyectos, rincones o materias. En el momento que se dice esto, algunos aprovechan para hacer de su capa un sayo y dicen: 'Como no me encuentro seguro haré otro tipo de historia'. El resultado de esta opción fue que no se llegó a clarificar una opción global de escuela y las condiciones en la que había que respetar el ritmo de cada cual. Todo esto ha sido muy determinante en la evolución del proceso de la innovación".

Una consecuencia de esta situación, que explicita el asesor, fue que en un momento dado, el claustro de profesores decide parar un año el seminario de reflexión conjunta en torno a la innovación, lo cual es un síntoma de lo que antes se ha comentado: *"Se deja el seminario porque el claustro decide que necesita un año de reflexión. Como asesor interpreté que esta era una decisión correcta y ahora veo que no lo fue tanto, porque un proceso de innovación no se puede detener y si se detiene esto supone un retroceso. Como individuos quizá no, pero como centro sí. Si la gente pide un año de reflexión, esto hay que interpretarlo, pues puede ser que quiere decir que se ha encontrado una excusa o una defensa ante el proceso de cambio".*

En su reflexión sobre las consecuencias de esta interrupción, el asesor, que ha planteado al equipo una alternativa de continuidad, manifiesta: *"Es una escuela que tiene un buen nivel profesional, con una práctica curricular interesante y que ahora está probando la posibilidad de recuperar un hilo conductor. Considero que es un año de tránsito que puede dar de sí, si consiguen un proyecto de aglutinación. Yo les sugerí terminar el Proyecto Curricular de Centro y les planteé la opción de tener otro asesor para esta tarea, pero no sé cuál será el final".*

Pero para llevar a cabo una asesoría que implica un cambio conceptual, además de una transformación en la práctica, se requiere de apoyos en el centro que den continuidad a lo que el asesor y el grupo de docentes van elaborando. En este caso el asesor contó con la presencia de la psicóloga del centro que actuó, como ya se ha señalado, de mediadora en el proceso de la innovación: *"La psicóloga tenía la ventaja de tener una relación más*

directa y permanente con los profesores en muchos aspectos institucionales, tanto de convivencia como de intervención en el aula. Por tanto tuvo un papel muy importante porque fue un elemento que daba permanencia a los temas que trataban conmigo una vez a la semana”.

Otro elemento de apoyo es la presencia de un grupo de profesores que impulsen la innovación. Aunque la situación óptima sería que todo el claustro cohesionara la innovación, esto es algo que no se puede garantizar, sobre todo, cuando hay tantos factores implicados: *“Ayuda muchísimo, en un centro que tiene una red de relaciones tan compleja como éste tener un grupo que dé continuidad a la reflexión, que incorpore elementos dentro de la clase, en la cotidianidad. El asesor puede hacer de facilitador, de animador pero si hay un grupo dentro es mucho mejor, sobre todo cuando, como en este caso, la innovación que se planteaba era muy intensa como para poder solucionar todos los temas que surgían con una sesión a la semana”.*

Hay que resaltar que la escuela, que era una cooperativa de padres, dedicó buena parte de sus esfuerzos a consolidarse como escuela pública, el mismo año en el que una parte del claustro decide detener la reflexión sobre la innovación: *“El cambio coincidió cuando llegó el año de reflexión y se dio por terminada la asesoría para todo el claustro. Esto no lo he analizado con ellos, pero al coincidir ambos cambios, pasar a ser escuela pública y el final de la asesoría, se produjo un efecto notable. El paso a escuela pública creó en toda una serie de personas una relajación en su cotidianidad, en el sentido de la reflexión pedagógica, y además esto coincidió que una escuela que había estado muy tutorizada, muy mimada, muy cuidada, se encontró de golpe, que no había ningún asesor y que la psicóloga que hacía un trabajo absolutamente fundamental dentro del centro tampoco estaba (tuvo que dejar el centro por motivos personales). Todo esto creó un estado de cosas que ha influido y que explica, en parte, lo que ha pasado en la escuela desde el curso pasado”.*

Sobre la tarea misma de asesorar una innovación, considera que si es una innovación que quiere cambiar la forma de trabajar o la concepción sobre el trabajo, hay que contar con un asesor. Un papel que no se basa en ganar a la gente por el afecto sino por el trabajo: *“Para realizar este tipo de intervención se ha de dar un*

proceso de negociación, que es fundamental porque el centro ha de saber, en función de su demanda, qué es lo que puedes ofrecerle, tu sistema de trabajo y has de poder clarificar lo que es posible hacer juntos. Creo que el asesor necesita una formación teórica y de intervención muy sólida. Se ha de intervenir desde los profesores. Se ha de tener en cuenta que quienes hacen la innovación son los docentes y que es la práctica de los enseñantes la que se reconstruye. El asesor ha de disponer de recursos didácticos, metodológicos, teóricos, . . . Ha de tener en definitiva una teoría de cambio y una visión minimamente clara de los múltiples "juegos" que se ponen en marcha en una innovación, . . ."

Finalmente, el asesor considera que la importancia de la innovación concretizada en los proyectos de trabajo, no tiene las consecuencias externas que podría tener en el conjunto del sistema educativo: *"Las profesoras de esta escuela son un ejemplo de la poca rentabilidad que se obtiene en Cataluña de los docentes y lo que los desaprovecha la Administración. En cualquier país muchos de ellos repartirían su jornada laboral entre la escuela y la formación a otros centros. Así continuarían formándose, completarían su práctica y, visto desde un punto de vista pragmático, sería una manera de recuperar la inversión que se ha hecho en ellos. Pero aquí les da lo mismo y cuando reciben demandas de otros centros o de colectivos de enseñantes, tienen que montarse mil cabriolas con las sustituciones y han de pagarlas de su bolsillo para así poder atender estas demandas"*.

LA INNOVACIÓN ANTE EL FUTURO

A modo de balance habría que reseñar que la innovación de los proyectos es una forma de trabajo curricular que se ha incorporado al conjunto de prácticas escolares que profesores y alumnos llevan a cabo. En todos los cursos y ciclos se realizan proyectos de forma habitual. En este sentido, podríamos decir que la innovación es asumida en la práctica por todo el centro y que, por lo tanto, ha dejado de considerarse como una experiencia para ser una de las formas de trabajo de la escuela. La sustitución de los centros de interés por los proyectos se ha generalizado en todo el centro, con las diferencias entre cursos y ciclos ya reseñadas.

Tenemos así que la plasmación de los proyectos en la práctica está plenamente consolidada. Pero, al mismo tiempo, el equipo de profesores ha decidido no continuar la reflexión y profundización psicopedagógicas que se hacía colectivamente en relación a los proyectos y que implicaba también la presencia del asesor. El impulso innovador queda, en estos momentos, en la esfera individual. La innovación en un centro escolar, entendida como reflexión sobre la práctica, no se está produciendo en el momento que se lleva a cabo el estudio, puesto que se decidió parar la dinámica de trabajo conjunto que la innovación implicaba.

Tal y como apuntábamos en otro lugar, *“en estos momentos, la escuela se plantea hacia dónde seguir como grupo, una vez que la innovación ya se ha introducido de forma estable en todas y cada una de las aulas. La innovación ha abierto nuevas vías de análisis y nuevas posibilidades de investigación dentro de la escuela, pero también incertidumbres sobre la homogeneidad en cuanto a los ritmos y a la necesidad de seguir innovando por parte de los miembros del claustro”*. Efectivamente, habrá que ver en el futuro si el equipo de profesores siente inquietudes en su propia práctica docente que puedan llevar a nuevos planteamientos comunes para innovar.

En cualquier caso, los proyectos son una realidad que ha supuesto una mejora cualitativa en el quehacer escolar tanto de profesores como de alumnos, y ha cubierto de manera fehaciente las necesidades que llevaron a su implantación. Pero también ha puesto de manifiesto el distinto grado de inquietud innovadora entre los profesores. Para aquéllos más comprometidos en la innovación, ésta ha generado expectativas profesionales a las que no se puede renunciar. Para otros docentes, ha sido simplemente una fase en su trabajo en un centro escolar que les ha llevado, eso sí, a plantear nuevas formas de trabajo a los alumnos. Una innovación que tiene entidad, que se lleva a cabo durante varios años, que implica reflexión y debate, que supone cambios evidentes en la estructura curricular e institucional del centro, es una innovación que pone al descubierto y potencia la heterogeneidad profesional de un equipo de profesores. Otra cosa es que durante un tiempo haya unidad de acción y acuerdos básicos para avanzar en la práctica. Pero más que homogeneizar, una innovación profundiza en la diferente necesidad que cada uno de los profesores tiene de mejorar su acti-

vidad docente. Es una fase inherente a todo proceso de innovación que significa, por un lado, que la innovación se ha llevado a cabo; pero que, por el otro, puede suponer la dificultad de continuar o de encontrar nuevos temas colectivos de investigación.

La innovación de los proyectos ha tenido y tiene en el momento presente un considerable proyección en el exterior. Los profesores son requeridos con frecuencia para dar a conocer dicha innovación. En general, las demandas vienen de otras escuelas, de centros de profesores, de movimientos de renovación pedagógica. Los docentes han impartido conferencias, seminarios, comunicaciones, cursos en Escuelas de Verano, es decir, toda la gama habitual entre nosotros de formas de proyección pública de un trabajo pedagógico. La publicación de algunos artículos en revistas como "Cuadernos de Pedagogía", las demandas vehiculadas a través de diferentes instituciones dedicadas a la formación han proyectado la innovación hacia el exterior.

Todo este conjunto de actividades ha nacido, como la innovación misma, desde la escuela. La Administración no ha intervenido y, además, no ha facilitado que las innovaciones puedan ser conocidas en el exterior. En concreto, la directora considera que debería existir una reglamentación que contemplara todo el tema de la sustituciones y ayudas para aquellos profesores que realizan actividades de divulgación y formación a partir de una innovación o experimentación curricular. A diferencia del profesor universitario, el profesor de enseñanza primaria tiene dificultades de todo tipo para realizar innovaciones e investigación en la escuela y para darlas a conocer fuera de su centro de trabajo. La Administración mantiene estas actividades en el ámbito de un voluntarismo no deseado por el profesorado que hace que innovaciones surgidas desde la escuela no se rentabilicen suficientemente. Incluso, como se puede apreciar en los otros dos casos que configuran este estudio, esta actitud se mantiene con innovaciones que son promovidas por la propia Administración.

Las actividades de formación relacionadas con los proyectos de trabajo no son todas de carácter puntual. Hay que reseñar que dos profesoras y la psicóloga, también llevan a cabo una asesoría en otra escuela de la ciudad de Barcelona.

Todas estas demandas dirigidas individualmente o a través de la escuela como institución, son llevadas a cabo básicamente

por un mismo grupo de profesoras, las más implicados en la innovación, y que siguen realizando actividades de experimentación en el orden individual o de pequeño grupo. En el claustro se ha tenido que clarificar el procedimiento a seguir ante estas demandas externas para evitar conflictos en el equipo y para limitar las posibles distorsiones organizativas que pudieran generar. Una toma de posición más clara de la Administración permitiría la presencia de sustitutos u otras opciones, que harían más fácil y llevadera la salida periódica de parte del profesorado de la escuela. Según la directora, en esos momentos tienen más demandas externas de las que quisieran o de las que pueden asumir.

Esta innovación es, teniendo en cuenta todas estas actividades de proyección exterior, un caso ejemplar en cuanto al origen y desarrollo de un proceso surgido desde la propia escuela. El interrogante es, en estos momentos, saber hacia dónde puede avanzar en la reflexión pedagógica en el centro como institución. O dicho de otra manera, cuando una innovación ha cubierto todas sus fases y objetivos, ¿cómo y hacia dónde seguir?, ¿en qué sentido se planteará una nueva innovación?

INDICADORES DE LA CULTURA DE LA INNOVACIÓN

La síntesis de todas las voces y fuentes de información recogidas ha tratado de quedar reflejada en la historia del estudio de caso. Sin embargo, y aunque luego algunas de estas características se recuperen en los cuadros de análisis y comparación de las tres innovaciones, vale la pena destacar los principales focos de atención reflejados en las diferentes representaciones recogidas en el estudio. Ellos son los que muestran la posible cultura real de la innovación en el centro y en todas las personas que con ella han tenido relación y sirvieron, como ya se ha señalado en el caso anterior y en el capítulo dedicado a la metodología, para la realización de un inventario de valoración. La finalidad de éste era permitir organizar e identificar las características definitorias de la innovación para el profesorado.

Este inventario fue el listado de frases que ahora reproducimos y sobre las que se le pedía a cada enseñante expresar su nivel

de acuerdo y desacuerdo. Los resultados de este recurso metodológico sirvieron como punto de partida para validar los criterios que nos permitieron la construcción de cada uno de los estudios de caso.

a) Historia y proceso de la innovación

- 1) Los proyectos de trabajo son una respuesta a la necesidad de organizar de forma globalizada los conocimientos e informaciones que se trabajan en la escuela.
- 2) Hay una vinculación entre la teoría y la práctica de la globalización.
- 3) Existe una insatisfacción general como punto de partida de la innovación.
- 4) La innovación aparece en un contexto de reflexión y de discusión pedagógicas.
- 5) La innovación se da en una escuela con una historia de renovación pedagógica.
- 6) La innovación supone una continuidad en la reflexión sobre el quehacer pedagógico individual y colectivo de los profesores de la escuela, que se traduce en una fuerte dosis de discusión y debate en el seno del claustro sobre cuestiones que afectan a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.
- 7) La innovación supone un itinerario de búsqueda para encontrar una estructura de formación adecuada.
- 8) La innovación supone un trabajo conjunto de un equipo de profesores y un asesor que dura varios años.
- 9) La intervención del asesor en la escuela es determinante para el arranque efectivo de la innovación.
- 10) La demanda inicial de un ciclo se convierte en un proceso de reflexión pedagógica para toda la escuela.
- 11) La incorporación paulatina de la innovación a todo el centro permite una cierta dosis de tranquilidad, dentro de la incertidumbre que genera entre el profesorado las posibles modificaciones en su práctica docente.

- 12) La innovación supone un proceso de incorporación, en el que se ha de clarificar el significado de lo que se quería hacer y hacia dónde se quería ir.
- 13) En un primer momento, son necesarias referencias teóricas nuevas para contrastar la práctica que son introducidas por el asesor.
- 14) En un segundo momento se introduce elementos de cambio conceptual en función de lo que se está haciendo.
- 15) El trabajo de los profesores con el asesor se plantea en base al seguimiento de los diferentes elementos que una nueva forma de trabajo introduce.
- 16) Conviene subrayar una vez más que la innovación parte de las necesidades internas del equipo de profesores del centro y no depende de motores exteriores, es decir, por mandatos institucionales o administrativos.
- 17) Un equipo de profesores comprometidos en una innovación, puede ver una reforma impulsada desde el exterior, desde la Administración, con una óptica mucho más enriquecedora que desde un centro con un nivel de trabajo psicopedagógico menor.
- 18) La presentación de la innovación a los padres supone un elemento más de continuidad en la forma de trabajo que tienen los profesores.
- 19) Una innovación genera continuas modificaciones y replanteamientos curriculares e institucionales.
- 20) Existen ritmos diversos en la profundización de la innovación por parte de los diferentes profesores que componen el claustro de la escuela.
- 21) Se genera una situación de desajuste en el sentido de cómo compaginar las necesidades e intereses profesionales individuales con las necesidades e intereses colectivos que puedan ser asumidos por todos sus miembros.
- 22) La innovación ha generado expectativas profesionales que para algunos profesores más comprometidos en la innovación son irrenunciables.

b) La conceptualización y la práctica de la innovación

- 1) La innovación es una respuesta -ni perfecta, ni definitiva, ni única- a la evolución que el profesor ha seguido y que le permite mejorar y reflexionar sobre su propia práctica docente.
- 2) El aprendizaje en la innovación se basa en su significatividad.
- 3) Toda innovación ayuda al alumno a ser consciente de su proceso de aprendizaje.
- 4) La innovación representa una mejora en el tratamiento de la diversidad.
- 5) La innovación implica la transformación de la información en conocimiento.
- 6) Toda innovación en la escuela respeta mejor los diferentes ritmos de aprendizaje que hay en el aula.
- 7) Una innovación implica un cambio conceptual en la práctica docente.
- 8) La innovación exige un marco teórico actualizado vinculado a la práctica de ésta.
- 9) La multiplicación de las fuentes y recursos informativos enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 10) Al profesor le supone una estructuración mucho más abierta de los contenidos escolares, en el sentido de buscar una secuenciación y un aprovechamiento de los contenidos que enriquezcan los esquemas de conocimiento de sus alumnos.
- 11) La información está en función de lo que sepa ya o encuentre el alumno dentro y fuera de la escuela; supone un acercamiento a la realidad presente del alumno.
- 12) Los diferentes pasos que se realizan en la construcción de un proyecto van dirigidos a que el proceso de aprendizaje tenga sentido para el alumno.
- 13) La estructura procedimental de la innovación de los proyectos permite su adaptación a las diferentes realidades de la escuela (ciclos, edades, profesores, grupos de alumnos).

- 14) Los alumnos buscan la información en las ideas y experiencias que puedan tener sus padres o en las fuentes informativas que puedan encontrar en su entorno familiar y social.
- 15) Para los profesores, su trabajo es dirigir la puesta en común de la información recogida individualmente y orientar el análisis y la ordenación o estructuración de los datos e ideas recogidas por los alumnos.
- 16) Una fase importante de la innovación es la reelaboración colectiva de las informaciones individuales con la consiguiente modificación de índices e hipótesis establecidas que seguramente quedarán modificadas.
- 17) El hecho que el tema se elija conjuntamente supone contrastar con el alumnado cuál es el tipo de currículum que se está trabajando.
- 18) La innovación significa una toma de conciencia del maestro sobre el proceso de aprendizaje que hace el alumno.
- 19) La actividad del maestro en una innovación supone un auto-análisis constante.
- 20) Algunos profesores optan por proponer algunos temas que creen importantes y negocian con los alumnos la posibilidad de que el profesor también elija.
- 21) Hay más proyectos en las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, aunque se intenta su conexión con las diferentes áreas de conocimiento.
- 22) Los contenidos más importantes son los que hacen referencia a las estrategias de aprender a aprender que cada alumno pone en funcionamiento, por encima del tema concreto que hace de hilo conductor de este aprendizaje del aprender.
- 23) Los proyectos han contribuido a impulsar, modificar y elaborar el Proyecto Curricular de Centro que se redacta a partir de los planteamientos psicopedagógicos generados por la innovación.
- 24) La innovación supone, para los alumnos, la experiencia de confrontar sus actividades y elaboraciones individuales con las aportaciones hechas desde todo el grupo.

- 25) Este intento de que el niño construya su conocimiento no se puede realizar sin darle cierta autonomía o grado de decisión lo cual puede ser una dificultad añadida en algunos casos.
- 26) Hay variaciones de los primeros a los últimos cursos de EGB. En el ciclo superior se compromete más a cada alumno individualmente y los proyectos tienen una proporción de responsabilidad individual mayor.
- 27) La innovación propicia al reconocimiento de la diversidad que existe en el aula.
- 28) Los proyectos posibilitan que alumnos con dificultades y alumnos con referentes culturales y sociales diferentes, puedan sentirse participantes activos dentro del proyecto. La flexibilidad de los proyectos permite que cada uno haga efectivas sus aportaciones por diferenciadas que sean.
- 29) El libro de texto desaparece en cuanto a su significación y preponderancia en el marco escolar. Se sitúa en la misma tesitura de las enciclopedias, libros de lectura y todo tipo de materiales de consulta que son utilizables por los alumnos para la realización del proyecto.
- 30) La misma estructura del proyecto plantea elementos para la evaluación del alumno.
- 31) Los alumnos tienen que autoevaluarse una vez han acabado el dossier.
- 32) La innovación de los proyectos supera el ámbito de la escuela.

c) Aspectos organizativos

- 1) No hay cambios específicos para la elaboración de los proyectos sino que se utiliza la organización que ya existe para cualquiera de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- 2) Existe una gran flexibilidad de criterios en la utilización tanto de espacios y tiempos como de los recursos humanos.
- 3) La innovación de los proyectos se inserta en un marco institucional.
- 4) La toma de decisiones que hace referencia a la innovación ha sido siempre planteada en el claustro de profesores.

- 5) El Aula de Recursos es una herramienta fundamental para el trabajo pedagógico del centro.
- 6) Las diferencias organizativas en relación a los proyectos dependen de las características de cada ciclo y de las formas de organización propias de cada proyecto.
- 7) La atención y la evaluación de los alumnos en los proyectos forma parte de la dinámica habitual de relación entre profesor y alumnos, en el funcionamiento de las tutorías propio de cada aula.

d) La innovación en la práctica

- 1) La innovación es un compromiso general de toda la escuela. Todos los profesores y todos los alumnos han sido parte activa de esta innovación.
- 2) La puesta en práctica de cada proyecto de trabajo estará vinculado a las características específicas del docente y de dicho contexto.
- 3) La práctica presenta aspectos claramente diferenciables en función de un docente u otro.
- 4) La innovación es diferente en función del grado de implicación que el equipo de profesores del ciclo ha tenido en los orígenes de los proyectos.
- 5) Las plasmaciones en la práctica son muy desiguales en profundidad y muy diferentes en intensidad.
- 6) Los proyectos de trabajo generan un alto grado de autoconsciencia y de significatividad en los alumnos respecto de su propio aprendizaje.
- 7) La innovación requiere que el profesor viva en un proceso dinámico de formación continua.
- 8) Esta dinámica marca un ritmo en el profesorado, un estar en continuo desequilibrio y, por tanto, las reacciones pueden ser muy variadas.
- 9) Hay profesores que han aceptado una dinámica de innovación continuada que ya forma parte integral de sus esquemas

de funcionamiento, pero existen otros profesores que no están predispuestos a la incertidumbre que la innovación les transmite.

- 10) En el desarrollo de la innovación en el equipo se crean distancias y fracturas.
- 11) Para algunos profesores los proyectos han abierto nuevas perspectivas profesionales y nuevas necesidades.
- 12) Los proyectos de trabajo dan al alumno una dosis de autonomía muy importante.
- 13) La innovación en los últimos cursos se ve afectada por la omnipresencia del acceso a la enseñanza secundaria.
- 14) Los ex-alumnos consideran que precisamente los proyectos de trabajo han sido y son importantes para avanzar con éxito en la secundaria porque les supone el haber aprendido a trabajar autónomamente.

e) La innovación vista por los protagonistas

- 1) En general, los temas de los proyectos de trabajo suelen ser de Ciencias Sociales y Naturales.
- 2) Los alumnos de séptimo y octavo hacen una valoración positiva del trabajo individual por encima del trabajo en grupos.
- 3) Las fuentes informativas que se utilizan en los proyectos son diversas.
- 4) En los ciclos inicial y medio hay un trabajo de recogida de información más centrado en la escuela. En el ciclo superior se plantea más la recogida de información del exterior.
- 5) La evaluación se basa fundamentalmente en que los alumnos hagan una reflexión escrita sobre el trabajo realizado más que en una prueba de contenidos informativos.
- 6) Los alumnos tienen la certeza que siguen un sistema que no es el habitual en otros centros.
- 7) Son conscientes del tipo de trabajo cognoscitivo, del tipo de aprendizaje que están realizando.

- 8) Los alumnos responden de forma unánime que la actividad más importante durante los proyectos es la actividad de entender.
- 9) Los alumnos trabajan en lo que les gusta, se lo pasan bien con los proyectos de trabajo.
- 10) Los proyectos de trabajo les han permitido afrontar con tranquilidad los estudios en secundaria.
- 11) Para los ex-alumnos pierde importancia el hecho de que haya temas que no se han tocado, que haya vacíos.
- 12) Lo más relevante que se aprende en el proyecto es la forma de trabajar.
- 13) La innovación implica un cambio conceptual en la propia práctica docente, supone un autoanálisis constante y hace que el profesor tome conciencia del proceso de aprendizaje que hace el alumno.
- 14) Esta reflexión sobre la propia práctica ha llevado a los profesores a variar algunos planteamientos y a entender mejor ciertas posibilidades de intervención psicopedagógicas, por ejemplo en la evaluación.
- 15) Los proyectos respetan mejor los diferentes ritmos de aprendizaje y favorecen la construcción del aprendizaje en el alumno.
- 16) La escuela ha tenido resonancia y ha provocado curiosidad en el exterior.
- 17) La innovación ha supuesto ritmos e implicaciones diferentes a medida que se iba desarrollando.
- 18) Para algunos la innovación es un conflicto positivo, pero para otros puede llegar a ser inhibitorio.
- 19) Los profesores consideran que tiene que haber un profesional externo, un asesor, que articule todos los aspectos que genera una innovación, que aporte referencias teóricas, que establezca nuevas propuestas concretas en la práctica y que dé sobre todo elementos de análisis para dar continuidad a la reflexión del equipo de profesores.
- 20) La innovación supone una mejora profesional.
- 21) La palabra innovación se refiere a cómo hacer permanente la actitud de cambio.

- 22) Los padres son puestos en antecedentes de las características de la innovación en sus orígenes y, por tanto, son conocedores del proceso. Su apoyo a la innovación se basa en el conocimiento y en la gran confianza que tienen depositada en el equipo del centro.
- 23) Los padres valoran el hecho que los proyectos enseñen a sus hijos a trabajar.
- 24) Una innovación está muy por encima de una mera sustitución de una tecnología por otras formas de tecnología.
- 25) Un proceso de innovación no se puede detener y si se detiene se vuelve marcha atrás, por lo menos en el ámbito del centro, aunque no necesariamente el individual. Si la gente pide un tiempo de reflexión, esto puede significar una resistencia al cambio.
- 26) La innovación no tiene las consecuencias externas que podría tener en el conjunto del sistema educativo.

f) Perspectivas de futuro

- 1) Una innovación en un centro representa un sistema óptimo de formación permanente para un profesor.
- 2) La duración de la innovación afecta a la homogeneidad del equipo en relación a su práctica.
- 3) La Administración sólo conoce o intenta conocer aquellas innovaciones que están vinculadas directamente o que encajan con planes oficiales. Las que salen de la iniciativa propia de un centro no son suficientemente valoradas por los representantes de la Administración.
- 4) La Administración no rentabiliza las innovaciones. La extensión, el conocimiento de la innovación en otros centros depende de la curiosidad, los contactos, los intercambios horizontales y directos entre maestros, escuelas y colectivos.
- 5) El paso de la enseñanza básica a la enseñanza secundaria, (léase cualquier transición en el sistema educativo) genera desconfianzas en el propio profesorado respecto a planteamientos de innovación y, por tanto, influye cualitativamente en el desarrollo de la que se esté llevando a cabo.

- 6) Es difícil realizar una innovación si no se cuenta con un asesor con presencia en el centro que delimite conceptualmente y oriente la práctica de la innovación.
- 7) La innovación en un centro ha de originarse como una necesidad compartida por todo el equipo. Y ha de quedar constancia de ello desde el punto de vista formal e institucional.
- 8) El rol de un asesor debe tener correspondencia en el centro con la figura de un miembro, un pequeño grupo del equipo o con todo el equipo.
- 9) Los padres aceptan cualquier planteamiento de innovación si hay una confianza previa en el equipo de profesores. Es decir, no depende tanto de las características y del contenido de la innovación, como del contexto de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- 10) Una innovación crea nuevas expectativas profesionales en los maestros más comprometidos en la misma.
- 11) La innovación, en una primera fase, crea cohesión en el centro.
- 12) La innovación, en una segunda fase, crea diferencias cognitivas y afectivas entre los miembros del equipo.
- 13) La proyección exterior de la innovación depende del voluntarismo de los profesores.
- 14) No existe una estructura ni una reglamentación suficiente que permita al profesorado no universitario difundir y proyectar la investigación educativa surgida desde la escuela.

CAPÍTULO 7

CASO 3: LA EXPERIMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

EL MARCO DE LAS RELACIONES CON EL CENTRO DURANTE EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

VII.1 ELECCIÓN DEL CENTRO Y SU INNOVACIÓN

Las razones que nos llevaron a considerar este centro para llevar a cabo este estudio fueron las siguientes:

- 1) Su origen y su trayectoria como centro piloto.
- 2) Haber sido elegido por la Administración para llevar a cabo la experimentación de la Reforma de la enseñanza secundaria obligatoria. Esta circunstancia lo situaba como un caso totalmente diferente a los otros dos que configuran este trabajo. Aquí se trataba de estudiar la innovación educativa que hipotéticamente supone la Reforma, como un proceso inducido y controlado por la Administración.
- 3) La procedencia del profesorado. Los profesores que estaban llevando a cabo esta experiencia tenían dos tipos de procedencia. Un grupo estaba trabajando en el mismo centro

impartiendo docencia en el ciclo superior de EGB, con o sin licenciatura universitaria, y pasaron a dar clase a los cursos de Reforma; el otro provenía de distintos centros de enseñanza secundaria (BUP o FP) y estaba en comisión de servicio.

VII.2 EL CONTRATO Y LA NEGOCIACIÓN

La pre-negociación

Cuando se estaba llevado a cabo la definición del proyecto de investigación que se presentó a la convocatoria del CIDE, nos pusimos en contacto con el director para informarle de que su centro había sido elegido para este estudio y para pedirle su conformidad y la del claustro de profesores (curso 1988-1989). Se le pasó el contenido del primer proyecto que, una vez expuesto en el claustro por el propio director, fue aceptado por todo el profesorado. Los términos de esta primera negociación incluían:

- Acceso de los investigadores al centro, las clases, los materiales, el alumnado y el profesorado.
- Confidencialidad de la información recogida hasta que el informe final, previo beneplácito del claustro, se hiciese público.
- Compensación económica al centro por el tiempo que algunos de sus miembros iban a tener que dedicar a la investigación.

Negociación definitiva

A comienzos del curso 1989-1990, cuando la pareja encargada de llevar a cabo este estudio de caso se presentó en el centro, la situación era la siguiente. El director había dejado el centro, así como algunos de los docentes que impartían clases en la Reforma. Esto llevó a tener que replantear el proceso de negociación.

Como los términos básicos ya estaban acordados, la negociación se centró en la relación con el profesorado de secundaria obligatoria. Como era principio de curso, fue un tanto difícil encontrar un momento en el que todo el claustro pudiera dedicarnos un mínimo de tiempo para formalizar los puntos de la negociación.

Cuando se encontró el momento, se proporcionó a los asistentes una copia de los aspectos sobre los que versó la discusión, que fueron los siguientes:

- 1) Qué significa la perspectiva interpretativa de investigación. El objetivo de esta perspectiva de investigación es comprender la situación en la que se interviene (en este caso una innovación propuesta por la Administración). Para ello es fundamental conocer y recoger los significados que sobre esa situación construyen o manifiestan los diferentes implicados. En esta explicitación el investigador se encuentra con distintas capas de la realidad, a veces desordenadas a veces contradictorias. Su trabajo consiste en ir recogiendo todas las informaciones posibles: documentos, entrevistas, observaciones, . . . para intentar establecer criterios que permitan hacer comprensibles las estructuras subyacentes a una realidad (en este caso qué conforma una innovación). A partir de ahí el investigador estructura interpretaciones que contrasta con los implicados, pudiendo aparecer tendencias y regularidades que dotan de sentido a las actuaciones. Con todo ello se pretende no sólo llevar a cabo 'una investigación' sino mejorar el conocimiento práctico del profesorado implicado en ella.
- 2) Acceso a la información recíproca. Por una parte los investigadores podrían tener acceso a todas aquellas fuentes de información pertinentes para el estudio que se iba a llevar a cabo y, por la otra, los distintos estamentos implicados, docentes, estudiantes y familias, podrían pedir en todo momento información sobre el cómo y el por qué de las actuaciones de los investigadores en el centro. En este sentido y de forma explícita se convino que los docentes y los estudiantes elegidos podrían ser entrevistados y las clases seleccionadas observadas. Así mismo, el profesorado y el alumnado que lo requiriesen serían informados del cómo y del por qué de la información recogida.
- 3) Toda información que se dé a los investigadores (a menos que se explicita lo contrario) pasa a formar parte de los datos de la investigación y puede llegar a ser pública.

- 4) Cuando un dato o información dada por una persona se utilice 'directamente' (entrecomillada en un informe) se explicitará en todo caso el papel desempeñado por la persona en el proceso innovador, pero no su nombre.
- 5) Los participantes en la investigación, es decir el claustro de profesores, serán los primeros lectores del informe final.
- 6) Al centro se le compensará con 50.000 pesetas en concepto de la dedicación y apoyo a la investigación y como muestra y reconocimiento de su participación activa en el estudio.
- 7) El centro proporcionará un lugar para que puedan trabajar los investigadores (analizar documentos, realizar entrevistas...) durante los días convenidos. De este modo, los participantes en la investigación sabrán donde encontrarlos si han de suministrarles alguna información.
- 8) Los documentos que se solicitan al centro, en el caso de que existan, con el fin de proceder a su análisis e interpretación son:
 - Datos básicos del centro.
 - Proyecto de centro.
 - Actas del claustro referidas a la innovación.
 - Actas del Consejo Escolar referidas a la innovación.
 - Actas de las reuniones de la APA referidas a la innovación.
 - Actas o materiales de reuniones referidas al proyecto.
 - Documentos recibidos de la Administración.
 - Diseño curricular.
 - Memoria del año anterior relativa a la innovación.
 - Diseño de la innovación.
 - Materiales generados por los profesores a partir de la innovación.
 - Materiales didácticos utilizados.
 - Materiales generados por los alumnos (trabajos, cuadernos, dossiers...).

- 9) La recogida de la información será efectuada durante el curso 1989-1990, por tanto nuestra presencia en el centro se prolongará durante este período de tiempo.

El claustro aceptó, en términos generales, todos los puntos de la negociación. La única preocupación presentada por algunos docentes era: "qué pasaría si los resultados de la investigación no eran buenos". Volvimos a explicar que no se trataba de una 'evaluación' en términos cuantitativos, sino de llevar a cabo una representación, "una fotografía" sobre un momento de la innovación para que, entre otras cosas, ellos mismos decidiesen cómo la veían y si pensaban que se tenía o se podía mejorar.

Al finalizar la sesión, dos profesores se acercaron para decirnos que ellos no querían ser ni observados en sus clases, ni entrevistados. Sin embargo, más adelante, cuando se hizo la selección del profesorado a entrevistar y las clases a observar, coincidió que por los indicadores utilizados para realizar la selección, los dos profesores fueron elegidos. Cuando se les comunicó, no pusieron ninguna objeción y colaboraron de buena gana.

VII.3 EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque nuestros interlocutores más directos fueron los integrantes del equipo directivo, a los que acudíamos en busca de los documentos y las informaciones necesarias, la relación fue fluida y agradable con todos y cada uno de los miembros del profesorado, el alumnado y las familias. Tanto con los que tuvieron más protagonismo, por ser entrevistados y/o observados en sus clases, como con los que participaron de forma más indirecta. Sin embargo, su actuación fue más la del informante o la de la persona que se deja observar en su actuación profesional, que de la que se implica en un proceso de investigación sobre su práctica para tratar de descubrir aspectos de la misma y elaborar conocimiento sobre ella.

Un indicador de la observación anterior lo encontramos en la siguiente circunstancia. Uno de los objetivos iniciales de la inves-

tigación era elaborar un instrumento que, partiendo de los protagonistas, pudiera evidenciar el grado de consenso que la cultura de la innovación tenía en los diferentes implicados. Este instrumento fue un inventario de valoración, que queda recogido en el apartado final de este capítulo. Hacia la mitad del proceso de la investigación proporcionamos el inventario a todo el profesorado, explicándole su posible utilidad. Las respuestas se demoraron y tuvimos que insistir, pero sólo logramos que menos de la mitad (ocho sobre dieciocho) nos lo devolviese cumplimentado. Sin embargo esta cifra, aunque dista de ser óptima nos parece representativa, pues el abanico de respuestas respondía a la diversidad de la tipología del profesorado del centro y de su implicación en la innovación. El resultado del análisis del inventario nos permitió obtener los ejes-guía sobre los que se articula este estudio de caso. Una vez analizados los datos del cuestionario, mantuvimos una reunión con todo el grupo de enseñantes para analizar, sobre todo, aquellos puntos en los que la disparidad de valoraciones se hacía más patente.

Con el resto de los protagonistas de la innovación (alumnado y familias) no se llevó a cabo una negociación tan formal como en el caso del profesorado. Sin embargo, su actitud fue muy receptiva, mostraron mucho interés por hablar con alguien que podía escuchar sus visiones y reflexiones sobre la innovación en la que sentían estar participando como "sujetos de experimentación", lo que les producía una sensación que iba de la expectativa al miedo.

Cuando se redactó la primera versión del informe de investigación se le facilitó una copia al equipo directivo pidiéndole que se la hiciesen llegar al resto del profesorado para introducir todas aquellas modificaciones o sugerencias que consideraran oportunas. Estas modificaciones fueron mínimas, refiriéndose sobre todo a datos cuantitativos. Finalmente, se les llevó la nueva versión y se les manifestó nuestra disposición a mantener con ellos una reunión para discutir el informe y comentar sus posibles aportaciones a su práctica docente en la innovación que realizaban. La movilidad del personal y la problemática administrativa del centro, en plena expansión, fueron, entre otros, los factores que llevaron a que la investigación acabara en este punto.

CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO

VII.4 EL CONTEXTO DE LA ESCUELA

La escuela, en la que se ubica esta innovación y se realiza este estudio de caso, se encuentra situada en el límite de los barrios del Carmelo, Guinardó y Horta cuyas características son las siguientes. El barrio del Carmelo creció a partir de los años 50 con gran rapidez y sin planificación urbanística, lo que ha conllevado una carencia de espacios y servicios públicos. La población es mayoritariamente inmigrada con un elevado número de jóvenes y niños. Es una de las zonas de la ciudad con mayor índice de paro. La población activa pertenece mayoritariamente al sector obrero, aunque también residen en él técnicos, administrativos y cargos directivos de pequeña y mediana empresa.

El distrito del Guinardó ha experimentado desde los años 50 un importante crecimiento debido a la población inmigrada, que se ha ido integrando en él. En estos momentos el 62,4% de la población es de origen catalán. Los sectores laborales más representativos son los cuadros medios y cargos directivos de pequeña y mediana empresa, aunque con una presencia relevante del sector obrero.

El barrio de Horta está definido por la confluencia de dos realidades. La primera es consecuencia de sus orígenes como municipio independiente de Barcelona, y la segunda como receptora de una considerable masa de población inmigrada durante las décadas de los años 50, 60 y 70. Por lo que conviven dos sectores de características socio-culturales claramente diferenciadas.

La oferta de plazas escolares de EGB de esta zona se centra en este último barrio, siendo los tres en conjunto deficitarios en centros públicos de secundaria.

VII.5 LA POSICIÓN ADMINISTRATIVA

La creación de este centro fue aprobada por decreto en el Consejo de Ministros del 13 de agosto de 1971 según la LGE, convirtiéndose en el primer Centro Piloto de España, dependiente del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de

Barcelona. El edificio fue proyectado, antes de que se destinase a centro experimental, como escuela de EGB de régimen ordinario, por lo que no disfruta de los servicios, espacios y privilegios de la mayoría de los centros pilotos.

El 6 de junio de 1985, el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* publica un decreto que regula el marco jurídico de centros destinados a la experimentación e investigación educativas, instituyendo tres tipos de centro entre los que se encuentra el Centro Experimental de Régimen Especial (CERE), modalidad a la que se acoge esta escuela, pasando a depender directamente de la Administración. Durante el curso 1988-1989 se comienza la experimentación de la Reforma de la enseñanza secundaria (Orden de 13 de febrero de 1989, BOE 13 de marzo de 1989, número 61).

En estos momentos el centro se define como escuela pública, catalana, pluralista, científica, activa, participativa y proyectiva.

Los espacios de los que dispone se distribuyen de la siguiente manera:

- Cuatro aulas de preescolar.
- Diez aulas de primaria.
- Siete aulas de secundaria (cursos de Reforma).
- Una biblioteca.
- Un laboratorio.
- Un aula de informática.
- Un aula-taller que comparten primaria y secundaria.
- Pistas polideportivas.
- Patio de recreo.

Las siete aulas de Reforma acogen a dos grupos de primero, dos de segundo, uno de tercero y dos de cuarto.

Esto supone un total aproximado de 630 plazas escolares, de las que unas 210 corresponden a secundaria y el resto a preescolar y primaria. Alumnado y profesorado de este ciclo de enseñanza han de utilizar algunos espacios de forma conjunta con el resto de los integrantes del centro, lo que, como veremos más adelante, no siempre resulta ni fácil ni adecuado.

El profesorado se distribuye de la siguiente forma. En preescolar y primaria, hay un profesor-tutor por aula, más dos unidades de educación especial y un profesor de catalán. En secundaria hay un total de 18 enseñantes, que además de impartir docencia de las materias de su especialidad a los estudiantes de este ciclo, llevan a cabo las funciones de tutoría de curso, tutoría orientadora y coordinación.

En estos momentos se está llevando a cabo dos proyectos de innovación: Las agrupaciones flexibles y la experimentación de la Reforma en el ciclo de enseñanza obligatoria (12-16 años).

Las agrupaciones flexibles se centran en las áreas de Matemáticas y de Lengua cuyo contenido se organiza por temas a los que el alumnado accede no por edad cronológica o escolar (es decir, por el curso en el que se encuentra) sino en función de su progreso personal. Esto ha supuesto una "ruptura" en las concepciones tradicionales de la propia enseñanza de las Matemáticas, la utilización de los espacios escolares, el papel del profesorado y la consideración del alumnado. Además, el centro ha tenido que abordar una serie de problemas educativos que han recibido distintas respuestas por parte de los diferentes estamentos implicados: estudiantes, docentes, familia y Administración.

Desde el curso 1988-89 se comenzó a experimentar el proceso de Reforma con dos grupos de alumnos de 14-16 años, para ampliarlo al ciclo 12-16, en el curso 1989-90. Este tipo de innovación tiene un carácter bien diferenciado de la anterior. Por una parte, ha supuesto la ampliación de la edad de escolarización del alumnado del centro y del número de profesores. Y por la otra, se trata de un proceso inducido y controlado por la Administración.

El estudio de caso que presentamos a continuación se centra en la innovación que supone la experimentación de la Reforma de la enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años).

Según las pautas de la Administración, la innovación que propone la Reforma se centra en los siguientes puntos:

- a) Ampliación de la enseñanza hasta los 16 años y permanencia de todo tipo de alumnado en el mismo centro (comprensividad).

- b) Tratamiento de la diversidad del alumnado, mediante el reconocimiento y la consideración didáctica de los ritmos de aprendizaje de los distintos estudiantes.
- c) *Articulación del currículum* teniendo en cuenta las orientaciones del diseño curricular del Departament d'Ensenyament¹.
- d) Seguimiento del alumnado a través de la tutoría orientadora.

HISTORIA Y PROCESO DE LA INNOVACIÓN

En este apartado se caracteriza el proceso de la innovación en el centro. Para poder explicar mejor los elementos que configuran el fenómeno bajo estudio hemos de hacer referencia directa a las disposiciones legales relativas a la posición administrativa del centro.

VII.6 EL CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN

La innovación educativa que hipotéticamente supone la experimentación de la Reforma de la enseñanza secundaria obligatoria, está siendo llevada a cabo como hemos apuntado anteriormente, en un centro de larga tradición experimentadora. En la actualidad entra en la categoría de Centro Experimental de Régimen Especial (CERE). Este tipo de centros están dedicados de forma específica a la investigación y experimentación educativas como proyecto global de centro. Desde el momento que comenzó a experimentarse la Reforma, pasó a formar parte de los Centros Experimentales de Enseñanza Secundaria (CEES). Así ha quedado convertida la escuela en un CEES-CERE.

En un documento mecanografiado elaborado por el Programa de Reforma de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa², en abril de 1989, se propone una definición de los

¹Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989) *Disseny Curricular. Ensenyament Secundari*. Barcelona

²Generalitat de Catalunya, Direcció General d' Ordenació i Innovació Educativa, Programa de Reforma Educativa (1989) *Proposta per una definició dels Centres Experimentals de la Reforma Educativa*.

centros experimentales. Según el preámbulo de la ley de centros docentes experimentales (8/1983), éstos han de servir para “*ofrecer alternativas a la escuela actual, mediante la experimentación de nuevos planes de estudio y de programas de diferentes áreas y niveles educativos, de nuevos métodos y técnicas educativas y con materiales educativos diversos, y también mediante el análisis y ensayo de nuevas formas organizativas y de gestión*”. Por su parte, y siempre según este documento, la Administración tiene la obligación de “*orientar y evaluar*” este trabajo de experimentación, para que se pueda garantizar que los programas de investigación y experimentación son analizados de una manera continuada, que se divulguen los resultados y que se estudie su posible generalización. Sólo los centros que tienen un programa de investigación o experimentación establecidos pueden ser considerados centros de Reforma.

Las funciones de los CEES se especifican como sigue:

- a) Llevar a cabo la experimentación de los nuevos currícula de las diferentes etapas y modalidades de la enseñanza secundaria: Etapa 12-16, Bachillerato, Módulos profesionales I y II, mediante la programación en equipo, la introducción de métodos y técnicas adecuadas y la confección de materiales didácticos y los recursos necesarios.
- b) Ensayar nuevas formas organizativas, de agrupación de alumnos, de equipos de profesores y de gestión del centro, para mejorar el ambiente de aprendizaje y trabajo y el clima de convivencia y participación.
- c) Experimentar nuevas formas de orientación y seguimiento de los alumnos, *mediante la coordinación con la etapa anterior y una acogida adecuada*, la organización del currículum y la acción tutorial que faciliten la participación activa de los adolescentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su paso, en las mejores condiciones posibles, a la etapa posterior de estudios o a la vida.
- d) Reflexionar y expresar por escrito los resultados de la experimentación de los puntos anteriores.

- e) Contribuir a difundir (siempre que la Administración lo pida) los currícula experimentales, los métodos, técnicas y materiales empleados, la orientación de los alumnos, funcionamiento de los equipos de profesores y organización del centro.
- f) Colaborar en la formación del profesorado.

Las características fundamentales de los CEES-CERES son:

La organización por departamentos que agrupan al profesorado por áreas y materias relacionadas y por niveles según el número de estudiantes y la complejidad del currículum.

La dedicación de los docentes. La plantilla del centro tiene que poder atender las clases, las tutorías y otras actividades con los alumnos; las tareas colectivas generales: guardias, sustituciones, biblioteca, cuidado de las instalaciones; reuniones con otros profesores: equipo de nivel y de departamento; formación fuera o dentro del centro; reflexión sobre la experimentación; tareas específicas de gestión y dirección del centro. Todas estas actividades han de ser llevadas a cabo durante el horario del profesorado: 37 horas y media a la semana, de las que 30 son de permanencia en el centro, 24 horas de horario regulado y 18 de clases con alumnos.

Para el funcionamiento, además de las estructuras ordinarias de gestión, podrán contar con un coordinador de la etapa de secundaria obligatoria y otro de post-obligatoria, si se da el caso. También se puede prever modificaciones de la estructura ordinaria.

Para la provisión de plazas de personal docente se define, de forma reglamentaria, tanto la forma de acceso mediante concurso específico para cubrir vacantes, como los años de estancia mínima y máxima de permanencia en el puesto de trabajo, obligaciones y derechos.

Los recursos económicos hacen referencia a la plantilla de profesores que se determinará a partir de los objetivos de la experimentación. Para los gastos generados por la experimentación se asigna una cantidad por año y centro, en función del número de estudiantes, la ratio de alumnos por profesor y posibles ampliaciones de la experimentación³. En función de las disponibilidades pre-

³A pesar de que la ley de CERES es del año 83 y que la experimentación de la reforma se comenzó durante el curso 1984-1985, en el documento que

supuestarias también se asignará anualmente una cantidad para equipamiento y material complementario a la dotación ordinaria.

Los CEES-CERE, además de los aspectos explicitados en el decreto de los CERE, tienen los objetivos específicos de la experimentación, que pueden ser redefinidos por la Administración cada año, relativos a aspectos curriculares (desarrollo, programación, recursos, material, metodología...); la evaluación del alumnado; la tutoría orientadora y el seguimiento de alumnos; la transición a la vida activa; la organización del centro; el proyecto educativo y la normalización lingüística del catalán; la difusión de la experimentación; y la formación del profesorado.

De las especificaciones explicitadas en el documento al que nos venimos refiriendo, se desprende que el profesorado tendría que ser capaz de desempeñar, además de las múltiples tareas propias del desarrollo de la actividad docente, las funciones de:

- Traductor de las prescripciones administrativas a la realidad de sus centros.
- Ejecutor y/o creador de métodos y técnicas de enseñanza.
- Elaborador de materiales de enseñanza (textos, soportes audiovisuales, informáticos, etc.).
- Gestor.
- Redactor de informes.
- Difusor.
- Formador.

Por llevar a cabo todas estas funciones, de reconocida complejidad y exigencia, el citado documento dice *“la Administración preverá las contraprestaciones a esta dedicación: posible complemento de centro experimental para los profesores que trabajen en él mientras permanezcan en él, específico reconocimiento de méritos pedagógicos⁴ por el hecho de estar en un CEES-CERE, posible apoyo a la investigación (becas, permanencias...)”*.

venimos comentando, que es del año 1989, se dice *“más adelante se aplicarán los recursos siguientes por parte de la administración”* (p. 7).

⁴No se especifica cuáles ni de qué manera.

Cabe notar la prolijidad y especificidad del lenguaje utilizado en la caracterización de las funciones de estos centros, su organización, la dedicación y condiciones de trabajo del profesorado, etc., frente a la ambigüedad y el lenguaje posibilista en lo que se refiere a las contrapartidas que la Administración ofrece por la dedicación exigida.

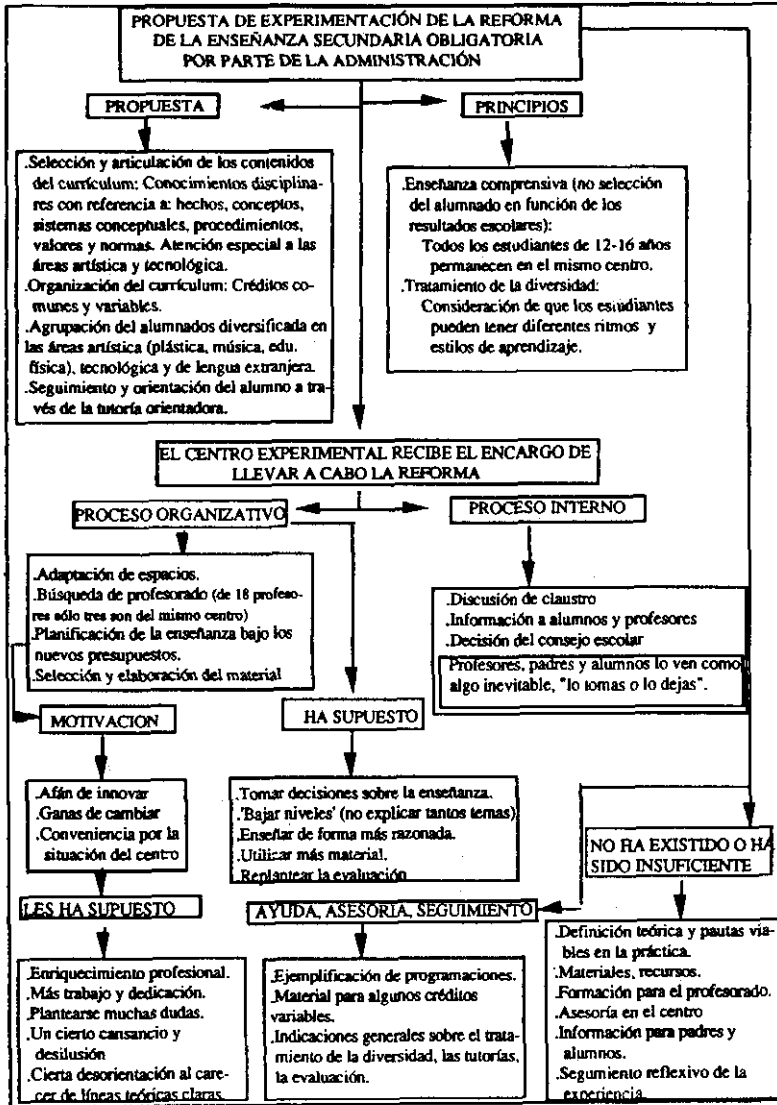
VII.7 LOS INICIOS DE LA INNOVACIÓN

Como venimos diciendo, la innovación objeto de estudio proviene de la experimentación de la Reforma de la enseñanza secundaria propuesta por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, que fue comenzada en este centro durante el curso 1988-1989. La recogida de la información para este estudio ha sido realizada durante el segundo año de la experiencia. (Véase Caso 3: Figura 1).

La razón principal que impulsó a este centro a abordar el cambio o innovación que planteaba la experimentación de la Reforma de la enseñanza secundaria obligatoria fue su posición administrativa como de Centro Experimental de Régimen Especial (CERE). En el Proyecto Educativo de Centro, en el primer apartado bajo el título: "*Análisis del contexto. Los preceptos legales*", se recoge que la escuela, como CERE, ha de consignar las directrices de la Ley de Centros Experimentales y como Centro de Reforma Educativa, ha de regirse por la legislación vigente. "*Pero si bien la normativa potencia y orienta la labor del centro, entendemos que no ha de limitar la gestión escolar*" (p. 1).

Desde esta perspectiva, la experimentación de la Reforma parecía algo consustancial al carácter mismo del centro y no se llevaron a cabo discusiones específicas excesivamente pormenorizadas para tratar el tema. En este sentido, los profesores que trabajaban en aquel momento en la escuela -conociendo la posición administrativa de la misma- aceptaron esta nueva experimentación sin demasiados preámbulos.

Las manifestaciones de la directora del centro (que acababa de incorporarse a su cargo) especifican el proceso seguido: "*El centro ya tenía una inquietud por ser CERE pues ya llevaba a cabo la*



Caso 3: Figura 1. Caracterización de la innovación.

experiencia de agrupaciones flexibles. Cuando surgió la cuestión de la Reforma, el centro se planteó si podía ampliar la experiencia de las agrupaciones flexibles acogiéndonos a ella. Hubo una serie de encuentros y reuniones para sopesar ventajas e inconvenientes y al final se creyó interesante aceptarla. Participábamos todo el claustro. Estas cosas se hablaban en el claustro”.

Para uno de los profesores que trabajaba en el centro y ahora participa en la Reforma, el proceso fue el siguiente: *“Primero nos asignaron. . . es decir, sabíamos que existía la posibilidad de que se nos convirtiera en centro de Reforma porque había un problema de falta de centros de secundaria en la zona (no existen otros centros públicos en los alrededores). Al ser centro experimental parecía que tenía los requisitos más adecuados en cuanto a infraestructura. Cuando nos concedieron la posibilidad de hacer Reforma se comentó dentro de un consejo escolar y posteriormente se informó al APA, a todos los padres”.*

Al profesorado que daba clases en el ciclo superior se le preguntó si quería pasar a Reforma, pero, en palabras de uno de ellos *“nadie explicó nada en concreto. . . , no hubo un proceso de discusión ya que aquí quedaron cuatro, porque los otros eran nuevos, la discusión sí que tuvo lugar con los padres, pero con vistas a los maestros no. . . Es que tampoco había demasiada opción o te quedabas o te ibas”.*

A pesar de que la realización de la Reforma requería una aceptación por parte de las familias y del alumnado, el proceso de negociación se centró en los aspectos informativos, dado que la decisión de su puesta en práctica parecía estar ya tomada desde la Administración y la directiva del centro, con la aceptación, más o menos explícita, del claustro. En palabras de los padres *“el problema fue que la Reforma se presentó en el centro y seguías o te ibas, es decir, . . . ha venido impuesta”.*

VII.8 LA INNOVACIÓN COMO CONFLUENCIA DE LA CONTINUIDAD, EL IMPULSO INTERIOR Y LA INDICACIÓN EXTERIOR

Si en la caracterización del origen de la experiencia sólo tomásemos en consideración el proceso del propio centro, podríamos llegar a concluir que en la decisión de poner en práctica la innovación han confluído sólo dos tendencias, la propia tradición o inercia experimentadora del centro -considerada como impulso interno y la sugerencia de la Administración -entendida como una imposición o sugerencia externa-. Sin embargo, si nos referimos a las razones aducidas por parte del profesorado en su decisión de participar en la innovación que presupone la Reforma, se podría hipotetizar que para algunos, como individuos, consistía en la posibilidad de seguir una intuición o un afán de cambiar de centro, de ambiente, de práctica o en la continuación de un proceso innovador.

Por ejemplo, dos profesoras provenían de un centro donde también se estaba experimentando la Reforma. Otra pidió una comisión de servicios, antes estaba en la FP, porque *“hacía tiempo que había oído hablar de la Reforma”*. Había trabajado en un centro donde intentaron que se pudiera llevar a cabo la Reforma, pero no se llegó a un acuerdo. Cuando salió la oportunidad esta profesora pensó *“que estaría bien aprovecharla”*. Aunque algunos hayan optado a la plaza por cuestiones de conveniencia personal, siempre se vislumbra un afán de cambio en su actividad docente: *“la plaza que me habían destinado de interino estaba bastante lejos de Barcelona y también me interesaba empezar a trabajar en Reforma y ponerme en contacto con el nuevo sistema”*.

También hay docentes, como la actual jefe de estudios, que su práctica innovadora se fundamenta en una larga experiencia docente: *“yo hacía ya quince años que estaba dando clase de Matemáticas en un centro de BUP y además llevaba doce años trabajando con el Grupo Cero, un grupo formado por profesores y profesoras de Matemáticas que estábamos cansados de estas Matemáticas abstractas que veíamos que no tenían utilidad para los alumnos. A veces no sabíamos nosotros mismos para qué servían y además teníamos que exigir unos contenidos que muchas veces*

estaban fuera de las posibilidades de la mayoría de los alumnos de 14 a 16 años. Como además las Matemáticas son obligatorias hasta los 16 años, después, cuando podían escoger Letras o Ciencias, había quien no podía acabar el bachillerato por unas Matemáticas obligadas y muy abstractas que le impedían aprobar... Al incorporarme a este proyecto pregunté si podía utilizar un material que estaba traduciendo con otros compañeros... que está siendo experimentado por 25 profesores, en la ciudad de Génova, y que integraba Matemáticas, Ciencias y Tecnología. Me dijeron que sí y entonces vine al centro el año pasado con la intención de llevar a buen término este material. ... Yo les pregunté (a la Administración) que si viniendo a este centro podía hacer lo que yo quería, que no me obligaran a seguir un material que estuviera elaborado por la Administración y me dijeron que sí... Yo lo propuse (al resto de los profesores del centro) lo aceptaron bien, sobre todo porque todos íbamos un poco colgados, pero con ganas de hacer una variación de la enseñanza, de hacer una metodología, de cambiar en algo la estructura del centro”.

Esto genera una situación de “innovación” dentro de la innovación. De hecho, la estructura organizativa del centro, en lo que se refiere a la planificación, realización y evaluación de la enseñanza, posibilita que cada profesor actúe según su forma de entender cada uno de estos procesos. Situación que, como veremos más adelante, en algunos momentos es vivida por los profesores como una carencia de directrices, puntos de referencia, contraste e incluso de formación. Tanto para llevar a cabo la innovación que propone la Reforma en los aspectos de articulación y puesta en práctica del currículum, como para llevar adelante sus propias innovaciones.

Esta situación se refleja en la reflexión llevada a cabo por uno de los profesores “*En la medida que estoy sacando del ingenio propio todo aquello que aplico en el aula, lo puedo hacer, y si lo hago o no lo hago depende exclusivamente de las ganas. Para innovar es necesario una meta, una consideración global y detallada del modelo de ciudadano a que aspira la mayoría política de este país. Cuando ya se haya definido este modelo podremos innovar sabiendo hacia donde vamos. Hasta ahora vamos a ciegas”.*

VII.9 EVOLUCIÓN DE LA INNOVACIÓN

El trayecto recorrido por esta innovación es demasiado corto para poder detectar procesos, tendencias, crisis y readaptaciones. Como manifiesta un miembro del equipo coordinador, el carácter innovador de la experiencia se verá dentro de unos años. *“No sé si es innovador. Sólo sé que estamos en el ciclo 12-16. Si el equipo docente se mantiene se verá dentro de cinco años”*.

Para poder llevar a cabo la Reforma en el centro, a pesar de tratarse de un CERE, el claustro tenía que mostrar su conformidad ya que implicaba un tipo de experimentación que afectaba a la propia estructura del sistema educativo. En el momento de plantearse el tema, el director, que sólo permaneció en su puesto el primer año de experimentación, era totalmente favorable a la misma. El estamento que no parecía estar del todo de acuerdo era el de las familias. Así se puede inferir de las aportaciones de un profesor que estaba trabajando en el centro. *“Vinieron dos personas de la Generalitat y se hizo una charla con los padres. Hubo padres que estaban a favor y otros en contra de llevar a cabo la Reforma, sobre todo por la innovación que comportaba y porque no estaba demasiado claro como acabaría. Después los propios padres hicieron una reunión organizada por ellos. Vinieron representantes de maestros y padres que hacían la Reforma que estaban a favor y otros que estaban en contra y se formó una especie de debate. Fue una historia un poco tensa porque no quedaba demasiado claro si la actitud de los padres era a favor o en contra, sobre todo la del APA y de la dirección del APA que en definitiva son los ‘jefes’ en la escuela. Sin embargo, no se produjo una avalancha de bajas, se fueron algunos alumnos de 8º cuyos padres tenían muy claro que sus hijos podían ‘funcionar’ en el instituto porque ya iban muy bien. Las bajas se intentaron cubrir con alumnos que habían obtenido las mismas notas en el curso anterior, pero esto fue imposible, porque el notable lo cambiamos por un suficiente como máximo, el suficiente por un insuficiente y el insuficiente por un muy deficiente; entonces el problema fue que el nivel bajó”*. Esta situación generó en las familias y el profesorado una gran preocupación por el descenso del rendimiento académico y del ‘nivel’ del alumnado.

Por lo que respecta a los enseñantes del ciclo superior, sólo pasaron a dar clases a esta modalidad de enseñanza los que quisieron hacerlo. Sin embargo, de los que voluntariamente pasaron, sólo uno de los que permanece por segundo año se muestra explícitamente partidario y 'defensor' de la Reforma. El resto parece tomarlo como algo inevitable. La mayoría del resto de los integrantes del equipo de profesores proviene de otros centros y ha llegado aquí de forma voluntaria. Pero, incluso los que se han incorporado porque les 'ha tocado' por el orden establecido en la lista de interinos, según el secretario del equipo coordinador de Reforma, *"no han planteado problemas, pero la gente que llega viene con una formación muy escasa de lo que es la Reforma. La verdad es que la gente que ha venido estaba interesada en venir, con lo que no ha habido problemas de implicación, los problemas han sido de adaptación"*.

Al final del primer año de experiencia, abandonaron sólo tres de los profesores que la habían puesto en marcha. Las razones aportadas hacen más referencia a unas condiciones de trabajo demasiado exigentes sin la contrapartida de ningún tipo de compensación y apoyo y a la 'lucha' casi incesante con la Administración, que a la perspectiva pedagógica adoptada por la Reforma. Una de las profesoras que ha permanecido en el centro y ocupa el cargo de coordinadora del equipo, lo sintetiza así: *"El problema que nosotros vemos, en general en la Reforma, es que exigen que elabores un material o que sigas un material que te dan puramente informativo, que lo revises, que hagas el número de clases normales que tendrías que hacer en un centro, que seas profesora de catalán, de ética... de todo, que corrijas miles de cosas y por último que organices un currículum... Se ha hecho una Reforma con el voluntarismo del profesorado al que no le importa trabajar muchísimo, más de lo que trabajaba antes, cobrando igual y además con la angustia que genera el 'y tendría que...', y no he hecho... y todavía queda..."*.

El segundo año de la experiencia se tuvo que aumentar la plantilla de profesores para acoger a dos nuevos grupos de primero. Esto ha dificultado o ralentizado el proceso de discusión y cohesión pedagógica del claustro.

Durante nuestro período de permanencia en el centro, no se han detectado crisis o cuestionamientos de las bases de la innova-

ción que se sintetizarían en: un currículum diversificado por medio de los créditos variables y tutorías orientadoras.

VII.10 MECANISMOS Y GRADO DE REVISIÓN CONTINUA DE LA INNOVACIÓN

Entre los diferentes documentos que nos han sido facilitados por el centro, no hemos encontrado ningún informe interno de reflexión, revisión, autoevaluación, ni de evaluación o seguimiento externo. Sin embargo, el profesorado, tiene establecidas unas horas de reuniones que se cumplen. La dinámica de funcionamiento del centro posibilita los acuerdos en los departamentos *“nos podemos poner de acuerdo porque no hay límites y puedes ir por libre pero es que tampoco hay directrices”*. Pero no siempre se discuten los criterios de actuación y los fundamentos pedagógicos de los mismos. En el tema de la evaluación, por ejemplo, según los docentes entrevistados *“se comentan las notas de cada uno pero no cómo ha llegado a esa nota. Supongo que si un tutor orientador pregunta específicamente por un caso concreto se habla de cómo ha sacado esa nota”*. Tampoco se lleva a cabo una coordinación entre los tutores para discutir los principios generales y las perspectivas de actuación en la tutoría: *“las únicas reuniones que se hacen son por si hay algún problema de disciplina fuerte o si se tiene que evaluar”*.

Para algunos profesores, no para la mayoría, uno de los indicadores de que su trabajo está siendo innovador es que se cuestionan de forma continua lo que están haciendo, aunque esto no se plasme de forma sistemática por escrito.

La Administración, a pesar de haber elaborado el decreto de CEES-CERE, en el que se especifica su tarea de seguimiento y evaluación de estos centros, cumplió su cometido sólo durante el primer año. Sin embargo, los profesores se resienten, como expresa una profesora, de su 'desamparo institucional' y su falta de intercambio con otros centros. *“La Reforma la han puesto, han dotado de profesorado a los centros. Pero no hay un seguimiento de lo que hace cada profesor, no hay reuniones entre gente de distintos centros para poder hablar de lo que hacen, no hemos tenido una formación orientada a explicarnos una serie de cosas, sólo*

un material escrito que al final lo coges y te lo miras y lo acabas dejando. Cada uno, según su experiencia y sus ganas de elaborar material más asequible para el alumno va organizándose. Yo no creo que se pueda decir que todos los profesores de Reforma estén variando su manera de enseñar”.

La falta de seguimiento y apoyo se hace patente entre los docentes que forman el equipo coordinador de Reforma de la manera siguiente: *“Aquí no ha venido nadie, el año pasado vino... (dan un nombre) a hablar un poco con la Junta Directiva y con el departamento de Matemáticas pero este año ni eso... Nosotros hemos empezado los últimos con la experimentación de la Reforma. El año pasado sí que teníamos un poco de seguimiento, algunas pautas, cuando pertenecíamos a la Dirección General. Este año nos han pasado a Serveis Territorials⁵ y ahora, claro, somos centro de enseñanza secundaria. Supongo que la Administración tiene mucha confianza en nosotros, pero podría aportar mucho más... Creo que hay alguien encargado... pero me parece que no sigue mucho la Reforma. Había de venir antes del 30 de octubre para hablar con la junta directiva y para ver los horarios y todavía no ha venido”.* Cabe decir que estas entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de febrero y marzo.

Las demandas de formación no han sido respondidas, según el profesorado, de forma adecuada: *“Yo pedí reuniones porque tenía que dar Educación Física que no la había dado nunca y quería saber qué es lo que tenía que hacer. Pero me dijeron que ahora ya no se podía hacer reuniones porque había mucha gente que ya había empezado. O sea, prácticamente la gente que ha venido nueva ha llegado aquí y cada uno hace lo que puede. Se sigue el primer nivel de concreción y a partir de él se puede hacer lo que se quiera”.*

Los padres, por su parte, también echan en falta un seguimiento del proceso de Reforma *“no hay ningún tipo de información y queremos seguir la Reforma... el año pasado salimos en 2º de Reforma un grupo de padres que dijimos que no se preocuparan porque nosotros nos responsabilizábamos de seguir la Reforma cada mes y no nos han llamado desde el mes de junio del año*

⁵Organos dependientes del Departament d'Ensenyament, cuyo papel es la gestión descentralizada del sistema escolar.

pasado que hicimos la última reunión. Se cambió la dirección y no ha habido más información”.

ASPECTOS ORGANIZATIVOS

VII.11 ESTRUCTURACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El centro considerado como una globalidad acogía a tres etapas diferentes del sistema escolar. Educación infantil, para alumnos y alumnas de cuatro y cinco años. Enseñanza primaria que abarca desde los seis hasta los once años, es decir de primero a sexto, dividida en ciclo inicial y ciclo medio. Y enseñanza secundaria para el alumnado de doce a dieciséis años, dividida a su vez en dos ciclos (12-14 y 14-16 años). Cuando se realizó este estudio en la educación infantil y en la enseñanza primaria no se había comenzado a introducir los presupuestos pedagógicos de la Reforma. Se continuaba llevando a cabo las agrupaciones flexibles del alumnado en el área de Matemáticas. El cambio más estructural se manifestaba en secundaria donde se estaba experimentado la Reforma.

La introducción de la Reforma con su propia propuesta de innovación supuso una cierta ruptura en la dinámica del centro. Para la directora hay que tener en cuenta el hecho de que la experiencia que se llevaba a cabo en el centro era la de las agrupaciones flexibles, modalidad de distribución grupal del alumnado que no se contempla en la Reforma. Así, la agrupación flexible del alumnado, tal y como la concibe la escuela, se rompe en sexto. Los grupos, en palabras de la directora, se organizaban *“según el desarrollo del alumnado, según la capacidad, situándolo en una estructura de aprendizaje adecuada al ritmo personal de cada estudiante. Lo que comportaba un seguimiento relajado y adecuado a la capacidad de cada uno. Ahora con la Reforma, el planteamiento no es éste, con los créditos pueden optar, hay grupos flexibles pero la flexibilidad no es la misma, son grupos heterogéneos. De hecho es un cambio, en realidad es un cambio”*.

Aunque exista una sola dirección y todas las enseñanzas compartan un mismo edificio, la secundaria funciona de forma bastan-

te autónoma. Para un profesor que ha pasado de una estructura de funcionamiento a otra *“dentro de la escuela hay otro centro porque la Reforma funciona con un jefe de estudios, un equipo coordinador y un secretario, por lo que no tienes casi nada en común con el resto de la escuela, simplemente la coincidencia de espacio”*.

La nueva organización de la enseñanza secundaria, a la que asisten los alumnos que antes cursaban séptimo y octavo de EGB en el centro, ha supuesto un cambio en la relación interpersonal tanto para los alumnos como para los profesores que impartían enseñanza en esta etapa. *“Antes conocías más al alumno porque lo tenías muchas más horas. Se intentaba que pasara el mínimo de personas por una clase, como máximo pasaban tres o cuatro. Ahora pueden estar pasando nueve o diez”*. Esta nueva situación genera dos lecturas diferentes en los distintos estamentos del centro. Para unos supone la posibilidad de una mayor autonomía y desarrollo personal para el alumnado, para otros, si no se garantiza el seguimiento y la orientación individualizada, dada la opcionalidad del currículum, puede dificultar el aprovechamiento académico de los estudiantes.

VII.12 ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM

En la elaboración del currículum propuesto al alumnado se siguen las directrices marcadas por el *Departament d'Ensenyament*, a través de la Comisión de Reforma. Como materias que configuran el currículum se consideran las áreas disciplinares que han venido formando parte de las programaciones y planes de estudio de enseñanza secundaria en la mayoría de los países durante los últimos veinte años: Lengua Castellana y Catalana, Lengua Inglesa o Francesa, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Matemáticas, Religión Católica y Ética, el área Artística (Educación Visual y Plástica y Educación Musical), la Educación Física y la Educación Tecnológica. Como contenido de cada disciplina o área de saber se considera tanto el conocimiento relativo a los hechos, los conceptos y los sistemas conceptuales que representan el saber acumulado, como a los procedimientos utilizados en su elaboración o comprensión y las actitudes, valores y normas que supuestamente se transmiten, o habría que transmitir, en el proceso de enseñanza.

El eje básico de la planificación de la enseñanza es la variabilidad de créditos, la posibilidad de elección de créditos que se le ofrece al alumno. Se parte del supuesto de que esta forma de organización permite dar una respuesta estructural a la heterogeneidad y a la diversidad cognitiva, cultural y social del alumnado. *"El currículum se organizará por módulos trimestrales o créditos para asegurar, desde la misma estructura, la flexibilidad y adaptación a la diversidad de los alumnos"* (p. 9)⁶

Se entiende por crédito *"una unidad didáctica concreta que constituye un módulo de aprendizaje y que se imparte en un periodo determinado"*. Los créditos comunes son obligatorios para todos los alumnos y tienen un horario fijo durante todo el curso. Existen dos tipos de créditos comunes. Los que se consideran de tipo 1 se imparten por igual, con la misma programación, para todo el alumno de un grupo de clase, son los correspondientes a las materias de Lengua Castellana y Catalana, Matemáticas, Ciencias Sociales, y Ciencias Experimentales. Los de tipo 2 se imparten a grupos reducidos, en este centro cada grupo de clase se divide en tres subgrupos. Las áreas que se organizan bajo esta modalidad son las de Educación Tecnológica, Inglés, Música, Educación Física y Visual y Plástica.

Los créditos variables *"configuran la parte variable del currículum de los alumnos, especialmente en los últimos años del ciclo"*. Tratan sobre un tema de una materia disciplinar o interdisciplinar, algunos son de ampliación de una materia básica y otros son de refuerzo de las asignaturas básicas. Todos ellos son de carácter optativo para el alumno. Se presupone que el profesor-tutor del estudiante le aconsejará sobre el tipo de créditos que le pueden interesar en función de su formación y le obligará a escoger los de refuerzo si cree que no ha alcanzado los conocimientos mínimos exigidos en una materia básica.

Para el profesorado esta estructuración del currículum representa una innovación. A través de los créditos comunes se pretende garantizar que los alumnos adquieran unos conocimientos mínimos que sean asequibles a la mayoría. Mientras que los variables posibilitan que sea el alumno quien organice su propio currículum

⁶Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1989) **Disseny Curricular. Ensenyament Secundari**. Barcelona.

y así poder adaptarlo a sus necesidades y gustos, a la vez que, para algunos docentes *“implica una posibilidad de contemplar las dificultades o intereses que el alumno tiene”*. La mayoría de los profesores remarcan que la posibilidad de ofrecer a los alumnos una cierta optatividad es para ellos lo más interesante de la propuesta. Aunque puedan existir dudas a la hora de ser llevada a la práctica. Esta preocupación la resume una profesora de la forma siguiente, *“todo esto ha sido la innovación. Ahora bien cómo se tendría que llevar a cabo, ésto... es otra cuestión”*.

Los problemas que conlleva esta diversificación de créditos afectan básicamente a la organización horaria y a la amplitud y calidad de la oferta. Hay que tener en cuenta que la Administración exige un determinado número de créditos de carácter obligatorio al finalizar la secundaria, pero la distribución temporal de los mismos a lo largo de los cuatro años es cuestión del centro. En éste, el equipo docente ha decidido reducir las horas destinadas en total a los créditos comunes, para poder dejar espacio a los variables. Esto plantea problemas para cubrir la programación que especifica la Administración dentro de los créditos obligatorios ya que, aunque según la visión de los enseñantes no es muy estricta, sigue siendo densa, lo que plantea, como señala una profesora, dilemas o dificultades en la práctica, *“es un poco contradictorio... con los créditos comunes tienes una programación que aunque no sea muy rígida tienes que cumplir, sin embargo, esto no sucede en los variables. En éstos puedes guiarte más por los intereses de los alumnos o por sus motivaciones o por lo que consideres que es más importante que aprendan. Pero los comunes los tienes fijos y tienes que adaptar a un programa muy reducido una programación bastante extensa”*.

Los créditos variables, suelen tener una duración de unas 30 horas que se imparten a lo largo de un trimestre. Al cabo de estos tres meses, los alumnos tienen que escoger nuevos créditos de los que ofrece el claustro de profesores. Todos los profesores imparten el mismo número de créditos variables a lo largo del curso pero no al cabo de un trimestre, por lo que los horarios se readaptan y se vuelven a negociar para equilibrar las horas de docencia impartidas por todo el profesorado de secundaria. Esto ha supuesto un cambio importante en lo que a la gestión del centro se refiere. Para la coordinadora de la Reforma *“estar negociando cada tri-*

mestre los créditos variables ha supuesto un cambio... Lo que veo es que la organización es mucho más variable. Se reorganiza todo el conjunto de profesores cada trimestre y esto es mucho más complicado". En definitiva requiere una mayor dedicación del equipo directivo a los temas de gestión.

Por otro lado, la posibilidad de elección que se ofrece a los estudiantes tiene su mayor limitación en las características del propio centro. Este es pequeño, tiene relativamente pocos profesores, y resulta difícil poder ofrecer un número elevado de créditos variables que cubra una amplia gama de ofertas. La optatividad aumenta a lo largo de los cursos. En un trimestre los alumnos de primero sólo pueden elegir entre cuatro créditos variables, dos de los cuales son de refuerzo de Catalán y de Matemáticas; los de segundo disponen de ocho y los de tercero y cuarto, en conjunto, pueden elegir entre veintiuna posibilidades.

La elección de los créditos se organiza de la siguiente manera. El primer trimestre del curso cada profesor presenta su propuesta. Las propuestas se basan en los intereses del profesorado y las directrices de la Administración. Los estudiantes escogen los créditos en función de sus preferencias con la ayuda de los padres. En el segundo y tercer trimestre los créditos que se ofrece están en función de los datos recogidos del alumnado y de las posibilidades del profesorado. En este período el tutor-orientador ayuda al alumno o alumna a escoger los créditos teniendo en cuenta sus necesidades e intereses. Se da prioridad a los créditos que tienen más aceptación por parte del alumnado y a los denominados de refuerzo de los créditos comunes. Tal como resume un profesor, *"en definitiva se tiene que ofertar una variedad de créditos para que todo el alumnado se pueda acoger a ellos y pueda demostrar allí las habilidades, gustos, intereses de una manera más específica"*.

VII.13 ATENCIÓN AL ALUMNADO

El profesorado, sobre todo el que proviene de centros de FP y de BUP, comparte la impresión de que la atención a los estudiantes parece más personal e individualizada en la Reforma. La opcionalidad contemplada en el currículum hace posible que los contenidos de las distintas áreas se adapten mejor a las necesidades especifi-

cas del alumnado. Sin embargo, la organización de un entorno de trabajo que posibilite a los estudiantes una experiencia de aprendizaje adecuada a su idiosincrasia, según el profesorado, no parece una tarea sencilla. *“Es muy difícil dar a todos los chavales aquello que necesitan, en el momento que hay diversidad tienes que adaptarla con créditos, con contenidos, espacios. Yo creo que los centros no tienen la infraestructura necesaria para dar todas esas posibilidades del tratamiento de la diversidad que se intenta. Pero evidentemente a partir de la Reforma se trata más la diversidad que con el método anterior, porque a partir de los créditos variables puede ser que haya alumnos que en el plano conceptual no tengan claras una serie de cosas y en cambio en manualidades sean capaces de tirar adelante. Pero esto implica una infraestructura de profesorado, de centros y de material”*.

VII.13.1 La tutoría orientadora

Para asegurar un seguimiento académico del alumnado más sistemático, la función tutorial que antes ejercía el tutor de clase se ha desdoblado en dos figuras diferentes: el tutor de clase, que se ocupa de los aspectos más organizativos del funcionamiento del aula, y el tutor orientador, papel que desempeñan todos y cada uno de los profesores de secundaria, que se ocupa del seguimiento y asesoramiento de doce estudiantes.

Como consta en el Proyecto Educativo elaborado por el equipo coordinador de Reforma, las funciones del tutor-orientador son: *“Orientar a los alumnos personalmente y velar por su desarrollo, tanto en el plano escolar como en la dinámica proyectiva de los estudios e inquietudes propias de su edad. Recibir a los alumnos, padres o tutores, según la disposición horaria incluida en la declaración personal de horario de trabajo”*.

La traducción que de las funciones de esta figura hace el profesorado se constata en la aportación de uno de los tutores orientadores, *“la tutoría orientadora sería en principio seguir la trayectoria del alumno en todas las asignaturas durante el curso, ver cómo se integra en todo el proceso educativo, si su rendimiento es o no satisfactorio y poderle aconsejar de cara a lo que le podría interesar para continuar sus estudios o en su futuro laboral en función de su progreso. En definitiva, el tutor sería el enlace*

entre el conjunto de los profesores y el alumno para ver cuál es su visión en todas las asignaturas respecto a esta persona, hacer de conexión entre el claustro y los padres y orientar a los chavales en aquello que tendrían que mejorar para poder seguir con éxito sus estudios”.

Esto tendría que permitir al alumnado entablar una relación más próxima con aquel enseñante que en el centro se constituye como su principal interlocutor, que además mantiene el contacto con las familias respectivas. En la práctica, la función y el contenido de la tutoría no están definidos y el papel ejercido por el tutor-orientador parece bastante desigual. Los alumnos y alumnas no tienen demasiado integrada esta figura.

Como expresan los alumnos de primero, la actuación del tutor-orientador *“va bien porque, por ejemplo, si tienes algún problema con algún profesor o de alguna asignatura hablas con él”*. Sin embargo, para el alumnado, el espacio temporal que el profesorado dedica a esta tarea no es siempre suficiente para facilitar el contacto con ellos: *“Es que no tienes tanta comunicación, yo creo que el tutor orientador tendría que estar más contigo, en cambio hay muchos tutores orientadores que sólo los vemos un día a la semana”*. Por otra parte, la forma de entender el cometido de su trabajo parece depender, según se desprende de la visión del alumnado, de las personas que lo llevan a cabo: *“Hay tutores que se lo toman muy bien pero hay otros que no tanto. Yo todavía no he hablado con mi tutor orientador ni con nadie”*. En este sentido, algunos estudiantes apuntan que les gustaría *“que hubiera, por ejemplo, un rato cada semana que pudieras hablar con tu tutor orientador aunque fuera con todos los del grupo de este tutor. Pero que hubiera un rato para hablar de cosas que no van bien, para que todo el mundo pudiera decir lo suyo y después, si fuera necesario, que hubiera unas horas para quien quisiera hablar con él en privado”*.

Un tutor de clase sintetiza la problemática de la tutoría orientadora en los siguientes términos: *“El papel del tutor orientador es muy relativo. De hecho, es el que tiene que orientar al niño para escoger los créditos variables. Tú decántate por aquí, decántate por allá. Pero lo que pasa es que a pesar de esta figura los alumnos van al tutor de clase. En mi caso, por ejemplo, que soy tutor de 3º, me vienen todos porque me ven más, porque me conocen*

más. Si hay algún problema con algún profesor me vienen a mí, no van al tutor orientador, porque me conocen más. Además yo soy el que estoy más horas en clase. La figura del tutor orientador está bien pero es muy difícil llegar a conocer bien a un niño si sólo lo tienes dos horas a la semana". Por otra, al profesorado parece resultarle difícil encontrar el punto en la relación tutorial con el alumnado. *"En principio consiste en hacer el papel casi de padre del alumno aquí en la escuela. Al comienzo me pareció demasiado, una función muy paternalista, que coacciona un poco la libertad de estos alumnos. Porque, por ejemplo, los alumnos de 3º ya parece que hayan de tener más independencia".*

VII.14 MODELO ORGANIZATIVO Y DE FUNCIONAMIENTO: ÁMBITOS DE COMUNICACIÓN Y DECISIÓN

La gestión del centro como un todo (ver Caso 3: Figura 2) recae sobre dos grupos que trabajan de forma casi autónoma: el equipo directivo de primaria y el de secundaria, bajo una coordinación técnica desempeñada por una única directora.

El equipo coordinador de Reforma, formado por un secretario, una jefe de estudios y una coordinadora, aglutina las decisiones del claustro de profesores que participan en la misma. Además cumple la función de coordinación con el equipo directivo de primaria, siendo la directora de la escuela la que se encarga de la administración general del centro. Esta forma de organización ha supuesto un cambio considerable para la escuela, introduciendo nuevas facetas en la gestión. Para la directora *"pasar de un centro con una estructura única a haber dos grupos, el de primaria y el de Reforma, comporta una estructura organizativa distinta. Por una parte hay una sola dirección con dos equipos. Esto requiere compaginar la autonomía de cada una de las partes dentro de una coordinación única lo que es muy difícil".*

El modelo organizativo del ciclo de enseñanza secundaria es el siguiente. El equipo coordinador de Reforma hace las veces de equipo directivo, cumpliendo todas las funciones del mismo, más la coordinación con la dirección del centro. El profesorado se agrupa en torno a los departamentos de Lengua, Matemáticas y Ex-

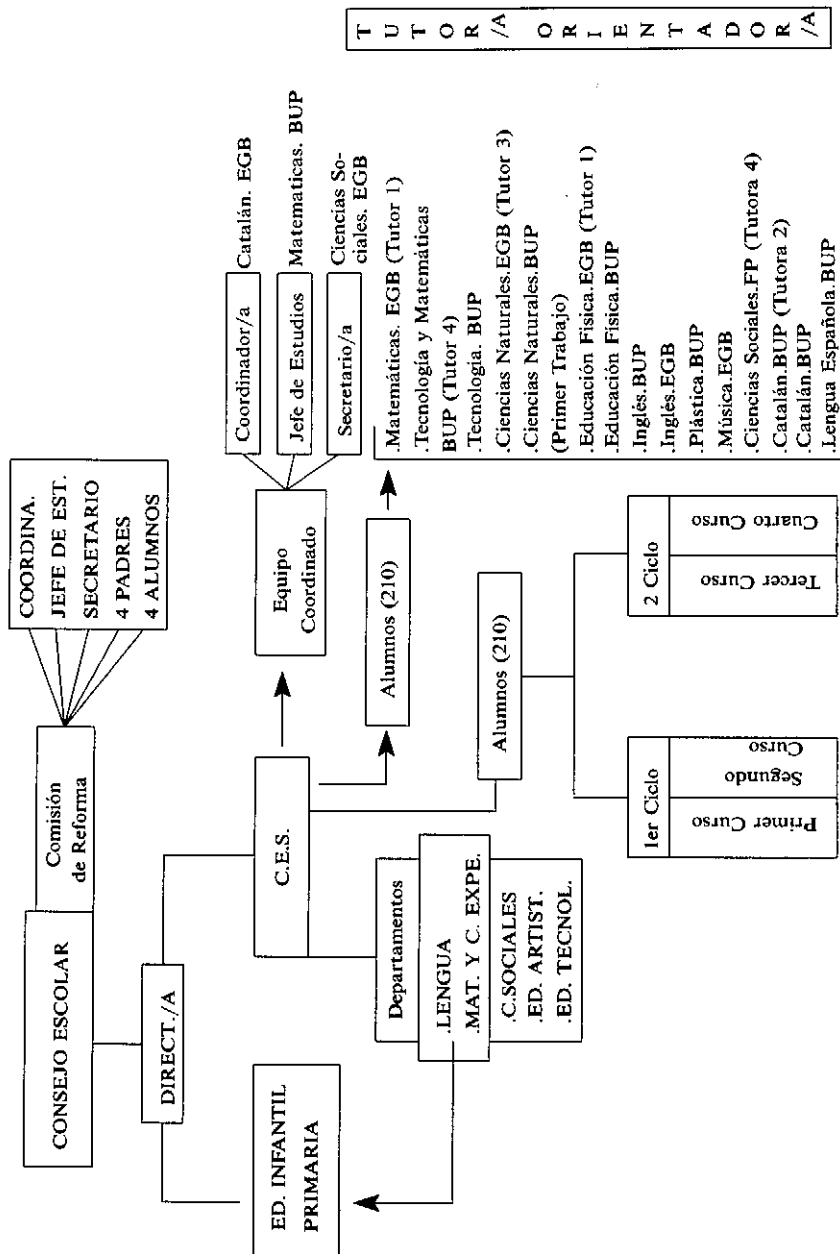
perimentales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Tecnología. Los departamentos de Matemáticas y Lengua mantienen reuniones periódicamente con los profesores que imparten la enseñanza primaria en el centro para garantizar un mínimo de continuidad entre los dos ciclos de enseñanza.

La dedicación docente de cada profesor de Reforma es de veintiuna horas semanales. Los integrantes del equipo coordinador tienen seis horas menos de clase para poderse dedicar a las tareas de gestión. El profesorado ha de permanecer entre veintitrés y veintiséis horas en el centro realizando el resto de las funciones que tiene encomendadas. El horario de las tutorías orientadoras se considera como horario docente.

La gestión del centro se concreta en las reuniones periódicas de los equipos directivos de primaria y secundaria respectivamente y un día a la semana se reúnen los dos equipos y la directora para ir marcando y desarrollando la línea general del centro. Cada grupo de profesores, por separado, tiene una reunión de claustro un vez por semana. Los departamentos también se reúnen una vez por semana y, como ya se ha apuntado, periódicamente se mantienen contactos con los de Matemáticas y Lengua de primaria para coordinar la programación de los contenidos. Una vez al trimestre se realiza un claustro al que ha de asistir todo el profesorado. La gestión se unifica a través del Consejo Escolar.

Garantizar que la enseñanza primaria y secundaria no funcionen de forma totalmente independiente, que exista una mínima continuidad supone, para la directora, *“que has de tener en cuenta la idea que cada persona tiene, ponerse a distribuir las funciones de cada uno de los miembros del equipo directivo y su coordinación”*.

La comunicación entre profesores, alumnos y padres es fluida, aunque el centro ya se caracterizaban antes de la Reforma, por la existencia de una buena relación entre ellos. La participación del alumno en la organización del centro se hace más patente y la organización se revisa y se toma decisiones al respecto en las reuniones periódicas de todo el grupo de enseñantes que forma parte del centro. Esto puede contribuir, como apunta un miembro del equipo de coordinación, a *“que el profesorado se siente mucho más inmerso en la dinámica del centro”*. Para algunos profesores, los alumnos también cuentan con la posibilidad de participar



Caso 3: Figura 2. Organigrama del centro.

en la vida del centro, *“para los alumnos la misma organización puede propiciar su participación dentro de la vida de la escuela, que aunque no sea modélica si es una vía de solución para que los alumnos sean escuchados. A parte lógicamente de la actitud del profesorado, ha habido una mayor fluidez desde la Reforma”*. La relación con las familias, según los enseñantes es más intensa que en otros centros, *“aquí parece que participas más o intercambias más opiniones con los padres”*. Aunque éstos no perciban que existan unos canales de información satisfactorios sobre el desarrollo de la experimentación de la Reforma. Los padres reclaman información y manifiestan su deseo y necesidad de conocer más sobre la dinámica de la Reforma. Uno de ellos explica que, en principio, *“tenían la misma curiosidad y el mismo interés y, a fuerza de desinformación, la gente está muy desenganchada y apática y tanto le da que se llame Reforma como que sea cualquier otra cosa. Nos rendimos ante tanta cantidad de información y de cosa nueva, nos declaramos inútiles, abandonamos y confiamos en la divina providencia, por decir algo”*.

VII.15 RECURSOS HUMANOS Y TÉCNICOS

El centro, al ser experimental desde sus inicios, siempre había contado con más recursos humanos y económicos que los de carácter ordinario para poder llevar a cabo las experimentaciones proyectadas. A esta situación de partida hay que añadir que el presupuesto de la escuela se había visto aumentado de forma considerable por la asignación extraordinaria de presupuesto para la Reforma. Presupuesto que se estaba invirtiendo principalmente en infraestructura docente: material de laboratorio, mapas, instrumentos de medida,...

Por lo que se refiere a recursos humanos, la Administración también ha aumentado la dotación de profesores en relación al volumen de alumnado, quedando establecida en trece alumnos por profesor, lo que en principio parece permitir una atención más individualizada a los estudiantes, posibilitar que los grupos de clase sean más reducidos y que haya más oferta de créditos variables.

Los aspectos en los que parece existir un considerable vacío económico y de planificación son los relacionados con la provisión

de recursos para la formación del profesorado, los apoyos externos al centro para el seguimiento del proceso de innovación y el asesoramiento para reflexionar sobre la puesta en práctica de la innovación. Como manifiesta uno de los docentes, *“para que una Reforma se ponga en marcha se necesita además de unos profesores que estén dispuestos, unos mecanismos y unas ayudas de tipo humano, profesional y económico”*.

VII.16 LA DIFÍCIL 'RECONVERSIÓN' DE LOS ESPACIOS

Las características espaciales del centro, descritas anteriormente, suponen una problemática añadida a la realización de la innovación. El centro no tiene condiciones para albergar a 'dos centros'. Sólo el equipo coordinador cuenta con un despacho, el resto de los profesores de Reforma no disponen de salas de trabajo o espacios específicos para departamentos o seminarios, tal como sucede en la mayor parte de los centros de BUP, FP o EGB. Una de las aulas ha sido habilitada como sala de profesores, utilizando el propio mobiliario escolar. En este lugar y en el laboratorio se realizan todas las reuniones de profesores. Esta situación dificulta, por una parte, la posibilidad de acumular materiales de enseñanza y, por la otra, el propio trabajo personal de los enseñantes. Como sintetiza una profesora, *“el material está muy restringido en esta escuela por el espacio físico del que dispones y que en este centro falta por todas partes. Las horas que estás aquí estás para hablar y tienes que trabajar en casa”*. Los alumnos también son conscientes de la necesidad de contar con más espacio para ellos y para los profesores.

En el conjunto de la escuela, que el colectivo de Reforma tenga que compartir una serie de espacios con los profesores y alumnos de preescolar y de primaria, además de fomentar los 'roces institucionales', limita la posibilidad de organizar los horarios de forma diversificada. En palabras de la directora, *“hay unos espacios comunes que se tienen que compartir y esto supone una cierta dificultad. Por ejemplo, el espacio del triángulo en principio es del parvulario y ahora tienen que estar las máquinas y todo esto di-*

ficulta. De hecho es una escuela en la que se ha implantado una Reforma pero sin pensar que estaba ideada sólo para básica”.

Por último, el que no exista ruptura espacial entre la enseñanza primaria y la secundaria aparece como una dificultad para el alumnado y para algunos profesores a la hora de construir el significado simbólico de la función y las expectativas de este ciclo de enseñanza. *“Pasar hasta los dieciséis años en el centro son muchos años. Que haya un corte a los 12. Si se permanece aquí parece una continuidad de la básica. Si cambias de centro parece que ya empiezas la secundaria, si no estamos fomentando una niñez prolongada”.* Así, los profesores expresan su deseo y la necesidad de contar con un edificio independiente y más adecuado a las necesidades docentes de este periodo de la escolaridad.

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: EL EJE DE LA INNOVACIÓN

La propuesta de Reforma intenta crear una nueva cultura educativa que permita aumentar la calidad de las propuestas de enseñanza y aprendizaje. En este apartado se da una visión global y matizada de cómo esta propuesta ha ido tomando forma en un determinado centro, con un conjunto de alumnos y un grupo de profesores.

VII.17 CONCEPTUALIZACIÓN Y RAZÓN DE LAS NUEVAS IDEAS. ENTRE LA NECESIDAD DE CAMBIO Y LA INDEFINICIÓN ADMINISTRATIVA

Como ha quedado reflejado anteriormente, en el concepto de innovación que supone la Reforma confluyen dos tipos de visiones: la de la Administración y la de los propios profesores que la llevan a cabo. La propuesta de la Administración autonómica, como ya se ha indicado, se basa en la concepción recogida en el Marco Curricular, pasado por el tamiz de los planificadores oficiales. Sin

embargo, los profesores no son cajas vacías que recogen sin más la propuesta. Estos, como también se ha visto, tienen sus propios criterios.

Para una profesora del centro, la Reforma recoge las aspiraciones que una parte del profesorado se estaba planteando desde hacía tiempo: la necesidad de mejorar su práctica: *“Antes de la Reforma había todo un movimiento de enseñantes que se había preocupado de modificar las formas, las metodologías y las técnicas de enseñanza. Estas ya están bastante introducidas en un sector del profesorado, el que precisamente se ha interesado por la Reforma, el que ya tenía elementos para ver que el tipo de enseñanza tradicional no funcionaba. De todas maneras veo la metodología de enseñanza como un poco ecléctica, por lo que he dicho anteriormente de los créditos, que coges un poco de todo, de lo que se ha hecho toda la vida, de cosas nuevas...”*

Este interés de los docentes por aproximarse a formas de enseñar más adecuadas para el alumnado, no se ha visto respaldado por una reflexión sistemática por parte de la Administración impulsora de la Reforma, por lo que los éstos viven *“básicamente la falta de definición de lo que se quiere hacer con la Reforma. Es un marco muy teórico pero no está definido prácticamente y supongo que los que hemos pasado por esta experiencia la hemos definido mucho con todo lo que implica pasar por ello, pero para mí son pocas escuelas y mal montadas y con poco tiempo”*. A pesar de tratarse de una propuesta que sigue el modelo de cambio denominado de ‘arriba a abajo’ y ‘centro-periferia’ tienen la impresión de haberse tenido que solucionar todo sin demasiadas ayudas. *“A nosotros nos dieron el primer nivel de concreción, objetivos y tal y venga y un montón de créditos a peso, pero no nos servían porque cada escuela es diferente”*.

Para otros profesores la meta principal de la Reforma es *“eliminar el fracaso escolar aprobando al mayor número posible de estudiantes. Cuando se hacen reuniones dicen que se tendría que adaptar el currículum de forma que el 90% de gente lo pueda asumir”*.

Esta visión también la comparte el alumnado quien considera que *“cuando no había Reforma, de octavo de EGB a primero de BUP era un salto muy grande y los que sacaban sobresalientes y notables, en BUP sacaban suficientes e insuficientes, entonces*

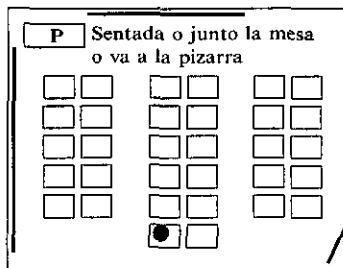
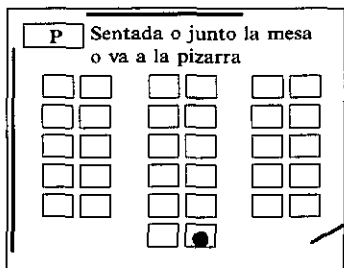
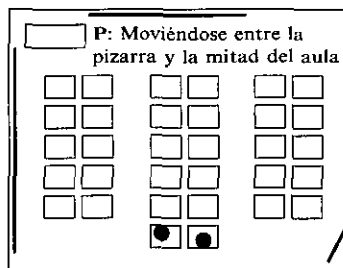
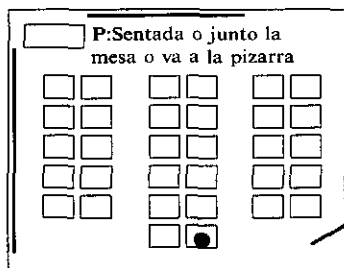
dijeron de ampliar dos cursos más y después seguir otro tipo de Reforma entonces no sería tan difícil el salto”.

VII.18 PROCESOS, ESTRATEGIAS, PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES. EL TIPO DE CRÉDITO IMPORTA

Uno de los indicadores más relevantes de una innovación es la utilización de distintos recursos de enseñanza (procesos, estrategias, procedimientos, actividades, métodos, medios en general...). En este punto se constata que el proceso de trabajo del profesorado a la hora de planificar la enseñanza sigue el proceso opuesto al propuesto por la Administración. Esto se vislumbra en las palabras de la jefe de estudios. *“Los materiales han de tener primero, siguiendo el Marco Curricular y el Diseño Curricular que tenemos, unos objetivos, ha de haber unos procedimientos a adquirir, unos valores y unos hechos y conceptos; entonces, en teoría, se supone que hay que empezar por ésto pero la experiencia te dice que yo quiero explicar, por ejemplo, genética. A partir de aquí vas elaborando y casualmente ves que el objetivo 3.2 que está en el 'Butlletí dels Mestres' se situa aquí y entonces haces el camino inverso, pero claro es muy difícil decir cómo quiero que los estudiantes hagan ésto, ésto y ésto. En general, buscas el tema y entonces empiezas a ver qué objetivos, qué técnicas, qué actitudes y normas se pueden integrar allí.*

Sin embargo, los docentes, en general, consideran que han cambiado su forma de enseñar. Tienen más en cuenta al alumno, se preocupan por reducir la abstracción de los contenidos de enseñanza para hacerlos más prácticos y cercanos a su experiencia. Según un profesor de Ciencias, *“se intenta que los chavales lleven a cabo una serie de actividades para llegar a unos conceptos determinados. Ahora el grado de discusión es mayor. Hay gente que te plantea cosas que si tú se las das masticadas ellos sólo se las empollan porque saben que en el examen va a salir éso; entonces como intentas ser bastante deductivo, que el chaval vaya deduciendo a partir de una serie de ejercicios, es una cosa más dinámica y como mínimo hay chavales que se plantean más cosas”.*

Para parte del profesorado el cambio en la forma de enseñar depende del tipo de créditos. Tal y como dice una profesora de Ciencias Sociales, *“en los créditos que son de dos horas semanales (los comunes) yo creo que la mayoría de profesores opta por un tipo de enseñanza más rígida y más tradicional, la típica que se haría en la enseñanza secundaria, y en cambio en los créditos variables tienes muchas más posibilidades de hacer las clases mucho más activas, utilizar más materiales en clase”*. Lo que corrobora la aportación de otro profesor, *“esto es relativo, en los créditos comunes no lo sé pero en los variables sí, enseñas otras cosas y además es totalmente distinto trabajar en el laboratorio con doce o catorce estudiantes que con treinta y cuatro o treinta y cinco como antes. La parte de laboratorio, concretamente, que es la que hago yo, es mucho más práctica. Te encuentras con más recursos y cambias la metodología porque tienes doce o catorce alumnos”*.



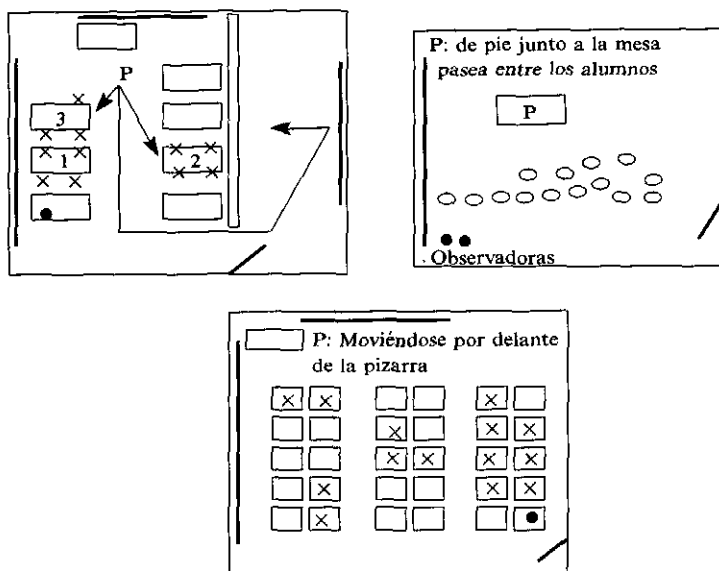
Caso 3: Figura 3. Disposición espacial del aula en los créditos comunes.

Estas apreciaciones también se constatan en las observaciones llevadas a cabo en las clases correspondientes a cuatro créditos variables y a cuatro comunes. La estructura de clase de los créditos comunes es de tipo convencional (véase Caso 3: Figura 3). El profesor trabaja con toda la clase, proponiendo actividades que el alumno ha de resolver de forma individual, bien en silencio, bien en voz alta desde su sitio o en la pizarra. Las actividades de aprendizaje se suelen concretar en la realización de las siguientes tareas: lectura, comprensión convergente de textos, reconocimiento, ejercitación, aplicación de un algoritmo o fórmula, todas ellas consideradas de baja exigencia cognitiva para el alumnado. Sólo en una de las clases observadas el profesor invita a los alumnos de manera explícita a pensar y relaciona los ejercicios trabajados con conceptos matemáticos estudiados previamente.

En los créditos variables la disposición espacial de la clase puede adoptar formas diferentes (ver Caso 3: Figura 4) y las actividades planteadas conllevan una mayor variedad de tareas, añadiéndose a las reseñadas en los créditos comunes: razonamiento deductivo, explicitación de algoritmos de resolución de problemas, expresión de opiniones, observación, dibujo, comprobación, planteamiento de hipótesis y manipulación de instrumentos de precisión.

En ningún caso se ha observado indicadores sobre el tratamiento de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en la clase. Así como la referencia a los conocimientos previos del alumnado o cualquier otro elemento pedagógico contenido en la propuesta de la Administración. De hecho, en uno de los puntos considerados en el inventario valorativo relativo al tratamiento de la diversidad, la afirmación de que ésta se aborda desde el ofrecimiento de distintos niveles de trabajo en la misma clase recibe un alto índice de desacuerdo por parte de todos los docentes que lo respondieron.

Para los estudiantes, los cambios en la forma de enseñar se concretan, por una parte, en la variedad de recursos docentes utilizados por los profesores y, por la otra, por su forma de procurar que ellos entiendan lo que hacen. Las aportaciones de un conjunto de alumnos, que recogemos a continuación, ejemplifican estos extremos: *“Dan muchos recursos: laboratorio, apuntes, distintos*



Caso3: Figura 4. Disposición espacial del aula en los créditos variables.

libros, salidas. Yo creo que preparan las clases muy bien, muy amenas". "Las clases se te hacen más amenas, más cortas, hay más salidas, más actividades, ya no son tan monótonas porque en el instituto lo clásico es coger el libro, el profesor explicando durante una hora, tú si no lo has cogido ya te arreglarás en casa para entenderlo y como te pases la lección, de eso ya no te has enterado, y como faltes algún día también pasa lo mismo. En cambio aquí es distinto, vas haciendo un poco de repaso, si alguien no lo ha entendido lo repiten otra vez, yo creo que hay una mejora muy importante en esta escuela sobre la manera de explicar". "Cuando acaba la clase, sales sabiendo, en cambio en otro sitio que te lo expliquen diferente tú lo sabes hacer allí, en la clase, pero luego no lo sabes. En cambio, de la manera que ellos te han enseñado a hacerlo pues ahora así, ahora así; entonces haces eso, por lo tanto llegas a tu casa y lo haces". "Si no lo entiendo bien los profesores te lo vuelven a explicar". "Hay algunos que te lo explican

por arriba y no te enteras. En cambio aquí van por pasos, la idea de los profesores es que te enteres de las cosas que ellos explican. Antes, por ejemplo, hacías los deberes, tenías que buscar en un sitio, en otro; en cambio ahora te dicen tal cosa y tú no hace falta que busques”.

Aunque el alumnado de primero considere que no siempre se trabaja suficientemente los procedimientos “a veces no te enseñan las técnicas”. Y el de cuarto piensa que los cambios se deben sobre todo a la procedencia de los profesores: “Los que ya daban clases aquí en sexto de Básica enseñan igual, pero los que han venido del instituto enseñan de una manera más fuerte. No todos, sino algunos”.

Las familias consideran que el énfasis en los procedimientos puede hacer perder a sus hijos el tiempo y la posibilidad de dedicarse a otras cosas. En palabras de uno de los padres: “Se trata de que el niño siga todos y cada uno de los pasos. Si están estudiando, por ejemplo, que el Besós pasa por allí y el Llobregat por allá, resulta que el crío se pasa toda una tarde con un mapa de Catalunya haciendo allí unas cosas; mientras sería más fácil darle simplemente la información y punto. Quiero decir, que muchas veces en ese tipo de enseñanza se pretende, cada vez que se introduce un tema o se llega a una conclusión, hacer seguir al niño el mismo itinerario que ha seguido la humanidad durante los últimos 5000 años, lo cual me parece una exageración y eso es una cosa que ocurre... Y un exceso de descubrimiento tampoco es plan, porque si no vamos a aprender tanto sobre cómo se hacen los descubrimientos que no vamos a tener tiempo de descubrir nada... ”

VII.19 CAMBIOS CURRICULARES Y DE ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: CALIDAD VERSUS CANTIDAD

Como hemos apuntado anteriormente, la articulación básica del currículum sigue la lógica de las áreas disciplinares que fueron ya consideradas en la Ley General de Educación. Sin embargo, se ha incluido dos nuevas áreas: la artística y la tecnológica, que han sido muy bien acogidas por el alumnado. La misma estructuración

de los departamentos, vista anteriormente, representa esta visión. El cambio más importante en el currículum ha sido su organización por medio de créditos comunes y variables. Esto, en teoría, habría de garantizar un principio de igualdad educativa: todo el alumnado ha de 'saber un mínimo'; y otro de diversificación y optatividad: los estudiantes pueden hacer su propio recorrido por el conocimiento escolar. Todo ello, como es lógico, presenta posibilidades y limitaciones.

Para el antiguo director del centro, la nueva concepción curricular supuso *"una auténtica reestructuración, tener que organizar otra vez todo el currículum en créditos y tener que reprogramarlo. Yo creo que ha sido un gran esfuerzo, en todas las asignaturas se está haciendo un trabajo que influye en el aumento de la calidad pedagógica"*.

Los problemas siguen existiendo a la hora de seleccionar el contenido de la enseñanza, el tiempo dedicado a las materias comunes como las Matemáticas, la Lengua o las Ciencias Sociales se ha visto reducido en el horario escolar. Esta reducción supone, para el profesorado, la existencia de *"un desfase entre la cantidad de material que tú tienes que dar, porque es obligatorio, y las horas que tienes de clase"*. En el centro se ha ensayado distintas formas de abordar esta contradicción. Un profesor de Ciencias Sociales explica así una de las soluciones puestas en práctica. *"El año pasado yo tenía, en segundo, dos horas de clase a la semana y tenía que hacer tres créditos, entonces dejé uno e hice dos de treinta horas en cuatro meses; pero en junio se dijo que se tenía que realizar todos los créditos y, en todo caso, debía reestructurarse el material... Los contenidos son súperexcesivos, con eso tienes para hacer no de doce a dieciséis años, sino casi de doce a veinte"*.

En este sentido, la prescripción de base sobre el contenido del currículum, puede dificultar que la innovación se note en la práctica, sobre todo en los aspectos relacionados con la interacción docente. Para el profesorado del centro resulta un tanto contradictorio que los créditos comunes tengan una carga docente de dos horas semanales, considerándola totalmente insuficiente; mientras los variables cuenten con tres horas. *"El crédito común queda reducido a un tipo de enseñanza bastante tradicional porque has de dar mucha materia en muy poco tiempo, por lo que si quieres hacer*

algo tienes que machacar bastante. Yo hago bastante clase magistral aunque ellos también trabajen. En cambio el crédito variable permite una clase mucho más activa”.

El problema latente es el de la cantidad de contenidos o temas a considerar en las diferentes materias, lo que normalmente se considera 'el nivel'. En realidad, éste es uno de los puntos que más discusión ha generado de la propuesta de Reforma. Hay profesores que parecen tenerlo claro: *“Hay gente que no le gusta decirlo, cuando hay reuniones de padres. Yo siempre lo he dicho, yo desde luego creo que bajo contenidos pero que los estudiamos de otra manera... ¿Es necesario a los doce años saber la raíz cuadrada y el teorema de Pitágoras? No, nadie se ha muerto por no saber el teorema de Pitágoras. ¿Es mejor quizás verlo más adelante y puede ser que lo capten mejor? Pues pienso que puede ser importante... Lo que pasa es que dentro del centro hay dos posturas: una consiste en decir a los padres y a las madres que lo tratamos todo y que esto es lo mejor, y la verdad es que yo no podría poner la mano en el fuego de que ésta sea la mejor opción; y otra, en la que yo me sitúo, asume que aunque no se vea lo mismo que se veía antes en el Bachillerato -yo ahora trabajo menos temas- se ve mejor y de manera que lo puedan llegar a entender el 90% de los alumnos que estudian. Otro tema es aquel 20% que no estudia. Con éste pienso que no hay nada que hacer a no ser que variaran mucho las cosas. Luego hay un cierto número de alumnos que no llega y para éstos tienes que tener una adaptación y unos créditos de refuerzo o aceptar que no podrán llegar, pero que pueden hacer unos variables y que en estos créditos variables se sientan a gusto”.*

El tema de los créditos variables, una de las propuestas más positivamente valoradas por todos, tampoco deja de tener su problemática. Alumnos y profesores parecen estar más motivados por este tipo de materias curriculares, pero luego se plantean una serie de cuestiones como la continuidad y la disparidad de contenido. Una profesora expone así el tema: *“como no está muy claro lo que se tiene que hacer en cada nivel, hay personas que son más ambiciosas que otras; entonces, según los objetivos que tú te plantes para ese crédito tienes que hacer una cosa más tradicional o menos”.*

Incluso como tratamiento estructural de la diversidad, los créditos variables pueden llegar a convertirse en un bucle para los alumnos más 'diversos', es decir, aquellos que tienen más dificultades para aprender o para adaptarse. Una madre presenta así su preocupación: *"Yo, con lo de los créditos, he visto un problema, por ejemplo, si al crío le ha quedado otra materia, entonces no puede coger una asignatura que él quiere sino que tiene que ir a recuperación y hay críos que no estarán haciendo nunca las asignaturas que a ellos les gustan"*.

Finalmente, una falta de sentido global del currículum, como experiencia de aprendizaje diversificada, puede llevar a crear en los padres visiones como esta: *"Emplean un montón de horas y de esfuerzos en estos créditos que al final no les sirven de nada. Quizás se podría dedicar más tiempo a los créditos comunes. Por ejemplo, escribir una novela puede estar muy bien, pero perder tres meses o no perderlos. . . Pero la mayoría va a perder tres meses en una historia que les va a llevar un montón de tiempo: juntarse en equipo, buscar materiales en la biblioteca, trabajar en casa, trabajar en el colegio, se meten allí un montón de horas ¿qué resultado sacan ellos? No sé, se dispersan un poco en ese sentido. Este cuestionamiento suscita un tema fundamental en toda innovación que intente cambiar la visión de la enseñanza y el aprendizaje y el sentido del currículum. ¿Tienen las familias, el alumnado y el propio profesorado claro el valor formativo de las diferentes actividades y tareas de aprendizaje planteadas en los distintos créditos? En este caso, la toma de decisiones relativa a la selección y articulación del contenido del currículum sigue siendo problemática para todos los implicados, directa o indirectamente, en la innovación educativa que supone la Reforma.*

VII.20 EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD: ¿ESTRUCTURA O MÉTODO?

Una Reforma que llevará a permanecer en el mismo centro a todo tipo de adolescentes desde los doce a los dieciséis años de forma obligatoria, parece no tener más remedio que plantearse el tema del tratamiento de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. Como hemos apuntado, el enfoque dado a este tema ha sido de tipo estructural, mediante:

- a) Créditos comunes cuyo contenido tendría que ser asequible para el 90% del alumnado, pero cuya puesta en práctica, según argumentan los propios estudiantes, no parece satisfacer a todos: *“el profesor no sigue al que sabe más sino al que sabe menos. Se pone al nivel del que sabe menos para que se entere de una vez. En cambio los que saben más...”*.
- b) Créditos variables de ampliación y refuerzo, cuya elección, por parte del alumno, no siempre sigue los criterios más adecuados para su desarrollo. Los propios estudiantes reconocen que *“a veces el alumno tendría que apuntarse a Catalán, por ejemplo, para reforzarlo pero como es más pesado se apunta a Gimnasia por lo que está perdiendo el tiempo”*. Aquí se evidencia la importancia de la tutoría orientadora.
- c) Desdoblamiento del grupo clase en tres subgrupos, siguiendo el criterio de calificaciones homogéneas. Este agrupamiento, según los alumnos, tampoco parece adaptarse a la diversidad de los ritmos y estilos de aprendizaje de los componentes de los grupos: *“creo que no porque, por ejemplo, en Inglés hacemos grupos alfa, beta y gamma, quizás los de cuarto hacen distintos niveles de Inglés pero nosotros, los de tercero, no lo hacemos. A ellos se les tiene en cuenta pero a nosotros no. Los que saben pierden el tiempo y los que no saben muy bien...”*

El tema de la consideración curricular de la diversidad del alumnado no parece acabar de resolverse. Un indicador de la dificultad de abordar las diferencias individuales del aprendizaje puede ser las calificaciones obtenidas por el alumnado al final de curso. En el año 1988-1989, el primero de la experimentación, el máximo porcentaje de aprobados se sitúa en las asignaturas de Ética/Religión y Educación Física (100%). En el resto de asignaturas se distribuye entre el 81% de aprobados en Lengua Castellana, el 80% en Música, 79% en Tecnología, 74% en Plástica, 71% en Lengua Catalana, 64% en Sociales y Matemáticas y el 60% Idioma (Inglés).

El tema del tratamiento educativo de la diversidad, cuando se habla desde la práctica, no le parece a nadie fácil de abordar. Una profesora lo argumenta así: *“Es que esto de la diversidad es*

bastante complicado porque, si realmente la quieres tener en cuenta, debes tener un profesor particular para cada uno; si no puedes, una forma de abordar la diversidad es, en general, agrupar a la gente y ver más o menos cuáles son sus necesidades y ya estás agrupando... De hecho, si las condiciones no son las adecuadas evidentemente no se puede llevar a cabo". Para las familias también es problemático, según la visión de una madre el tratamiento de la diversidad que se realiza en el centro deja mucho que desear: *"primero, todos siguen el mismo carro y, segundo, han hecho partición de grupos en materias como la Música, el Inglés, la Gimnasia que para mí son importantes pero no tan importantes como las Matemáticas, la Lengua o las Sociales, que mantienen el mismo grupo y el mismo maestro, sin ningún refuerzo; es decir, que un maestro del aula tiene que tratar la diversidad; que me cuente cómo hace este tratamiento de la diversidad sin ningún tipo de refuerzo"*.

Organizar la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje podría llegar a hacerse, según una profesora de Matemáticas, *"si en un momento dado tuviéramos un respaldo, una ayuda, gente preparada, entonces sí que se podría llegar a ésto. Cuando tú estás haciendo un tema, cuando estás viendo que hay cosas que machacar para algunos alumnos, tener un profesor con el que elaboras un material y poder decirle 'ahora con este material y estos alumnos haz ésto'. Yo lo intenté hacer el año pasado, pero como no tenía otro profesor se iban a otra aula pero, claro, por muy buenos que sean necesitan explicaciones, por lo que tenía veinte a los que tenía que explicar una cosa y diez que cada cinco minutos me venían a preguntar sobre aquello. Por lo cual yo creo que es imposible, a pesar de lo que dicen los expertos que dicen que sí y yo siempre digo que vengan y me lo hagan y si ellos lo hacen yo haré lo mismo que hacen ellos"*.

A pesar de todo, para casi la totalidad del profesorado, el alumnado y las mismas familias, es a través de y en los créditos variables donde puede plantearse mejor el tema de la diversidad de los estudiantes, como expresa un padre *"yo creo que si una persona va muy avanzada, por ejemplo en Matemáticas, hay créditos variables para ampliar las Matemáticas y si va mal se apunta a refuerzo que esto le ayuda"*. Sin embargo, este tratamiento estructural de la diversidad parece depender de las posibilidades de

opcionalidad curricular ofrecidas; y esto está en función del número de alumnos y docentes que tenga el centro. En palabras de un profesor: *“Si en lugar de dos primeros hubiera diez, entonces cambiaría totalmente; y es por lo que estoy diciendo que en un centro grande y con mucha gente puede haber distintos especialistas pero, en centros pequeños, no lo veo nada claro”*.

En la práctica docente, la forma más usual de acercamiento a la idiosincrasia del alumno se hace a través de la consulta y de las explicaciones cuando trabaja en grupo o de forma individual. La explicación de uno de los profesores sobre su forma de afrontar la diversidad puede servir como ejemplo: *“Considero que abordo la diversidad en las clases porque sí. Por ejemplo, realizo una explicación y propongo unos problemas, para la gente que tiene dificultades para hacerlos pongo problemas más sencillos, para la gente que tira mucho, hago problemas más complicados. Es decir, a veces trabajas en la clase con tres o cuatro niveles diferentes”*.

VII.21 EL PAPEL DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO

Para la caracterización de los distintos papeles desempeñados por el profesorado distinguiremos dos tipos de funciones, las que ha de realizar en relación con la toma de decisiones sobre la planificación de la enseñanza y las que desempeña ante el alumnado.

La experimentación ha dado al profesorado un mayor protagonismo, le permite desempeñar más papeles, como hemos visto anteriormente, pero, como deja patente la coordinadora, también le exige mucha más dedicación y horas de trabajo: *“tienes más trabajo ahora; por el hecho de no tener un libro, de tener que hacer tú todo el material, tú ya te estás implicando, estás dejando un poco de ti porque lo has preparado tú, no es coger este libro”*.

Ante el alumnado, los docentes creen que su papel ha cambiado en función de la forma de abordar la enseñanza, lo que también supone que éste haya de adoptar un papel más activo. *“Creo que se intenta trabajar con metodologías que exigen más participación del alumno, menos directivas; el papel del profesor es más el de un incitador para que el alumno descubra, que no el de un impartidor*

de conocimientos. Hace trabajar más al alumno porque él tiene que ir descubriendo cosas y debe buscar distintas formas no preestablecidas por el profesor y yo creo que esto es interesante porque facilita una iniciativa para buscar distintas vías de solución a un problema". Esto lleva al alumno, según el profesorado, a ser "más participativo y en cierta manera se encuentra más controlado, lo que le ayuda a sentirse más responsable". Pero también conlleva que la dedicación del profesorado a las tareas docentes no acabe con el horario escolar. Para el alumnado, esto significa que "se preocupan más de nosotros incluso, una profesora, el viernes nos llevará a ver un eclipse de sol y eso muchos profesores no lo hacen: cuando se acaba la clase, se acaba".

El alumnado parece sentirse protagonista activo y está de acuerdo en aceptar el papel que se le ha asignado, cuando uno de los grupos manifiesta "creemos que aquí el alumnado y el profesorado juegan un poco el mismo papel". Aunque no todos, según ellos mismos, parecen adoptarlo en el mismo grado, "también pasa en la clase, por ejemplo, hay una cantidad de gente que no dice nada se queda callada y, como máximo, escucha". Aunque, según las observaciones llevadas a cabo en las aulas, la estructura de las clases es bastante convencional, para el alumnado el ambiente creado facilita el aprendizaje porque "es mejor; te relacionas mejor con el profesor, si tú le preguntas algo te lo explica y no es como en un instituto, por lo que me han explicado, es más amigo y entonces te facilita el aprendizaje". Pero también sienten la responsabilidad del éxito de la experimentación, asimilándolo a la obtención de buenas calificaciones, "creo que el papel que se nos da es que si sacamos buenas notas, podemos demostrar que esta enseñanza va bien y salir preparados para el futuro".

Las familias han notado el cambio de actitud de profesores y alumnos por las manifestaciones que sus hijos hacían durante los primeros días de clase. Sin embargo, como ya se ha apuntado anteriormente, resulta difícil deslindar si este cambio es debido al seguimiento de las pautas pedagógicas de la Reforma, por parte del profesorado, o a que prácticamente todos los docentes provengan de centros de bachillerato o formación profesional. La reflexión de una madre, refrendada por el resto de las familias entrevistadas, deja situada esta temática. "Al principio mi hijo me decía, 'estos maestros no son como los de antes, estos maestros son de

instituto, la manera de enseñar es muy distinta', además le daba un poco de miedo, le daba un poco de respeto hablar con ellos. Luego se adaptó y ahora ya los ve más como los de antes, los chicos pueden disfrutar más en algunas materias, no en todas, pero con algunas les hace más ilusión, creo que hemos ganado más con el profesorado".

El profesorado cree que el proceso de aprendizaje ha de ser algo diferente porque los estudiantes se cuestionan cosas distintas. *"No sé si aprenden de una manera diferente, porque me imagino que después tendrán que empollar para sacar el examen, pero las cuestiones son diferentes... Yo creo que ellos piensan que aprenden mejor, lo que pasa es que ellos se dan cuenta de que tiene que aprender más cosas. Cuando hemos discutido con ellos, se plantean que aprenden mejor; como mínimo es más comprensivo y ésto es importante".*

El alumnado también se siente implicado o al menos informado de las decisiones tomadas por los docentes. Las vías más utilizadas son las reuniones con los delegados de curso y la comunicación directa con los alumnos. Tal y como sintetiza un grupo de estudiantes: *"piden delegados, entonces hacen reuniones y éstos pasan la información a la clase; y también los profesores nos explican que es lo que han estado hablando en las reuniones".*

VII.22 LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA: LA PRIMACÍA DEL DOSSIER

Todos los profesores entrevistados, exceptuando uno, consideran que tienen acceso y utilizan más medios y materiales que antes y que éstos son más diversificados. Sin embargo, el material de enseñanza por antonomasia es el dossier. En las sesiones de clase observadas, sólo se utilizó un material diferente a las hojas de ejercicios, en un crédito variable de Ciencias Naturales, en el resto, la enseñanza se basaba en la explicación del docente, la pizarra y las hojas de ejercicios del dossier, como alternativa al libro de texto. El dossier puede haber sido facilitado por la Administración, habiendo sido diseñado de manera especial para la Reforma, o haber sido elaborado por el mismo profesorado. De los dossiers analizados, correspondientes a las clases observadas, dos habían sido

desarrollados de manera específica para sendos créditos variables de la Reforma; y habían sido difundidos por la Administración. De éstos, uno carecía de las diapositivas que debían acompañarlo, lo que dificultaba las actividades de clase; el otro era el único que seguía la articulación del conocimiento adoptada por la Reforma, utilizando la terminología del diseño curricular diferenciando, en los contenidos, entre: hechos, conceptos, procedimientos, valores y normas; también especificaba las actividades de evaluación. El resto de los dossiers había sido elaborado por los distintos docentes del centro de forma individual, excepto uno que había sido realizado por un grupo. De éstos, sólo el de Matemáticas, que había sido realizado como parte de la experiencia propuesta por una profesora que está traduciendo un material italiano, hace referencia de manera explícita a los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema estudiado.

Para el alumnado, uno de los indicadores del cambio en la forma de enseñar, es que no utilizan libros *“utilizamos siempre fotocopias. . . siempre nos dan las hojas que corresponden”*. Aunque no parece tener claro que esto sea lo adecuado: *“a veces, no sé, para estudiar quizás iría mejor un libro”*. En el análisis de los materiales utilizados destaca, en algunos casos, la baja calidad de impresión, constatación que también corrobora el alumnado *“las fichas que nos traen no se pueden leer”* y las familias que los ven *“muy confusos, unas fotocopias muy mal hechas. Muchas veces le digo que cómo no se queja de esas fotocopias tan malas, no se ven”*.

El dossier según nuestro análisis, no facilita el acceso a la información diversificada sobre distintos temas y, según las familias, trabajar sólo con dossiers dificulta, en casa, el acceso a la información y al conocimiento acumulado. En palabras de un padre *“ellos mismos también se quejan porque trabajan temas y yo veo que trabajan treinta veces lo mismo, por ejemplo, desde cuarto están trabajando las reglas de acentuación y cuando me las pregunta ya no sé qué decirle, porque no tiene un libro para ir a buscarlo”*. En este sentido manifiestan que les gustaría que trabajasen más con *“libros de consulta sobre todo”*. Una madre se muestra taxativa: *“Tiene que ser un libro. Costó miles de años inventar la imprenta y ahora han decidido que los libros no valen”*. Aunque un padre apunta que *“un libro es siempre muy cerrado y yo creo*

que les falta organización, pero precisamente lo que se pretende es que adquieran esta organización porque es algo que necesitan; a mí me parece que es mucho más rico el tipo de trabajo planteado de esta manera porque tienen que habituarse a buscar información, muchas veces están desesperados porque no la encuentran pero esto es enfrentarse con problemas y resolver problemas, en lo que yo no estoy de acuerdo es en que tener un libro de texto sea lo mejor”.

El profesorado, en general, considera que poder hacerse sus materiales, aunque le suponga más trabajo, le permite diversificar las fuentes de información, en sus propias palabras “*cogiendo fotocopias de aquí de allá*”. Sin embargo, para una profesora “*parece que haya un desprecio por todo lo que sea cosa impresa, por ejemplo, no digo ya utilizar el libro de texto que no tiene porque ser el único, pero que todo tengas que fabricártelo tú me parece que no corresponde al momento; parece la fiebre que pasamos hace diez años. Realmente hay muchas cosas que son muy adaptables a muchos alumnos y se puede hacer en colores y no a base de material fotocopiado que es muy árido*”.

En un análisis del potencial educativo del material y el partido que se le saca a partir de la comparación de las tareas propuestas en los materiales de enseñanza y las realizadas por los alumnos en las clases, se vislumbra una cierta disfunción en detrimento de la práctica. (véase Caso 3: Figura 5).

TAREAS DE APRENDIZAJE EN LOS MATERIALES			
Dossier 1	Dossier 2	Dossier 3	Dossier 4
Lectura, comprensión convergente del texto y búsqueda de las causas de los fenómenos estudiados. Podría dar pie a conectar con otros temas sociales pero no se hace.	Análisis, aplicación de procesos algorítmicos, comparación y elaboración de definiciones, aunque éstas las realiza el autor del texto.	Resolución de problemas.	Comprensión convergente, copia, memoria, tareas de reconocimiento.
TAREAS DE APRENDIZAJE EN LAS CLASES			
Práctica 1	Práctica 2	Práctica 3	Práctica 4
Lectura, comprensión convergente del texto, reconocimiento.	Ejercitación, aplicación de un algoritmo o fórmula. Sugiere que piensen, recuerda conceptos mat. relacionados.	Razonamiento deductivo. Explicación de algoritmos.	Ejercitación, reconocimiento, comprensión convergente.
TAREAS DE APRENDIZAJE EN LOS MATERIALES			
Dossier 5	Dossier 6	Dossier 7	Dossier 8
Comprensión convergente. Reconocimiento. Expresión de opiniones. Conexión con otros temas.	Copia, observación, aplicación de algoritmos o fórmulas.	Copia, reconocimiento, memoria, comprensión convergente.	Conexión con cono. prev., observación, comprensión, planteamiento de hipótesis, razonam. reconoc., aplicación fórmulas.
TAREAS DE APRENDIZAJE EN LAS CLASES			
Práctica 5	Práctica 6	Práctica 7	Práctica 8
Comprensión convergente, reconocimiento, expresión de opiniones, conexión con otros temas.	Observar, dibujar, comprobar, comparar, hipotetizar, descubrir, manipular instrumentos.	Ejercitación, reconocimiento, comprensión convergente.	Aplicación de algoritmos o fórmulas.

Caso 3: Figura 5. Comparación entre el tipo de tareas de aprendizaje propuestas en los dossiers y las observadas en las clases.

VII.23 LA EVALUACIÓN

En el documento en el que se recogen los principios de funcionamiento del centro aparece que *“la evaluación se entiende como una actividad sistemática, continua, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y ayudar al alumno en particular y al proceso educativo en general. . . Los tipos de evaluación son: la inicial, la formativa y la sumativa. . . Pueden considerarse actividades básicas de evaluación: la medida del rendimiento, la localización de los errores, el diagnóstico de las causas del fracaso, la determinación de formas de conseguir los objetivos”*. Hasta aquí lo que está escrito, veamos cómo se desarrolla y se lleva a cabo la evaluación en la práctica.

Para el ex-director del centro, la Reforma da una *“perspectiva totalmente distinta de lo que hasta ahora hacíamos o entendíamos por evaluación. No la evaluación formativa, que en cierta manera ya contemplábamos, sino la estructuración en créditos y después la evaluación de distintos aspectos, no sólo de los contenidos”*. La coordinadora de Reforma considera que la evaluación llevada a cabo *“es continua y formativa porque cada día entras al aula, porque lo haces desde el trabajo diario de preguntar, corregir, recoger el material que ellos han trabajado. . . Donde existen diferencias es entre los créditos comunes y los variables. En los variables, al tener menos alumnos, valoras mucho más el esfuerzo, la participación y parece que el contacto más directo favorece que el profesor mejore la nota. De esto nos damos cuenta todos”*.

Esta perspectiva de evaluación no se considera, entre el profesorado del centro, como un elemento genuino de la innovación que puede suponer la Reforma. Así se vislumbra de la aportación de una profesora que proviene de un centro de un instituto de FP: *“aquí se hace continua pero hay muchos centros en los que ya se hacía, como mínimo yo vengo de centros en los que ya se hacía de esta manera, por lo tanto yo no encuentro gran diferencia; quizás se valore más la cuestión de procedimientos, valores y actitudes, pero esto también se tiene en cuenta en Enseñanzas Medias. . . por lo que he visto aquí, continúan siendo predominantes los contenidos [factuales y conceptuales] por lo que todavía hoy se valora más esto”*.

Sin embargo, más allá de estas valoraciones y las indicaciones y recomendaciones de la Administración, no deja de parecer difícil llevar a cabo este tipo de evaluación. Tal y como especifica la jefe de estudios: *“Teóricamente sí, porque a nosotros nos han indicado cómo evaluar actitudes, valores y normas, hechos, conceptos y sistemas conceptuales y procedimientos. Yo siempre he pensado que todos éstos que están creando los libros que vengan a la clase, que me enseñen, que me pongan un examen, no uno, muchos, donde se pueda valorar todo esto y que yo, si a ellos les va bien, hago exactamente lo mismo. Pero tal como estamos con el número de horas, treinta alumnos por clase, elaborando material nuevo, sin una preparación pedagógica... Yo pongo mi examen pensando lo que yo quiero y luego tengo que hacer un esfuerzo para poder poner las tres notas: de los conceptos, de los procedimientos y las actitudes, una cosa completamente entrada a golpe y martillo porque yo no lo sé. Claro, es muy fácil decir que has de hacer una observación diaria del alumno, que puedas evaluar no sé cuantas cosas. Observación, sí, cuando dando clase tengo cinco manos levantadas y he de contestar en un momento a cinco y, además, procurar que otros no hablen, ver que otros no están trabajando, dar respuesta a los que ya han contestado y quieren pasar al siguiente ejercicio”*.

A pesar de las dificultades constatadas en la práctica, la reestructuración del currículum ha permitido o ha llevado al profesorado a diversificar las fuentes de información para la evaluación. Así, para un profesor de Ciencias Naturales, *“la evaluación es un seguimiento continuado de cómo va trabajando el alumno y una serie de controles parciales, pero lo que pasa es que antes no podías evaluar una habilidad, por ejemplo, si no ibas al laboratorio, en cambio ahora sí la puedes evaluar. Antes no se podía, tenías que guiarte más por los controles, por lo que tu veías en la clase. Lo que era una observación sistemática de las habilidades y destrezas en el laboratorio era muy difícil de evaluar, ahora como tienes poca gente los puedes seguir con más precisión”*.

Sin embargo, garantizar que todo el alumnado asuma unos contenidos mínimos, no parece resolverse mediante la evaluación y así lo expresa un profesor: *“En cuanto a la evaluación creo que, por mucho que se tenga que cambiar o adaptar a los objetivos ter-*

minales, la innovación lo que contempla es que haya un trabajo personal que se tiene que valorar, pero después hay una serie de contenidos que se tienen que asumir, que tienen que ser unos mínimos. Las personas que no alcancen esos mínimos no aprueban independientemente del esfuerzo. Fíjate que ahora están los contenidos, los procedimientos y las actitudes; por lo que tú puedes aprobar a un chaval por los procedimientos, pero que los conceptos sean insuficientes y la nota global va a ser en definitiva un suficiente o un insuficiente... Se valora todo en general, pero las actitudes son difícilmente evaluables, en cambio los procedimientos y los conceptos sí. Entonces como procedimiento y concepto van ligados; pues al final son los que deciden porque difícilmente cambias la nota en función de las actitudes; en algún caso excepcional, para no desmoralizar al alumno, lo puedes hacer, pero en el fondo hay unos objetivos terminales que son los que están marcando los procedimientos y los conceptos. Por lo que hay unos mínimos que se tienen que asumir”.

El alumnado ha entendido que en la evaluación de su proceso de aprendizaje se tiene en cuenta más elementos, sin embargo, siente que no existen criterios coherentes: *“Hay algunos que no valoran igual. Algunos dan más importancia a la actitud y otros a las notas o al comportamiento... También depende de la asignatura... Yo creo que la forma de evaluar de cada profe es diferente. Puede ser que una pregunta para un profe esté incompleta mientras que para otro no lo está, pero después, cuando tienen que poner la nota, todos evalúan conceptos, comportamientos, los controles y lo otro que no me acuerdo para todos es igual. La forma de evaluar los controles es diferente para cada profe”.* Aunque muchos de ellos consideran que el único criterio de evaluación compartido por todo el profesorado es el relativo a los aspectos referidos al comportamiento y la actitud: *“Por mucho que saques diez si no prestas atención en la clase, y tu comportamiento es malo, esto cuenta mucho”.* *“Desde que yo estoy aquí siempre nos han dejado muy claro que hemos de tener una disciplina y una responsabilidad y aunque te vaya muy mal si estás bien formada como persona esto es importante”.*

Los padres, además de preocuparse por *“las malas notas que traen”*, manifiestan su inquietud ante la falta de información sobre

el proceso de aprendizaje de sus hijos, *“no hay comentarios, quiero decir que ponen la nota y un brevisimo comentario, yo estoy bastante sorprendida”*. Aunque esto parece estar en función del tutor.

VII.24 EL RENDIMIENTO. LA SOMBRA DEL ‘NIVEL’

Las familias, siempre pendientes del avance de sus hijos, manifiestan sus acuerdos y sus dudas sobre el tipo de enseñanza impartida. *“La imagen que yo percibo de mi hijo es agradable, tanto del centro como de la manera de trabajar, a él le va esta manera de trabajar y viene entusiasmado y trabaja a gusto”*. Sin embargo, otra madre apunta que *“podrían trabajar más”*. Esto depende, para otra, del interés y la capacidad de cada alumno *“hay quien se pasa muchas horas incluso sábados y domingos y, sin embargo, otros lo liquidan en poco tiempo”*. Mientras un padre considera que *“el nivel de exigencia es bastante alto, por lo menos por la cantidad de trabajo que produce el hecho de venir aquí unas horas al día”*.

El profesorado está convencido de que el rendimiento de los alumnos está en función de la motivación. Así mismo manifiestan que es más fácil motivarlos en los créditos variables. Aunque algunos dicen exigir lo mismo en un crédito común que en un variable, se vislumbran ciertas diferencias. Un profesor las explica como sigue: *“Lo que pasa es que los alumnos actúan de una manera distinta, porque si quieren un conocimiento más específico en un crédito variable lo tendrán que trabajar de una manera diferente, pero no por eso se exige más ni menos”*. Sin embargo, para otro, *“el crédito común es distinto, porque has de dar un nivel que esté al alcance de todos y esto es muy difícil. No hay tanta motivación en el crédito común, es evidente, porque hay gente de letras que cuando vas a explicar la sangre les interesa poco”*. Esto lleva al profesorado a plantearse el tema de la cantidad y de la dificultad de los contenidos. Según un profesor, que antes daba clase en la EGB, *“ahora el nivel no es como el que hacíamos antes. Tienes que hacer un nivel que esté al alcance del 90% de la clase... En tercero no, esto no se nota, pero los de primero y segundo, que vie-*

nen de sexto de Básica, podría ser que alguno estuviera haciendo las matemáticas de séptimo u octavo; en cambio ahora, como no hay agrupaciones flexible, se encuentra que el nivel es más bajo”.

Algunos alumnos se desconciertan con los cambios de exigencia: *“hay niveles muy distintos y los profes se ponen al nivel más bajo y aquellas personas que quizás van más adelantadas se confían. Te lo miras el último día y gente que está a un nivel más bajo que tú saca mejor nota”. “A mí me pasó más o menos lo mismo que a él pero yo no llegué a suspender”. “Yo vine de una escuela en la que el nivel era bastante alto; en aquella escuela iba muy justa y suspendía, cuando llegué aquí al principio de curso saqué muy buenas notas, pero me relajé y cuando empezó la materia nueva que yo ya no había hecho empecé a bajar resultados y los profesores y los padres me dijeron que me había dejado arrastrar”.*

También creen, algunos, *“que el nivel es muy bajo porque en séptimo yo iba a otra escuela y lo que allí estaba haciendo de matemáticas lo hice el año pasado aquí, era exactamente lo mismo. Y claro tengo un poco de miedo para cuando salgamos porque si hay personas que quieren hacer una carrera en la universidad pueden salir mal”.* Pero no toda la responsabilidad se aplica al sistema de enseñanza. Para los alumnos *“que haya un nivel bajo, no es culpa de los profesores es culpa de los alumnos porque los profesores ya nos lo dicen ¿cómo queréis que demos un nivel más alto si no nos traéis el trabajo hecho, si no trabajáis?. Claro es imposible ¿para qué? ¿para que sólo sigan cuatro la clase?”.* Así, aunque hipotéticamente los alumnos podrían escoger ‘su nivel’, por una u otra razón, en la práctica no sacan partido de esta posibilidad: *“No, nosotros no lo hacemos pero podríamos hacerlo, pero mira, decimos un nivel bajo pero nos han puesto un crédito ampliación de matemáticas que haremos lo que se está haciendo en segundo de BUP, los logaritmos y todo esto”.*

En general, y esto no sólo se vislumbra en este centro, sino en casi todos en los que se está llevando a cabo la Reforma, como en el caso I de este estudio, el fantasma de que este tipo de enseñanza se basa en *“una rebaja de contenidos”* ronda de forma permanente. El grado de exigencia se superpone con el ‘nivel’ entendido como ‘cantidad de temas a estudiar y recordar’. El discurso de la diversidad se centra más en ‘bajar contenidos’ que en ‘subir metodologías’. Los comentarios de los profesores así lo avalan, *“no,*

yo no creo que se reduzca la exigencia no, lo que pasa es que los contenidos que se dan están pensados para que llegue mucha más gente a asumirlos. Considero que es más baja desde el punto de vista memorístico, no desde el punto de vista del bagaje cultural". En definitiva, lo que parece difícil calibrar, a corto plazo, es el efecto formativo que está teniendo y tendrá en los alumnos este cambio de perspectiva en la enseñanza, tal como se está llevando a cabo en la práctica.

VII.25 UNA DE LAS CLAVES DE LA INNOVACIÓN. LA MEJORA PROFESIONAL DEL PROFESORADO

A través de la historia de la planificación, puesta en práctica y seguimiento de las innovaciones que no han seguido esquemas tecnocráticos, se ha venido considerando que uno de los indicadores del éxito de una innovación es su contribución al desarrollo profesional del profesorado. En este sentido merece la pena hacer un recorrido por esta faceta de la innovación que estamos estudiando.

Para uno de los profesores que trabajaba el año anterior en la EGB, su mejora profesional se basa en la posibilidad de centrarse en su área disciplinar, es decir, en la existencia de un especialista de cada materia de currículum. *"A mí, en los años anteriores, me ha tocado hacer de todo y hacías lo que podías, pero no era tu especialidad. Ahora esto no pasa, de entrada hago lo que me gusta que para mí esto es fundamental"*. Según este mismo profesor, el hecho de que el profesor se lo pase mejor dando la clase, o se sienta mejor preparado, tiene repercusiones positivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la propia planificación educativa, *"de hecho los frutos ya los están recogiendo porque el año pasado salieron a concurso unos créditos y toda la gente que hacía Reforma, que quiso, presentó créditos. Yo presenté uno que me lo aceptaron, y todo esto después lo aprovecharán para otras escuelas"*.

La posibilidad de trabajar de forma diferente, también es considerada como una importante aportación profesional y personal:

“Aquí te dan la posibilidad de trabajar la Lengua de una manera totalmente diferente de cómo se había hecho hasta ahora y en este aspecto es positivo siempre y cuando lo puedas hacer y que el alumnado lo acepte, esto por descontado”.

La ampliación del campo de experiencias, es otro factor de profesionalización: *“A mí, como profesor de EGB, me ha supuesto hacer una cosa que realmente me gusta que es mi especialidad, trabajar con gente más mayor, tener la preocupación de buscarme unos contenidos nuevos independientemente de los libros, de establecer contactos con gente que hace cosas nuevas y de ver una serie de problemas que también existen, de contrastar que tus problemas no son meramente tuyos sino también de mucha más gente.”*

Los medios disponibles y los métodos puestos en práctica también han abierto perspectivas profesionales: *“Me ha aportado trabajar con una serie de medios que hasta ahora no había tenido: de material, de instalaciones, de número de alumnos, y utilizar metodologías de enseñanza menos directivas, dando protagonismo al alumno. La posibilidad de trabajar casi cinco horas semanales de educación física con algunos alumnos, en los créditos variables, te permite desarrollar unos contenidos más amplios y de un grado de dificultad mucho más elevado.”*

Para una profesora, que provenía de un centro de BUP, y que llevaba su propia innovación dentro de la innovación, le ha supuesto la posibilidad de avanzar en la enseñanza de su materia y en el enfoque interdisciplinar del proyecto que está poniendo en práctica: *“Para mí ha sido muy positiva porque de estar dando Matemáticas, una cosa que ya dominas más o menos, a tener que dar Ciencias y pensar en la Tecnología e incluso dar Tecnología, pues estoy aprendiendo muchísimo y por lo menos, para mí, ha sido una situación muy beneficiosa, estoy muy contenta”.* Además, cree que la forma de agrupar a los alumnos (desde los doce a los dieciséis años) ha facilitado la unión entre el profesorado de primaria (o EGB) y de secundaria *“porque pienso que el maestro tiende a infantilizar al alumno y en cambio los de secundaria tendemos a hacerlo más mayor, entonces al unirnos los dos colectivos, creo que se puede llegar a un intermedio, a que el paso de la EGB al BUP a los catorce años, que era muy brutal, que sigue siendo brutal, nosotros lo tengamos compensado”.*

Finalmente, según un miembro del equipo coordinador, la necesidad de replantearse la propia práctica impide que el profesorado se quede *“estático, tienes que ir renovándote”*.

VII.26 DIFERENCIA EN RELACIÓN CON OTROS CENTROS

El fantasma de la 'diferencia a la baja' que hemos visto plañear a lo largo de la historia de la enseñanza y el aprendizaje en el centro, sigue presente en la percepción que el alumnado, las familias y el propio profesorado tienen sobre el centro, en comparación con otros centros.

El alumnado encuentra puntos de semejanza y diferencia con otras escuelas, a veces, estas diferencias se ven como mejoras y otras como carencias o preocupaciones: *“Yo de hecho venía de una escuela que era del estilo de ésta pero aquí me he encontrado mucho mejor. Nos acogieron muy bien a los alumnos que vinimos nuevos, tanto los compañeros como el profesorado”*. Para otro alumno, este mismo clima de relaciones se puede encontrar también en otros centros, la mayor diferencia la sitúa en el tipo de enseñanza que se les imparte *“esta enseñanza es más de razonamiento no es tan teórica. Esto es mucho mejor”*. También consideran que en otros centros *“están haciendo cosas más complicadas. Aquí hemos ido siempre más por lo sencillo”*. Por otra parte, las fiestas, las salidas y la relación con los profesores son los aspectos diferenciadores más valorados por los alumnos. Finalmente, aunque están convencidos de que no coinciden con otros centros en la cantidad de contenidos exigidos, consideran que esto no es ni mejor ni peor, sino que están *“haciendo otras cosas”*.

La principal diferencia con otros centros estriba, según un profesor que ya trabajaba en éste, en que *“en el fondo todavía se sienten en su escuela, sobre todo la gente que viene desde pequeña”*. El trato es muy distinto al de un instituto. Sin embargo, para los alumnos, este trato está más en función del profesor que del centro como un todo. *“En la enseñanza, ellos no cambian, por ejemplo, el de Matemáticas, si diese Matemáticas en una escuela de BUP y las diera aquí, él daría lo mismo, lo que pasa es que cambia la forma de explicarlo porque si allí están haciendo trigo-*

nometría y aquí estamos haciendo estadística, entonces, el nivel de estudio puede ser más bajo”.

La motivación por las calificaciones mostradas por los alumnos es, para una profesora que proviene de un centro de FP, otro elemento diferenciador: *“éstos sí que están muy motivados por los estudios y tienen mucho interés por la nota, cosa que allí no funcionaba en absoluto, aquí todavía funciona mucho el interés por la nota y el interés por aprobar las asignaturas comunes que al final son las que obligan a tener aprobadas. A todos les interesa tener el título”.*

OTROS ASPECTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA PRÁCTICA

VII.27 CONDICIONANTES EN LA IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA

Como es lógico, la puesta en práctica de la innovación que el centro está llevando a cabo conlleva desajustes, contradicciones e insuficiencias que se derivan del mismo hecho de suponer un cambio parcial de la estructura del sistema escolar y del propio proceso seguido en su planificación y puesta en práctica. El primer desajuste se evidencia en la falta de comunicación entre el centro y su entorno, por la falta de información que sobre la Reforma tienen no sólo los que no participan en ella sino, como ya se ha apuntado anteriormente, las propias familias cuyos hijos forman parte de la experimentación. Esta situación lleva al alumnado a plantearse la incoherencia de estar experimentando una innovación desconocida en su entorno y así lo expresan: *“Sí, yo creo que se tendría que haber dado a conocer a la gente, porque sólo la conocemos nosotros. Cuando alguien me pregunta qué estoy haciendo, ha llegado un momento que le digo segundo de BUP, porque si le cuento que estoy haciendo Reforma no me entiende, porque no lo ha oído nunca, se necesita información, la gente no lo conoce y a mí me da mucha rabia”.* También les preocupa que el tipo de información que se ha ido traspasando se sustente en la idea que este tipo de enseñanza significa una rebaja de contenidos, lo que les lleva a las siguientes reflexiones: *“Yo creo que esto de la*

Reforma sólo lo conocen los que la están viviendo y los que están investigando sobre ella como vosotros, porque la otra gente cuando les dices que estás haciendo Reforma, te pregunta si esto es para tontos, no me lo dicen sino que me lo insinúan porque dicen que estamos haciendo una enseñanza mucho más floja y me lo dicen como si yo fuera tonto”.

Cabe destacar que el alumnado de los dos cursos de 3º y 4º del primer año de experimentación fue especial para el centro. Según los profesores la enseñanza de la Reforma se transformó en un auténtico “banco de pruebas”, en el que muchos se quedaron porque no podían acceder al BUP. Los que dejaron el centro eran los que en principio tenían posibilidades de éxito en la enseñanza vigente y se evitaban el sentido de experimentación que lleva consigo una situación de cambio planificado. Para el ex-director, “los grupos de alumnos de 3º del año pasado y de 4º de este año han sido unos cursos muy sesgados, no es que los alumnos sean malos, pero cabría la posibilidad de que fueran aquellos que en un principio querían ir a BUP, pero que su nivel posiblemente no daba para ello”. Otra profesora ratifica esta opinión: “Hay algunos alumnos que si son conscientes de su propio avance, pero en 4º hay unos cuantos que la información que se me dio sobre ellos fue que tenían un nivel bajo, que eran muy dispares, que muchos se habían acogido a la Reforma por problemas de no tener el graduado y no poder hacer el BUP”.

Desde la organización interna del centro como un todo la ruptura que se produce entre la escuela primaria y la secundaria lleva a la convivencia de dos maneras de entender la enseñanza, que conlleva discontinuidades de tipo metodológico, como expresa un miembro del equipo coordinador: “La ideología con la que se sube desde la básica se rompe totalmente porque nosotros creemos más, al menos yo, que es mejor que en las materias comunes se intente acercar a los alumnos a una línea de trabajo, para que la diferencia no se vea tan marcada por una agrupación flexible”. Así, se evidencia la separación que se produce entre los dos ciclos y hay quienes consideran que en definitiva repercute en la atención al alumnado ya que el trato deviene más impersonal, por el hecho de que pasan muchos más profesores por un mismo grupo de alumnos: “Desde mi punto de vista, yo que vengo de la EGB,

supongo que se ha transformado más en un centro de secundaria. Antes conocías más al alumno porque lo tenías muchas más horas”.

VII.28 EL CENTRO COMO CONTEXTO DE TRABAJO

Las condiciones de trabajo en el centro son peculiares ya que sus características físicas dificultan la actividad de profesores y alumnos. Este centro, como hemos indicado, no estaba pensado para acoger la Reforma. Este hecho ha provocado incomodidades y unas condiciones poco apropiadas para trabajar de forma adecuada en los espacios físicos disponibles ya que muchos de ellos se comparten. Esto ha ido acompañado, en ocasiones, de fricciones e incomprensiones que no favorecen la comunicación entre los dos ciclos de enseñanza que se imparten en el centro. En palabras de la jefe de estudios, *“hay muchos espacios compartidos y cuando hay gente que no es capaz de amoldarse a unas necesidades como son las nuestras, que necesitamos un tipo de espacios a unas horas en concreto y las necesitamos por lo que no hay vuelta de hoja, se producen situaciones tensas”.*

Otro de los problemas que ha de afrontar la innovación, a pesar de llevarse a cabo en un centro reconocido como experimental y ser ella misma una experimentación, es el de la consecución de recursos y materiales. Un profesor lo especifica de la siguiente manera: *“Si tienes en cuenta que el año pasado costó casi seis meses conseguir una fotocopidora, en un lugar que te dicen que las fotocopias son el elemento esencial para transmitir información a los alumnos, ya tienes definido cuál es el comportamiento de la Administración. Si después te dicen que los ordenadores llegaron el mes de abril cuando dicen que uno de los puntos claves es la Tecnología, la introducción de la informática... así vamos”.* El proceso de consecución de recursos siempre es largo y está mediado por una fuerte burocracia que complica el trabajo diario del profesorado y el personal administrativo en el centro, ayudando a la creación de un cierto desánimo, patente en determinados momentos, que influye en la manera de trabajar.

La sensación de que el material que está a disposición del alumnado para su propio uso es limitado, se evidencia en la falta

de diversificación de las fuentes de información. Los alumnos de 1º lo expresan así: *“Tendríamos que tener más material. Hay, pero es escaso, y nos gustaría tener más libros de consulta. Tendrían que hacer una biblioteca para Reforma porque claro, no son los mismos libros los de 5º, 6º y 8º”*.

La aportación de un miembro del equipo coordinador recoge la importancia que tiene el entorno de trabajo para poder llevar a cabo los cambios que en esta situación de innovación serían necesarios: *“Aquí la gran cuestión es el espacio, los materiales y la disponibilidad de horas porque llegas a un extremo en el que las necesidades del centro interfieren en tu tiempo personal y esto no sé hasta qué punto tiene que condicionarte tu vida, no sé hasta qué punto es válida la justificación que se hace todo esto por la Reforma”*.

VII.29 ENTRAR EN EL AULA: PROBLEMAS COTIDIANOS

Las vicisitudes de la puesta en práctica de la innovación se hacen patentes y se enfatizan las contradicciones existentes entre la teoría que subyace en esta innovación específica y la práctica en el trabajo diario en el aula.

Así, el profesorado se enfrenta con un sinfín de dudas y reflexiones sobre cómo se tiene en cuenta la diversidad en el aula, considerando las limitaciones que se encuentra en su trabajo, siendo una de las más importantes la de la inadecuación de la infraestructura: *“Yo creo que hay una disfunción en el sentido que, seamos realistas, es muy difícil dar a todos los chavales aquello que necesitan, desde el momento que existe diversidad tienes que abordarla con créditos, con contenidos, espacios. Yo creo que el centro no tiene la infraestructura necesaria para dar todas esas posibilidades de tratamiento de la diversidad”*.

Otro problema del centro estriba en no encontrar especialistas en áreas que, en principio, se contemplan en el currículum y sobre las cuales se debe configurar créditos como es el caso de Tecnología. Para la jefe de estudios, el problema principal es el de la polivalencia que requerirían algunos docentes de Reforma.

“Sí que hay personal pero según qué especialidades no se encuentran, por ejemplo, tecnólogos no hay y menos un tecnólogo como el que necesitaríamos aquí, que dominara madera, chapa, electricidad, electrónica”. De este modo, parece difícil establecer una oferta adaptada a las necesidades de los alumnos si de momento ya se encuentran con un problema anterior, que es no poder adaptar sus créditos a las exigencias curriculares que se fijan desde la Administración. Otra inconsistencia destacable se sitúa en la especificación de los contenidos que se deben impartir en los créditos comunes, al ser tan extensa no puede abarcarse en las horas que tienen destinadas por lo que los créditos variables, que no son seguidos por todo el alumnado, se transforman en anexos de los créditos comunes. *“No soy solo yo, yo lo he comentado con otros profesores de Ciencias Sociales que vemos que hay cosas muy fundamentales que no pueden hacerse en los créditos comunes y si las hacemos en los variables, entonces, ofrecemos estas cosas fundamentales sólo a una parte muy pequeña del alumnado y que esto es una contradicción a resolver dentro de este sistema”.*

La exigencia de que el alumnado tenga que alcanzar unos conocimientos mínimos, puede convertirse, al parecer de parte del profesorado, en un problema para el tratamiento de la diversidad. Aunque habría que discutir qué entiende el profesorado por conocimientos mínimos, ya que, en las afirmaciones de algunos de ellos, parece existir una superposición entre 'mínimos y máximos'. Para la coordinadora *“es uno de los problemas graves de la Reforma. Pretender que todos los alumnos lleguen a un nivel determinado es problemático, tanto para los que no pueden llegar como para aquellos que tienen muchas más condiciones y que se quedan estancados. Yo creo que es difícil y que es uno de los problemas que no está resuelto”.* En este sentido, si el profesorado está preocupado por intentar que todos los alumnos alcancen unos determinados objetivos, de la misma manera y con el mismo grado de profundidad o superficialidad, parece que la homogeneización es el camino más viable para conseguirlo.

VII.30 EL DOCENTE ANTE SU NUEVO PUESTO DE TRABAJO

La innovación que se está poniendo en marcha en el centro exige mucho del profesorado y tiene pocas contrapartidas como compensación. La cantidad de horas que debe invertir para reflexionar sobre su actuación, para preparar las clases adaptándose a la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje en un entorno en que las programaciones no están claramente perfiladas, exige un esfuerzo que en algunos momentos se vive como una carga. Un profesor lo sintetiza así: *“Si no te dan un marco para situar las cosas tú tienes que buscar los libros, conectar con la gente y empezar a discutir y preparártelo todo”*. Esto hizo que la improvisación caracterizara la puesta en marcha de la innovación, sobre todo durante el primer año: *“En definitiva fue muy complejo, no teníamos fotocopiadora, no teníamos secretaria al principio... Todo eso fue un rodaje sobre la marcha por lo que alargamos un poco el principio de curso. Primero, por problemas burocráticos y luego porque implicaba preparar una serie de materiales que todavía no estaban elaborados. Una cosa es tener los objetivos generales de las diferentes materias y otra tener el material mínimo para poder empezar”*.

La directora resume la situación como sigue: *“el profesorado se ha de preparar el material, sí que se le ha dado las orientaciones del curriculum, pero los niveles de concreción se los ha de hacer cada profesor y esto supone un trabajo”*. Sin embargo, este enfoque amplio en el que cada profesor puede estructurar su programación, también es valorado como una ventaja y un interesante reto profesional por algunos docentes, a la vez que facilita la contextualización de la planificación de la enseñanza. *“Es positivo porque te permite trabajar en un marco bastante abierto que te posibilita partir de unos criterios localizados en el centro donde te encuentras”*.

El voluntarismo del profesorado, que en un principio pudo ser el motor que inyectara ilusión al proyecto de innovación iniciado en el centro, ahora se vive como un problema ya que no ha habido apoyo por parte de la Administración para llenar los vacíos de formación, de reflexión teórica, de apoyo logístico considerados necesarios para seguir adelante con la innovación. En

estos momentos, algunos profesores se sienten agobiados porque las condiciones de trabajo a las que se enfrentan les sobrepasan y por la falta de referentes y posibilidad de contrastar su actuación: *“A mí nadie me ha dicho qué es lo que tenía que hacer y tampoco nadie me ha preguntado sobre lo que he hecho”*.

La falta de formación y de asesoramiento han sido una constante durante todo el proceso de implantación de la innovación. Desde los inicios ha habido una carencia de formación que ha llevado, según los mismos profesores, a que cada uno planteara su práctica desde la buena voluntad y desde sus criterios personales antes se mencionados.

VII.31 FORMACIÓN PARA PROFESIONALES EN CAMBIO

La inexistencia de sesiones dedicadas a la reflexión y planificación sobre cómo llevar a la práctica lo que venía marcado desde la teoría del Diseño Curricular ha creado un cierto malestar con respecto a la Administración. Se tiene la impresión de que ésta no ha sido plenamente consciente de que el proceso de implantación de una innovación sólo puede ser viable si se proporciona elementos de reflexión y principios para la acción a través de los cuales el profesorado pueda asumir, desde su práctica, dicha innovación. En palabras de un profesor *“hacen falta sesiones informativas por áreas para que nos pudiéramos reunir todos, para intercambiar experiencias; a ver, ‘cómo funciona esto, ¿funciona bien o no funciona bien?, ¿cómo haces la observación sistemática?’ ”*. El mínimo apoyo que en algunos momentos han recibido se ha vivido como algo puntual y aislado y no como un plan de formación del profesorado coherente. *“El soporte que dan es que, de vez en cuando, hacen jornadas, presentación de material, intercambios de gente que pueda estar trabajando la Reforma o no. Estos materiales te pueden orientar pero no los puedes utilizar en tu práctica diaria. En este campo son experimentos personales de cada uno sobre lo que se le puede haber ocurrido o que quizás le ha ido bien, pero que no te puede servir de base y a partir de aquí dedicarte a ampliar. El material que presenta la Generalitat da unas orientaciones generales, con unos criterios que eran los*

que ya estábamos trabajando anteriormente pero no para utilizarlo diariamente". En ocasiones, han podido asistir a cursos o sesiones formativas sobre aspectos del proceso de Reforma, pero no han contado con formación específica para iniciar la innovación: "A veces, la Administración se preocupa de dar una serie de cursos para podernos reciclar ya que no nos habían formado antes, como mínimo reciclarnos sobre la marcha".

Así, da la impresión de que la Administración se ha desentendido un tanto del proceso de Reforma y, al parecer, no tiene claro cuáles son sus objetivos. En palabras del secretario, "la Administración, en este momento, está un poco a verlas venir, en lugar de ir a buscarlas, por lo que está en una situación de 'impasse', dependiendo de lo que diga Madrid, de la reestructuración del Departamento de Enseñanza. Está preocupada por la Reforma porque es una cosa que tiene que hacer dentro de poco pero que no sabe cómo". Esto repercute, según el profesorado, en la organización del currículum, ya que no encuentra pautas reflexionadas de actuación que le sirvan de referente de la situación de cambio en la que se encuentran inmersos: "No hay unos elementos externos que te ayuden a llevar la enseñanza a la práctica, sino 'aquí tenéis esto y ahora os apañáis como podáis', yo no veo que haya elementos que permitan pensar que la Administración se tome muy en serio lo de la Reforma".

Esta ambigüedad en la delimitación de una línea de actuación repercute en toda la relación que establece la Administración con el centro. Su interlocutor les soluciona sólo problemas puntuales de funcionamiento diario y de tipo legal. Tampoco se está realizando un seguimiento para evaluar cómo se está llevando a cabo la Reforma en el centro. Así, la jefe de estudios manifiesta que "aquí no ha venido nadie a ver una clase; yo me he quejado siempre de que no vaya el inspector de Reforma centro por centro, clase por clase, hablando, comentando, entrando en las clases, discutiendo; me parece que esto es lo que ha de ser una Reforma, yo estoy utilizando, supongo, la misma metodología aquí que en un instituto, lo que pasa es que en el instituto ya no usaba la misma metodología que el 90% del profesorado de Matemáticas, pero claro, a mí nadie me ha dicho cómo hago mis clases, cómo las debería hacer y si son distintas de las que hacía antes, ni si son distintas de las que hace otra persona; con lo cual yo creo que esto

es un 'pegote' que tenemos aquí, en otros centros, en no sé donde, pero extraer resultados y razonamientos yo no lo creo".

VII.32 IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA INNOVACIÓN

El claustro de profesores está formado por personas que viven, se implican y trabajan, desde su propio planteamiento, la innovación. Su trayectoria, sus experiencias y su evolución profesional definen el camino que están realizando en ella. Ahora bien, en general, se puede ver que las distintas procedencias del grupo de profesores: EGB, BUP o de FP, no sólo no ha sido una limitación o problema en la puesta en marcha de la innovación sino todo lo contrario. El profesorado lo valora como positivo y enriquecedor en varias ocasiones, porque la mayoría se ha implicado en el proceso de la innovación y ha podido entrever la riqueza del intercambio de experiencias y visiones sobre la enseñanza. Según el ex-director: *"En general yo creo que prevaleció una actitud positiva y constructiva ante las dificultades que surgían, porque no hay nada que una tanto al profesorado como una meta común; cuando hay una tarea común esto es un aspecto de confluencia bastante grande y esto lo provoca la Reforma, teniendo en cuenta que siempre puede haber diferencias que se pueden solucionar a través del diálogo, pero ya estamos hablando de cosas personales"*.

A pesar de todo, la percepción es distinta según los casos y las palabras de un profesor así lo ratifican. *"Hay gente que está muy metida en el tema de Reforma, que está trabajando desde la perspectiva más cercana a la Administración, buscando cuáles serían las directrices que esta Reforma tendría que llevar y están bastante convencidos de ello; otros no lo tienen muy claro porque ven una falta de especificación, por parte de la Administración, de cuáles son los objetivos y los contenidos que dentro de la materia se tendría que trabajar y que se encuentran un poco desamparados"*.

Parece que los problemas de implicación comienzan a surgir cuando se pierde la motivación inicial. *"Cuando en un centro haya un 10% de gente que no tenga ganas ya empieza a degenerar la situación, con lo que la innovación ya se ha terminado"*. En este

centro, durante el segundo año de la experimentación, parece que las expectativas que se tenía en un principio hayan empezado a desvanecerse. *“El profesorado que estaba en la básica y quiso pasar a la Reforma con ganas de sacarla adelante, al principio digo ¿eh? después ha habido de todo, tenía una gran ilusión. Lo que pasa es que ahora noto un cierto desencanto. El mero hecho de hacer cotidiano un cambio hace que se normalice. Una cosa es la ilusión del principio pero después, cuando te metes en un proyecto te crees que es una cosa y luego chocas con las dificultades”*.

VII.33 EL FUTURO DE LA INNOVACION: LOS RECELOS DE LAS FAMILIAS

Cualquier plan experimental que implica un cambio y que requiere establecer innovaciones plantea dudas y, en ocasiones, un cierto malestar. A esta situación generalizable a cualquier contexto innovador se une, en éste, la percepción de que, de momento, la Administración considera esta innovación como un cambio aislado que no tiene una continuidad dentro de la articulación del sistema escolar. Esto alimenta la duda que después, el alumnado que proceda de este tipo de enseñanza sea capaz de enfrentarse al ambiente académico competitivo que se encontrará cuando quiera acceder al BUP o a la Universidad. Este sentimiento está muy generalizado entre las familias directamente implicadas, a quienes les inquieta esta situación: *“Cuando uno sabe que se han hecho pruebas de selectividad diferentes para alumnos procedentes de Reforma y para alumnos no procedentes de Reforma, quiere decir que hay una Reforma, mientras que la universidad que se van a encontrar va a ser la misma, en el supuesto que lleguen a la universidad. Estoy de acuerdo en que la extensión de la cultura debe llegar a todo el mundo, perfecto, maravilloso, pero, a mi juicio, la enseñanza a estas edades debe dar también toda la base sobre la que luego se pueda elaborar cualquier enseñanza”*. Por otra parte se baraja la idea de que la universidad no ha tenido para nada en cuenta la enseñanza que se está experimentando. Estas preocupaciones traspasan una desconfianza hacia la calidad de la enseñanza que se les está proporcionando a sus hijos, que es fruto de no saber qué pasará cuando lleguen a un ciclo escolar en

el que no se les va a tener en cuenta la procedencia. En palabras de uno de los padres, *"yo veo una disfunción clara entre lo que se les da y lo que se les va a exigir luego y me temo que no soy el único"*. Lo que corrobora una madre al manifestar, *"hay otra experiencia que dicen que han llegado [a la universidad] y se han encontrado con un nivel tan bajito que no han podido integrarse en aquel curso, que es el miedo que ahora tengo"*.

Esta vivencia inquietante que sienten los padres sobre las repercusiones que puede tener para sus hijos este tipo de enseñanza, se basa principalmente en que la falta de perspectiva de esta innovación dificulta el futuro académico y profesional de sus hijos. Una profesora lo manifiesta de la siguiente manera: *"El problema que se palpa más entre los padres es el problema de la continuidad, agravado por el hecho de que los dos últimos años de Bachillerato (16 a 18 años) no se imparten en el centro por lo que da la impresión de que este plan de innovación se queda a la mitad. Cuando salga de aquí ¿qué sabrá? ¿cómo lo enlazará con el BUP? ¿Se tendrá que ir a Badalona o a Sta. Coloma o a Sabadell? ¿Habrá bachillerato para él para continuar? Estas incógnitas son las que afectan más ahora"*. Las familias manifiestan que les falta información sobre lo que están haciendo sus hijos, y se preguntan a menudo qué pasará con los estudios que están llevando a cabo. *"¿Qué harán durante estos dos años más? ¿Alguien te ha explicado qué harán estos muchachos? ¿Qué programa hay? ¿Qué currículum hay?"*.

Este miedo podría ser el que guiara la necesidad de información que tienen y que piden a los profesores para poder ver el problema con más claridad ya que, a su parecer, ahora no tienen referencias en las que basarse: *"Antes, tú tenías un marco de referencia; ahora no tenemos ni idea y nadie se ha interesado por darnosla y además 'les importa un bledo'"*. Los profesores también son conscientes de este problema y así lo manifiestan. *"Hay de todo, hay padres que están a favor, los hay que no lo ven tan claro, yo creo que les falta información, porque igual vienen un día muy preocupados porque mi hijo no sabe hacer esto y otro niño sí y cosas de estas, y después hablas con ellos y sólo te ven este tema; pero no se dan cuenta de que quizás su hijo está aprendiendo cosas que otros no saben hacer. Y a veces responden cosas según lo que oyen, pero yo creo que a los padres les falta información sobre qué es la Reforma"*.

Este estado de cosas refleja la falta de planificación y coordinación con los ciclos de enseñanza superior. Este problema también lo vive el profesorado con cierto temor: *"No sabes los límites, si yo supiera qué es lo que se les va a pedir dentro de dos o tres años. Los alumnos de 4º no sabemos a lo que se tendrán que enfrentar. Por lo tanto ¿qué es lo que estoy haciendo? Quizás me paso por una área y resulta que aquella no la quieren y la que quieren yo no la he dado"*.

En este marco, el profesorado se encuentra con la desconfianza que tienen los padres hacia el nuevo plan, básicamente porque consideran que el nivel académico que van a tener sus hijos cuando acaben 4º va a estar muy por debajo de aquellos que hayan elegido BUP. El profesorado es consciente de que los padres y los alumnos *"no se fían de la Administración, no es que no confíen en el profesorado, sino que no se fían de la Administración"*. Y creen que no habría problemas para aceptar abiertamente la Reforma si no estuvieran tan preocupados por el nivel académico. *"Yo creo que en general están contentos algunos se la miran con recelo desde el punto de vista que antes comentábamos; ¿hasta qué punto la innovación tiene en cuenta a nuestros hijos que son tan inteligentes?", pero ellos están contentos del seguimiento que tienen aquí sus hijos y los que no lo están, en 2º se verá. Las familias, cuyos hijos tienen problemas, saben que el nivel de cuarto es un nivel bajo, lo saben porque algunos hijos suyos no han sacado el graduado y los que lo han sacado ha sido de aquella manera y están un poco agradecidos a este nuevo sistema que los ha recogido"*.

Ante esta situación el papel del profesor es difícil y complejo, los padres buscan consejos y piden que se les oriente para que les calmen su preocupación, en definitiva buscan soluciones a sus problemas para reducir la sensación de inquietud. Para el profesorado no resulta fácil aconsejar al alumnado. *"Normalmente cuesta mucho orientar porque a los padres les cuesta mucho aceptar que su hijo no podrá ir a la universidad y normalmente sientes ambivalencias, nunca acabas de definirte; sentenciar es difícil porque hay muchas circunstancias, pero es muy difícil porque en la mayoría de los casos sabes que no te harán caso, bueno, si después quieren ir a BUP, el nivel de contenidos o de teoría es mucho más alto en BUP que en Reforma"*.

VII.34 LA COMPARACIÓN CON OTROS CENTROS

Los padres, cuando comparan este centro con otros, ven una clara diferencia, pero parece que están de acuerdo en que todo el alumnado alcanza una formación básica. *“Yo en principio creía que aseguraban unos mínimos que otras escuelas no aseguran. Además, existe una intención de trabajo en equipo por parte de los maestros, unos planteamientos colectivos, que en otras escuelas no existen. Quizás, cuando este centro empezó, lo del trabajo en equipo ya era muy importante. También es verdad que ahora ya no es la única sino que hay otras escuelas que también lo están haciendo”*. Lo que no parecen tener claro es si esto se debe a la experimentación de la Reforma o si es inherente a la trayectoria del centro con su tradición de escuela experimental.

Para los padres, los contenidos de las materias se plantea como algo problemático, *“desaparecen contenidos de Lengua y de Historia”*. Además, creen que no se profundiza en algunos contenidos, lo que dificulta la construcción de visiones más comprensivas de las materias, y se trabaja menos cantidad de temas. Sin embargo, para algunos, esto no es una limitación sino que constituye la posibilidad de adquirir una base cultural más amplia. *“Yo estoy de acuerdo con él en esto de que baja el contenido, pero también veo que tienen una visión más global y general, es decir, saben poco pero de muchas cosas que en parte es positivo y en parte es negativo según como lo tomes”*.

Desde el punto de vista del profesorado, la metodología utilizada y la reorganización de los contenidos impartidos en el aula lleva a los alumnos a sentirse diferentes a los de otros centros, independientemente de si puede considerarse como algo positivo o negativo. Para una profesora, *“ellos en la escuela están muy felices pero cuando se comparan con otros muchachos se ven distintos porque los otros tienen que empollar unos libros de Sociales, de Matemáticas, tienen que hacer unas ecuaciones que aquí no hacen”*.

Sin embargo, el alumnado, no parece sentirse demasiado diferente al de los institutos, *“enseñan como en el instituto, como si ya fuéramos mucho más responsables, por eso ahora te expulsan*

mucho más rápido, te envían notas a casa mucho más rápido, esto es porque ya es como un instituto". Finalmente, los estudiantes creen que lo que más los diferencia de un centro privado es que no se realiza una selección previa. "Lo que no encuentro bien es que, por ejemplo, las escuelas privadas pueden decir que a este niño no lo quieren porque aquí no hará nada y no saldrá adelante, en cambio, la Reforma tiene que aceptar a todo el mundo y esto no lo encuentro bien, porque cada vez va entrando gente que cree que aquí aprietan menos, entonces no va al instituto y por eso mucha gente de la escuela se ha ido y hay mucha gente de fuera".

LA INNOVACIÓN DESDE SUS PROTAGONISTAS

VII.35 LA VISIÓN DEL ALUMNADO

El alumnado considera que la implantación de la Reforma ha supuesto cambios considerables en distintos aspectos del funcionamiento del centro. En un primer momento se sintieron un tanto 'víctimas' de una experimentación, pero poco a poco la cotidianidad llevó a la normalización de la situación y ahora valoran positivamente los cambios metodológicos y de organización de la enseñanza que están recibiendo.

Para el alumnado, los cambios más importantes introducidos por la innovación que la Reforma supone en la planificación y puesta en práctica de la enseñanza son:

- a) Que la escolaridad obligatoria se alargue hasta los dieciséis años, al considerar que a esta edad están más preparados para elegir su futuro académico o profesional.
- b) La opcionalidad introducida en el currículum por medio de los créditos variables; con la doble función de permitir al alumnado ejercer su derecho a escoger aquello que les interesa y motiva, y posibilitar al profesorado adaptar su trabajo a los distintos ritmos de aprendizaje.
- c) La comprensividad, entendida sobre todo en sus aspectos más metodológicos; es decir, el hecho de no segregar al alumnado a los catorce años, en función de las calificaciones obtenidas.

nidas, hace que el profesorado tenga que adaptar su manera de enseñar con el fin de facilitar la adquisición de los contenidos del currículum a grupos con capacidades, motivaciones y bagajes muy diferentes, lo que tiene como efecto que se considere que esta adquisición se realiza de forma más fácil.

De hecho, los aspectos más valorados por los estudiantes son también, como hemos visto anteriormente, los más positivos para el profesorado y los que se consideran básicos en la filosofía que sustenta la propuesta de Reforma. En definitiva, la visión del alumnado, en general, aunque siempre se puede encontrar voces discordantes, se resume en la aportación de un estudiante: *“Creo que la Reforma favorece a todos porque con los créditos de refuerzo y de ampliación cada uno puede ir a su nivel. Además los profesores ya lo dicen, ‘nosotros pondremos un nivel mínimo en clase pero después podréis ampliar o reforzar con los créditos variables’ o sea que esto es favorecer a todos”*.

Esta valoración positiva del alumnado en general sobre los conocimientos mínimos exigidos se contradice con la idea de padres y profesores que viven el descenso del nivel académico, entendido como la cantidad de temas a estudiar en una determinada asignatura, como un problema. Los estudiantes consideran que es una buena posibilidad para abordar la diversidad de capacidades, motivaciones y bagajes que se dan en un centro, ya que, al no tener que preocuparse por alcanzar un determinado ‘nivel’ en una serie de asignaturas comunes, pueden centrarse en estudiar aquellos temas con los que más disfrutan y que prefieren trabajar.

Sin embargo, como hemos apuntado, no todos los cambios están siendo considerados como algo positivo para todo y por todo el alumnado. Hay quien opina que esta nueva manera de enseñar no favorece a los que van más retrasados ya que *“los que no saben van de mal en peor”*. También quien considera que la Reforma crea un ambiente de confianza en la relación docente que puede resultar negativo y que algunos *“se comporten peor que antes”*. Otros afirman que este sistema parece ideado para los que tienen pocas ganas de trabajar ya que el ritmo de trabajo es menos exigente: *“Aquellos que hacen un poco el vago como este sistema es más lento, pues les gusta más”*.

Así mismo, el alumnado se muestra sensible a las opiniones que se barajan en su contexto, e intuye y oye que la Reforma lleva consigo problemas porque a su alrededor se habla, se comenta, se opina sobre ella y se hace eco de las opiniones de los padres: *“Mi padre, que es un profesor que no está en la Reforma, cree que a veces hay muchos líos y que está un poco mal montada, sobretudo los créditos variables”*. También acusan la carencia de información que rodea a todo el proceso de cambio, lo sesgada que les llega y la dificultad que tiene para darle significado: *“Aquí, en un instituto, hubo muchos problemas porque les dieron la información sobre la Reforma muy mal y los alumnos no querían participar porque decían que la Reforma era una enseñanza para tontos y que ellos no querían hacer de conejillos de Indias”*.

Al inicio de este apartado afirmábamos que, según el alumnado, la innovación había introducido cambios considerables en el funcionamiento. Sin embargo, queda un tema por resolver, al que sólo se le puede hallar respuesta con el tiempo. Cuando estos cambios se normalicen y pasen a formar parte de la vida cotidiana del centro ¿habrá acabado la innovación?

VII.36 LA VISIÓN DEL PROFESORADO

Las posiciones del profesorado son diversas y dan una idea de las distintas maneras de vivir un proceso de cambio. Hay un grupo que está a gusto participando en la Reforma porque les permite impartir docencia en relación con su especialidad y no tiene que hacer 'de todo un poco'; además está contento por la sensación de libertad que implica poder trabajar como a uno le apetece. Otros consideran que la carencia de directrices de actuación claras constituye una seria dificultad para la tarea diaria, llevando a que cada uno se tenga que organizar como mejor sabe y puede. Una profesora sintetiza así su preocupación en torno a este tema. *“Cuando hay muchos puntos que no quedan definidos se puede tender a la dispersión. Necesitas saber en qué ámbitos te mueves, porque si yo hago una cosa y no sé si está bien hecha, en qué límites me muevo; yo creo que todo ha de estar delimitado, lo que no quiere decir que haya de ser rígido. Yo creo que tiene que haber, sobre todo, un consenso, pero también unas pautas para que todo*

el mundo participe de las cosas". En algunos momentos esta falta de referentes se transforma en una sensación de inquietud que puede dificultar el desarrollo de la innovación: *"Las Matemáticas que estoy haciendo no me han llevado a enseñar de una manera distinta pero sí de una manera más angustiosa. Nosotros estábamos trabajando con todo un material que hacía cuatro o cinco años que habíamos empezado a diseñar, preparar y remodelar, a través de las agrupaciones flexibles, y ya trabajabas con un sistema muy ordenado y muy montado. Tenías unas orientaciones muy claras, unos límites..."*.

El trabajo en equipo se revela como una algo imprescindible para llevar a cabo este proyecto ya que constituye un espacio en el que se reflexiona y se decide la planificación educativa que se seguirá durante el curso y las soluciones, dificultades y problemas que van surgiendo en la práctica. Así mismo, para que esta forma de trabajo resulte efectiva, creen que ha de partir de un mínimo grado de consenso sobre los aspectos generales de la propuesta. *"El profesorado que ha de llevar a cabo un proyecto, ha de conocerlo, ha de estar de acuerdo con él, y ha de tener unos criterios para realizarlo; tiene que estar en una línea común, trabajando en equipo porque si no las directrices se dispersan"*. En este sentido, y en la dimensión de su actuación que se sitúa más allá del propio centro, les preocupa que no exista ningún grupo de profesores, integrado por miembros de los distintos centros donde se están llevando a cabo innovaciones similares, que esté reflexionando sobre la puesta en práctica de las propuestas de la Reforma. Consideran que esta falta de reflexión sistemática sobre los aspectos teóricos y la actividad diaria en los centros será perjudicial en un futuro inmediato.

Como parte del colectivo del profesorado que experimenta la Reforma, se sienten distintos a sus colegas profesionales, *"el profesor que hace Reforma es un poco una fauna distinta de profesor"*. Sin embargo, resulta difícil dilucidar si se sienten distintos por lo que les está suponiendo como profesionales o personas participar en ella o ya se sentían distintos y por eso decidieron incorporarse al proyecto. Para la coordinadora *"todos los que estamos aquí también seríamos activos y participativos en otras escuelas, aunque la estructura ayuda"*.

Para el profesorado, una de las repercusiones más importantes de esta innovación para el alumnado es que está más atendido. El hecho de tener una ratio tan baja (dieciocho profesores atienden a unos doscientos alumnos) ha favorecido esta situación. Nota que en general el alumnado está a gusto y considera que la posibilidad que ofrece el Diseño Curricular de adaptarse a sus necesidades es una ventaja para ellos. También son conscientes de que algunos alumnos no están de acuerdo con todos los cambios que implica la innovación, sobre todo aquellos que se consideran desfavorecidos al transformarse la promoción evolutiva que implicaba terminar una etapa de la escolaridad en un centro y comenzar la siguiente en otro. *“A los alumnos de 8º no les gusta haber perdido sus privilegios de ser los mayores”*. *“Hay a quien no le gusta no poder romper con la escuela en 8º para empezar de nuevo en un instituto”* y algunos se sienten distintos. La vivencia de la situación de experimentación que vive el alumnado, la sitúan en un continuo en el que se evidencian dos tipos de actitudes: *“unos, en cierta manera, se sienten víctimas y otros se sienten muy privilegiados, se dan los dos extremos”*.

El profesorado sabe que el alumnado es consciente de que no está muy claro cuál va a ser su futuro cuando salga del centro y le preocupa cómo puede repercutir en su actitud y motivación: *“Yo creo que con un poco de escepticismo porque no saben muy bien que pueden hacer el año que viene, se encuentran un poco raros. Por una parte, acaban aquí y no pueden ir a BUP porque el currículum escolar es bastante distinto y la exigencia de algunas asignaturas es muy diferente de la que tendrían aquí. La entrada en FP también es bastante difícil por lo que están entre la espada y la pared, no les queda más remedio que continuar con la Reforma porque si no se quedan un poco colgados”*.

Según el profesorado, las familias llevan a sus hijos a la Reforma porque realmente están convencidos de que esta forma de planificar e impartir la enseñanza es más positiva que la anterior, y porque consideran que se les puede ofrecer algo mejor de lo que encuentran en el BUP y la FP. Su implicación en el proceso de puesta en marcha de la innovación ha sido notoria y positiva, sobre todo en los momentos iniciales. Muchas familias se sienten privilegiadas por la nueva situación en la que se han encontrado

sus hijos, por ser un centro que experimenta un cambio con los componentes de excepcionalidad que ello conlleva: *“Los padres se dan cuenta de que el grado de atención que los profesores tienen para sus hijos ahora, en este momento, no se repetirá nunca más y cuando la Reforma se generalice el grado de atención y de mimo que los profesores han podido tener hacia los alumnos no lo volverán a tener”*.

Sin embargo, el profesorado también se percató de que no todo es valorado por las familias de manera positiva. Son conscientes de que dos de los puntos más oscuros, para las que han optado por este cambio en la enseñanza de sus hijos, son el futuro con el que éstos tendrán que enfrentarse cuando salgan del centro y el temido fantasma del descenso del nivel.

Por lo que se refiere a la Administración, el profesorado considera que la situación de ambigüedad que ha mantenido es fruto de que no sabe qué pretende con la implantación de este nuevo sistema de enseñanza: *“Todavía no tienen claro qué es lo que quiere”*. Por otra parte, el sentimiento de abandono, en este segundo año de implantación de la innovación, es más acuciante que durante el primero: *“a mí me parece que falta este seguimiento en el sentido de poder ir a Dirección General y hablar con las personas para ver qué falta, cómo lo ven”*.

Parece que en este momento los profesores han optado por seguir adelante con la innovación siendo conscientes de que la Administración no les será de gran ayuda para llevar adelante el proyecto. Aunque, a veces, cuesta mantener la motivación, sobre todo, cuando sienten que no hay un reconocimiento y una reflexión sobre el trabajo llevado a cabo para asentar la evolución seguida en la innovación.

Finalmente consideran que la única manera de calar en el profesorado es ofreciéndoles una innovación en la que se puedan reconocer, por haber pasado por el banco de pruebas de la práctica y por un proceso de reflexión compartido con otros profesionales de la educación dedicados a la investigación. *“Tendrían que estar implicados distintos estamentos, desde gente de pedagogía y de las distintas especialidades de la universidad a profesores que estamos ‘dando el callo’, un conjunto de personas que elaborara y discutiera. Esto no se da y, a parte, tendría que haber un seguimiento y*

unos inspectores especialistas en pedagogía, en psicología y en la asignatura en cuestión, que pudieran reunir las experiencias, valorarlas, traspasarlas y transmitir las al resto del profesorado que estamos en esto". Esta indiferencia por parte de la Administración produce la sensación de que el esfuerzo que implica el cambio está cayendo en un pozo sin fondo del que no se está sacando ningún provecho, lo que provoca el desencanto entre los que participan en la innovación, y dificulta la diseminación de la filosofía y la práctica de la enseñanza propuesta por la Reforma, que, por otra parte, en unos años será de 'obligado cumplimiento' para todos los centros. *"Creo que la Administración no ha puesto mucho de su parte para extender la Reforma y estoy segura de que en la mayoría de los centros la gente no sabe muy bien qué es, en cuanto a la estructura y el diseño de las asignaturas. Hay una ignorancia total pero es que la Administración no la ha promocionado de manera clara, no ha hecho cursos en los centros; sí, llegan documentos que no pasan de los tablones de anuncios. El que está un poco interesado se los mira pero no es lo mismo que tener un contacto directo y parece que haciendo lo que hace ahora pretende subsanar este problema"*⁷.

VII.37 LA VISIÓN DE LAS FAMILIAS

En la mayoría de las familias el proyecto de Reforma despertó expectativas positivas respecto a la mejora de la calidad de la enseñanza que éste podía suponer. Sin embargo, cuando se llevó a cabo el estudio, se mostraban un tanto desconfiadas, tenían miedo por lo que implica el cambio en la práctica y además consideraban que no se les había informado suficientemente de lo que suponía esta nueva situación. Consideran que no se les ha explicado en profundidad el plan de estudios que siguen sus hijos en esta nueva forma de diseñar y entender el contenido del currículum. Incluso se aventuran a juzgar que esta falta de claridad es consecuencia de la confusión que tiene el mismo profesorado sobre el proceso, ya que no sabe cómo decidir aquello que realmente

⁷Se refiere al plan de formación (información) extensiva puesto en marcha por la Generalitat de Catalunya.

consideran que es imprescindible que forme parte de la formación básica, pero hasta los dieciséis años y para todo tipo de alumnado: *“El problema que tenemos los padres es que no sabemos exactamente el currículum que tienen que seguir estos muchachos. No ha habido manera de saber qué es lo que tienen que aprender y yo supongo que esto es porque ellos tampoco saben cómo desarrollar este currículum. Quiero creer que están trabajando bien, porque por lo que me explica mi hija y por los trabajos que hace, veo que hay coherencia. Pero no sé exactamente qué contenidos ni qué objetivos se plantean durante la Reforma y esto a mi me angustia porque pienso que tenemos que saber hacia dónde van y qué piensan hacer”*. Esta sensación de desconcierto se ve aumentada por la imposibilidad que tienen de vislumbrar el futuro de sus hijos cuando terminen con este plan experimental. Además, en palabras de un padre, *“este miedo aumenta por la certeza de que si el profesor no da este tipo de información es porque tampoco él sabe hacia donde va”*.

La sensación de que no existen unas metas claras creen que provoca una situación en la que el profesorado trabaja un tanto a ciegas y que, en definitiva, repercute en el rendimiento académico del alumnado. Esto provocaría, según las familias, el efecto contrario que se pretendía con la Reforma: adaptar la enseñanza a las necesidades, capacidades, motivaciones y circunstancias del alumnado. En palabras de un padre: *“En todas las reuniones a las que he asistido, todavía no he visto claro que la Reforma supere el fracaso escolar, lo único que he visto es que se ha bajado el nivel al que antes se hacía llegar a los alumnos, pero no he visto todavía cómo solucionará el fracaso escolar”*.

Esta situación se ve agravada por la sensación de que no se ha contado con ellos para decidir cómo se iba a llevar a cabo la Reforma, sino que se lo han encontrado todo decidido y no han tenido más remedio que aceptarlo, si querían que sus hijos continuaran en el centro: *“Este es uno de los errores graves que comete la gente que pone en práctica la Reforma, que no hace partícipes a los padres y en esto culparía a la Administración y al profesorado como intermediario”*. Sin embargo, consideran que todos los que forman parte del centro, incluido el profesorado, se encuentran con el problema de la falta de información y de criterios de actuación,

ya que la Administración no informa sobre qué es lo que quiere con este cambio educativo: *“La Administración lo que está haciendo es dar poca información a los profesionales y a los padres. Me parece que vamos muy vendidos con la Reforma, se concreta muy poco. Hay poca información por parte de la Administración; si se está haciendo cosas, pero los propios profesionales que trabajan en la educación están deseando tener más información y saber más cómo se irá plasmando esto. Este es un malestar que está calando actualmente. Yo creo que éste es el problema que se está viviendo ahora”*.

Para los padres, el papel que juegue el profesorado es fundamental en esta situación de cambio, ya que es él, en definitiva, quien lleva a la práctica la innovación; y de cómo lo haga dependerá que el alumnado trabaje mejor o peor, con más o menos motivación, en sus clases: *“Yo, la diferencia no la situaría en los planes de estudio, no es el plan de estudio lo que cuenta, sino el profesional que explica en clase. Para mí lo más importante de la Reforma es el maestro, yo creo que se está hablando mucho de la Reforma y poco del maestro y es al maestro al que yo potenciaría y no a la Reforma”*.

En este sentido, valoran la importancia de los profesores para seguir avanzado con la Reforma en el centro. Pero les preocupa que la Administración, que es la que ha potenciado (o impuesto) este sistema, confie excesivamente en el voluntarismo del profesorado, llegando a provocar que éste vaya perdiendo su capacidad de implicación y se limite a traspasar las prescripciones que se le dictan, sin tener en cuenta las condiciones específicas del contexto donde ejerce su práctica diaria. En este sentido, la posición de la Administración para potenciar el tipo de profesor que se implica en la toma de decisiones o el que se limita a ejecutar lo que se le dice, la resume un padre de la forma siguiente: *“La Administración se limita a manipular el trabajo de una gente que pueden ser buenos profesionales, la ha cogido, la ha manipulado convenientemente y ahora la Reforma es una cosa de su propiedad. Es la Administración quien decide dónde, cómo y de qué manera se hace y estos profesionales, que han empezado muy bien, poco a poco van quedando allí, como unos señores que tienen que cumplir lo que dice el personal de la Administración, quienes supongo nunca han estado en la clase y son los que dictaminan”*.

En los aspectos referidos a la organización del currículum, están preocupados porque, a pesar de pensar que sus hijos están contentos y van con ganas al centro, tienen ciertas dudas sobre si aquello que se les enseña les servirá luego: *“De una manera muy resumida, estoy de acuerdo que los muchachos vienen más contentos, tienen una cierta actividad, parece que el niño está tranquilo, relajado, vive bien y además aprende algo, pero nadie nos ha sacado la duda de que si lo que se enseña es lo que se les pedirá dentro de dos años; y es más, yo me temo que no es lo que se les pedirá”*. En cuanto a la metodología utilizada, les parece apropiada para los dos primeros cursos de Reforma, pero cuestionan su adecuación para posibilitar el desarrollo académico e intelectual de sus hijos en los dos últimos cursos (de catorce a dieciséis años).

Durante estos dos últimos años, según los padres, ya tendrían que orientarse hacia aquellas áreas de enseñanza que se les exigirá si continúan con el BUP (la enseñanza normalizada hasta el momento). Temen que la comprensividad y el tratamiento de la diversidad sean un problema para sus hijos, aunque consideran que llevadas a la práctica de forma adecuada lleven a maneras de enseñar más racionales y cercanas al alumnado. Del mismo modo, aunque encuentran muy positivo el énfasis que se le da a la comprensión, les preocupa que, llevada a un extremo, signifique descuidar la memoria: *“No hay que decir no a la memoria, no vale que me digan que antes sólo potenciaban la memoria y ahora pretenden potenciar algo que denominan inteligencia abstracta, y olvidan la memoria. Hay cosas que uno las tiene que saber sin más”*.

En definitiva, el gran y persistente temor es que se baje el nivel de exigencia con la excusa o a causa de tener en cuenta la diversidad de los grupos de clase. Temor que se refleja en la aportación de una madre: *“Cuando insistes un poco para que te expliquen lo que hacen te dicen que ya se verá, que según el grupo clase harán o no harán; según el nivel medio irán para un lado o para otro, y lo que da miedo es si tiene que marcar la pauta el grupo medio de la clase. Francamente esto no es tratamiento de la diversidad, se tendrá que ir bajando el nivel para que todo el mundo pueda seguir la clase... no sé”*

En esta nueva perspectiva de enseñanza, muchas veces les es difícil entender qué papel deben jugar con sus hijos. Sienten que cuentan con pocos elementos para llevar a cabo una reflexión críti-

ca con conocimiento de causa, ya que no ven las cosas nada claras. Además, la consideración de nuevos contenidos curriculares y nuevas formas de enseñar y aprender, les plantea disfunciones entre lo que ellos saben y cómo lo saben y lo que sus hijos están haciendo: *“Antes, cuando el niño le preguntaba una cosa que no entendía, el padre tenía el libro y miraba aquello que le preguntaba el hijo, pero es que ahora ni esto, el pobre va totalmente colgado...”*.

Por último, consideran que el proceso de generalización de la Reforma jugará en contra de la implantación de la innovación educativa que podría suponer, ya que el voluntarismo que hasta ahora ha demostrado el profesorado desaparecerá. Cuando este tipo de enseñanza se generalice, trabajar en Reforma ya no será consecuencia de una opción sino una obligación para todo el profesorado. Esta situación no garantiza una actitud innovadora en la que la toma de decisiones sobre el qué, el para qué y el cómo de la enseñanza se entienda como una cuestión sometida a revisión y mejora permanente.

INDICADORES DE LA CULTURA DE LA INNOVACIÓN

Como en los casos anteriores, en el proceso de la investigación seguida en este centro, también se realizó un inventario, que reproducimos a continuación, en el que se intentó sintetizar los diferentes aspectos de la innovación vislumbrados en la primera aproximación a las diferentes fuentes de información. Una vez realizado, se le proporcionó al profesorado para pulsar su grado de acuerdo y desacuerdo sobre esta representación de la innovación. Los resultados de este recurso metodológico sirvieron como punto de partida para validar los criterios que nos permitieron la construcción del estudio de caso.

a) Historia y conceptualización de la innovación

- 1) El centro acoge la innovación que supone la Reforma por su carácter experimental.

- 2) En el proceso se han encontrado tres tendencias: la sugerencia de la Administración, la trayectoria del centro y el afán de innovar de los profesores.
- 3) Lo fundamental de la Reforma es la escolarización hasta los 16 años y la no división a los 14 años entre la FP y el BUP.
- 4) La Reforma permite abordar mejor la diversidad que el sistema anterior, mediante el sistema de créditos variables que posibilita a los alumnos construirse su propio currículum.
- 5) Para garantizar una mínima optatividad en el currículum es necesario contar con suficientes profesores, de ahí que esto pueda llevarse mejor a cabo en centros grandes.
- 6) La coordinación entre profesores de área, tutores y orientadores es fundamental para garantizar al alumno un currículum equilibrado y adaptado a sus posibilidades e intereses.
- 7) La Reforma exige que, en los créditos comunes, los profesores planteen contenidos que puedan ser asumidos por el 90% de los alumnos.
- 8) Los profesores ponen en la práctica sus propias concepciones sobre la enseñanza sin sentirse ni ayudados ni limitados.
- 9) La experimentación reclama un gran voluntarismo del profesorado. Con el tiempo y la acumulación de cansancios y frustraciones se va extinguiendo el afán innovador.
- 10) La experimentación supone un trabajo de reflexión, búsqueda y descubrimiento continuos.
- 11) La experimentación exige un nuevo clima de relación y trabajo entre el profesorado y entre éste y los alumnos.
- 12) Es un sistema que exige más del profesor que el tradicional.
- 13) La integración de nuevos profesores en el centro no ha sido problemática, aunque no conectasen con los planteamientos de la Reforma.
- 14) La experimentación ha contado desde el principio con el apoyo de los padres.
- 15) No ha habido un soporte teórico ni metodológico claro sobre el proceso de reforma por parte de la Administración.

- 16) La innovación exige un equipo identificado con el proyecto educativo. Para ello se requiere dos condiciones: posibilidad de una elección y acceso voluntario de los profesores al centro.
- 17) La reflexión sobre la práctica se hace imprescindible para comprender mejor el sentido de la innovación y de las actuaciones del profesorado y del alumnado. Y, en consecuencia, para revisar o introducir las modificaciones pertinentes.
- 18) La aceleración en el ritmo cotidiano del trabajo impide reflexionar sobre la orientación y finalidad de la experimentación.

b) La práctica de la innovación

- 1) Existen desajustes entre la teoría de la innovación y su aplicación en la práctica.
- 2) Los alumnos trabajan más a gusto en este centro que en otros.
- 3) La innovación evidencia, hasta cierto punto, que los alumnos aprenden de una forma distinta que en otros centros.
- 4) La innovación en el centro se manifiesta en el tratamiento que se da a la enseñanza individualizada.
- 5) Existe, de modo parcial y desigual, una nueva manera de enfocar los métodos de enseñanza, con una inclinación hacia los procesos de razonamiento del alumnado.
- 6) El nuevo lenguaje y vocabulario del diseño curricular de la Reforma aparece solamente en documentos escritos y no aporta soluciones para la actuación docente.
- 7) El proceso de trabajo de los profesores, a la hora de planificar la enseñanza, sigue el proceso opuesto al propuesto por la Administración.
- 8) Los principios de selección y articulación del contenido del currículum siguen siendo problemáticos.
- 9) El problema latente es el de la 'cantidad' de contenidos o temas a considerar en las diferentes materias, lo que normalmente se considera "el nivel". En realidad, éste es uno de los puntos que más discusión ha generado la propuesta de Reforma.

- 10) La prescripción administrativa sobre los contenidos mínimos a impartir dificulta la utilización de métodos didácticos más adaptados a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y, por tanto, que la innovación se note en la interacción docente.
- 11) El profesor está preocupado intentando que todos los alumnos lleguen a esos mínimos y la homogeneización de la enseñanza en los créditos comunes es el camino más viable para conseguirlos.
- 12) Alumnos y profesores parecen estar más motivados por los créditos variables pero luego se plantean una serie de problemas como la continuidad y la disparidad de contenidos que son diferentes.
- 13) Los dossiers constituyen el material curricular usual de la innovación.
- 14) La elaboración de los dossiers es muy costosa por el esfuerzo que reclama en su diseño, seguimiento y realización.
- 15) Los dossiers no se adecúan a la diversidad de situaciones y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- 16) No está claro que los dossiers sean más innovadores que los libros de texto. En algunos casos son un fiel reflejo de éstos, tanto en la información que se transmite como en los ejercicios que se propone, con la diferencia que el diseño de los dossiers es más artesanal y menos atractivo para los alumnos. En ocasiones la calidad de la impresión deja mucho que desear.
- 17) No parece claro que las estrategias de aprendizaje contenidas en los dossiers y las propuestas en las situaciones de clase desarrollen el pensamiento autónomo del alumno, su participación activa en la construcción del saber y el proceso de investigación.
- 18) El trato más estrecho y humano entre el profesorado y el alumnado es evidente en la experimentación.
- 19) Los alumnos se mueven en un clima de libertad y participación.
- 20) La tutoría orientadora, que tendría que garantizar el seguimiento individualizado y la orientación académica del alum-

no, no está claramente definida y su puesta en práctica no parece muy efectiva.

- 21) El tratamiento de la diversidad no se suele llevar a cabo desde el ofrecimiento de distintos niveles de trabajo en la misma clase.
- 22) El planteamiento que se hace del tema del tratamiento de la diversidad ha llevado a favorecer a los alumnos con más dificultades.
- 23) Aunque en teoría los alumnos más aventajados pueden seguir su ritmo de aprendizaje a través de los créditos variables, en general, bajan sus exigencias y se acomodan a la tendencia de la clase.
- 24) No existen criterios comunes entre el profesorado a la hora de evaluar.
- 25) La evaluación continua y formativa a menudo pasa por las pruebas, exámenes y controles de tipo tradicional.
- 26) En la práctica se tiene dificultad a la hora de evaluar los procedimientos y en consecuencia adquieren un rango de segundo orden en relación con los contenidos de información.
- 27) Las dificultades son todavía mayores cuando se trata de evaluar actitudes valores y normas.
- 28) Existe cierta preocupación y desorientación entre el profesorado respecto a los objetivos y capacidades mínimas que deben lograrse en las distintas áreas y niveles.
- 29) Los padres están preocupados por si en la experimentación no hay el mismo nivel de exigencia y no facilita, como en otros centros, la continuación de los estudios de Secundaria.
- 30) Se hace difícil saber si los alumnos aprenden más que en otros centros. En cualquier caso, parece que se aprende de forma más razonada.
- 31) La innovación ha favorecido la profesionalización docente.

c) Aspectos organizativos

- 1) Los recursos materiales, que son insuficientes o llegan con retraso, condicionan la experimentación.

- 2) La innovación ofrece canales a los padres para garantizarles la información y la participación, pero éstos consideran que no se les proporciona suficiente información.
- 3) La falta de definición y contenido de las funciones del tutor de curso y del tutor orientador produce solapamientos, a la vez que se presta poca atención en algunos aspectos del proceso educativo de los alumnos.
- 4) Las tutorías en general son valoradas positivamente por el alumnado como espacio de consulta y orientación.
- 5) Los tutores acusan la falta de dedicación, asesoramiento y formación.

d) La innovación vista por sus protagonistas

- 1) Los padres en general valoran la orientación activa del centro y lo distinguen de los otros centros de BUP y la FP.
- 2) El centro se concibe como una continuidad de la escuela primaria donde sus alumnos no acusan el salto brusco que se da al ingresar a los centros de secundaria.
- 3) Los profesores consideran que han cambiado su forma de enseñar. Tienen más en cuenta al alumno, se preocupan por reducir la abstracción de los contenidos de la enseñanza para hacerlos más prácticos y cercanos a la experiencia de los alumnos.
- 4) Los profesores creen que esta enseñanza favorece el razonamiento, no es tan teórica y que es mucho mejor.
- 5) Los alumnos consideran que en otros centros están haciendo cosas más complicadas, mientras que en el suyo se va siempre más por lo sencillo.
- 6) Los alumnos saben que no coinciden con otros centros en los contenidos, pero creen que están haciendo otras cosas que les dan una formación más amplia y diversificada.
- 7) Las fiestas, las salidas y la relación con los profesores son los aspectos diferenciadores más valorados por los alumnos.
- 8) En los créditos variables la motivación de los alumnos es mayor, pero la exigencia en la evaluación es menor.

- 9) No resulta siempre fácil acoplar la oferta de créditos variables a los intereses de los alumnos.
- 10) Los alumnos piensan que la imagen de los profesores que experimentan la Reforma es diferente a la de quienes no la experimentan.
- 11) Existe un abismo entre el proyecto teórico de Reforma y la realidad actual de los centros.
- 12) La relación entre el centro y la Administración ha sido escasa para promover orientar y asesorar el proceso de experimentación.
- 13) El centro se siente desasistido por la Administración.
- 14) Existe entre el profesorado un cierto clima de desánimo por el desinterés y desorientación mostrados por la Administración respecto a la experimentación.

e) Una mirada al futuro

- 1) El discurso de la diversidad no se concreta de forma nitida en la organización del centro, diseño curricular y materiales curriculares.
- 2) Las condiciones ambientales del centro dificultan la organización general de las actividades.
- 3) El tamaño del centro (número total de alumnos y profesores, ratio alumnos-aula y, sobre todo, alumnos-profesor) favorece el proceso de la innovación.
- 4) Los profesores ven poco viable la generalización de su experiencia a otros centros, por los recursos humanos y materiales que supone.
- 5) Un proceso de experimentación exige disponer de un discurso-lenguaje común, claro y asequible que facilite la planificación, práctica y reflexión de los profesores.
- 6) Es imprescindible un proceso de asesoramiento y formación permanente del profesorado en el mismo centro.
- 7) La generalización de la experiencia sólo es posible si se dan unas condiciones mínimas en los centros y una actitud sensible a la innovación por parte del profesorado.

CAPÍTULO 8

LAS CONCLUSIONES COMO SÍNTESIS DE LO QUE HEMOS APRENDIDO

En general, quienes han reflexionado o investigado sobre el proceso mediante el que toman cuerpo diferentes innovaciones educativas, lo han hecho sobre todo prestando atención a cómo éstas deberían planificarse y llevarse a cabo para facilitar un proceso real de cambio.

Nuestro recorrido ha tenido como referencia esta tradición, pero desde otra finalidad: conocer cómo los diferentes participantes construyen significados en torno a lo que para cada uno representa la innovación y cómo en torno a estas representaciones se va conformando la práctica, con sus ajustes y readaptaciones. Este propósito parte de la consideración de que el estudio de lo que sucede en una institución escolar no puede plantearse desde una concepción metodológica que considere la realidad como algo unívoco y estático, sino que se ha de tratar de rescatar, reordenar e interpretar las diferentes voces y formas de actuación en aras de generar un conocimiento nuevo sobre el fenómeno que se investiga.

Sin embargo, esto no nos impide reconocer que una de las dificultades de toda investigación es que en ella se *fija* la realidad para observarla. Pero la realidad nunca es *fija* sino que en el propio proceso de la investigación se producen transformaciones que hacen que la intención de delimitar el tema de estudio sea sólo un recurso estratégico. Además, en el transcurso de una investigación de campo sobre fenómenos sociales emergen diferentes imágenes de la realidad según sus protagonistas. Por eso, el resultado, más que una imagen es una superposición de imágenes, que integra las

diferentes interpretaciones de todos los que participan en ella. Esta multiplicidad de significados y vivencias nos lleva a constatar la dificultad de estudiar procesos dinámicos y sumamente complejos, y a la necesidad de que la investigación sea intensiva, a lo largo de un periodo de tiempo, tal y como ha sido realizado el presente estudio. Lo que permite recoger y ordenar visiones comparativas de diferentes momentos de la innovación y de su historia.

El tiempo que va desde la idea primera de la investigación, a su realización y a la difusión de este texto, nos habla de tres momentos diferentes que no se recogen en el estudio. La historia de los centros está repleta de cambios, y la imagen que el equipo investigador y los propios profesores tienen cuando inician su andadura ya se ha transformado cuando se redacta la memoria final y, ya forma parte del pasado, cuando ésta llega a otras personas en calidad de lectores. Todo lo anterior puede servir de explicación a por qué no se lleva a cabo más estudios de este tipo: por la dificultad de congelar la realidad y los problemas que de ello se derivan. En este sentido, la finalidad principal del informe final consiste en abrir una reflexión sobre la complejidad de las innovaciones educativas de la que pueden aprender tanto los implicados como los posibles lectores. De hecho, a pesar de no contar con muchos estudios de caso, son éstos los que facilitan una mejor comprensión de los fenómenos sociales. Pero estas ideas no han penetrado todavía en nuestra cultura pedagógica.

Aunque la realidad o realidades que aquí presentamos ya han dejado de ser, para ser de nuevo, el tiempo que hemos fijado en un periodo de la historia de los centros, sus protagonistas y las innovaciones estudiadas, no nos ha llevado a *parar* una realidad que es dinámica, sino a mostrar, desde la secuencia seguida en la investigación, "una película" en la que se recoge el proceso innovador en las voces y en la actuación de sus protagonistas. Esto no quita que, en ocasiones, para poder comprender lo que está sucediendo en una realidad en la que nos hemos situado casi como etnógrafos, nos veamos en la necesidad, como ahora en esta recapitulación, de mostrar una síntesis analítica de nuestro recorrido. Esto supone ordenar, rehacer, plasmar lo que se ha ido construyendo de forma progresiva y dialéctica, no sólo desde los *datos*, sino, sobre todo, desde la visión que nosotros mismos hemos ido construyendo de la realidad a la que nos hemos acercado como investigadores.

VIII.1 UNA MIRADA DE RECAPITULACIÓN SOBRE NUESTRO PROPIO RECORRIDO

Nada más cruzar la puerta de entrada de este texto, el lector o lectora encontró una de las preguntas que nos movió a llevarlo a cabo: *¿cómo las innovaciones son representadas por los que participan en ellas?* Esto suponía no tratar de determinar lo que se abría ante nuestros ojos, sino de comprenderlo, desde un explícito inicial: una innovación no es, sino que es para quien habla sobre ella. En parte, por las diferentes formas de implicación de las personas que hemos ido conociendo, en parte, por los cambios que en el desarrollo de la investigación se van produciendo en los centros, todo ello provoca que la realidad se transforme ante nuestra vista de un momento a otro, de una visita a otra. Pero, a pesar de ello, sí nos hemos podido acercar y, creemos que mostrar, algunas representaciones de los diferentes implicados y obtener consecuencias de las que aprender.

También hemos reconfirmado por qué no es posible encontrar demasiados ejemplos en la tradición del modelo de investigación interpretativa que aquí hemos llevado a cabo. De hecho, este tipo de investigación resulta difícil de compartir, dado que no trata de decir lo que se ha de hacer, sino de mostrar una realidad para que cada uno decida lo que puede hacer. Además, es una mirada que integra a los que no tienen voz, a los que nunca hablan. Voces que no suelen interesar a quienes detentan alguna forma de poder. Por ello, el lector o lectora, así como los implicados en la innovación, pueden seguir esperando que se les ofrezca una evaluación de resultados de la que se derive una demanda de intervención y asesoramiento para mejorar el estado actual de los centros, las innovaciones o determinadas prácticas educativas. Siguiendo la distinción de Popkewitz (1984), esta investigación que trata de ser simbólico-interpretativa, puede sorprender por su planteamiento, pues lo que se espera de ella es que siga un enfoque lógico-responsivo. Esto podría abrir un importante debate sobre los indicadores de cambio y la actual cultura educativa de la Administración, los centros y el profesorado.

Hemos de reconocer, además, que aunque hemos contado con la colaboración de los docentes, progenitores y alumnos, sin em-

bargo, en este tipo de investigación, si además de extraer conocimiento sobre cómo se plasman las innovaciones y cómo las viven e interpretan los implicados en ellas, se pretende que el análisis de la práctica posibilite tomar decisiones para la mejora de la misma, no sólo basta la aceptación del modelo, sino que se requiere una activa participación de todos ellos en su proceso. En este sentido, una continua reflexión sobre la práctica, no parece compatible ni con las urgencias de la cultura curricular emergente, ni con la dinámica de la vida cotidiana de los centros.

Pero también es posible que el equipo investigador no haya sabido comunicar con suficiente claridad el sentido y la finalidad de una investigación interpretativa. Es posible que no haya sido suficientemente persuasivo para mostrar que no se trata de evaluar para cambiar, sino de conocer para reflexionar, y, en caso necesario, que fuesen los mismos agentes educativos los que planteasen los cambios pertinentes derivados de esta reflexión. Esto conecta con la idea de que el investigador no es un técnico, y que los resultados de su estudio no generan de forma automática una aplicación en la práctica de los centros.

Después de mostrar la mirada sobre nosotros mismos, y las dudas que emergen en el proceso que hemos seguido, toca el turno a los aspectos que surgen de los tres estudios de caso.

VIII.2 ASPECTOS RELEVANTES DE LOS TRES ESTUDIOS DE CASO

Hasta aquí hemos visto una serie de ejemplos de cómo en los relatos de los estudios de caso se representa el conocimiento y las valoraciones de los diferentes implicados en torno a la innovación y su evolución. En los memorandos y en la narración de los casos han ido apareciendo una serie de representaciones, que luego han vuelto a hacerse presentes en el listado de indicadores, y que ahora nos permiten entresacar los elementos configuradores de la innovación. Son estos elementos los que posibilitan realizar una serie de cuadros comparativos, contruidos a partir de una serie de matrices ordenadas de datos (Miles & Huberman, 1985), en las que se reflejan los aspectos comunes y diferenciales de los

tres centros. Su presentación ofrece la lectura que el grupo investigador ha realizado sobre las diferentes voces y actuaciones de los implicados en cada una de las innovaciones estudiadas.

VIII.2.1 Definición de la innovación para los tres centros

Cada una de estas innovaciones, de acuerdo con la definición de partida, en la que se combina la noción de realidad multidimensional de Fullan (1982) y la idea de entramado de interpretaciones de Escudero (1986) y González y Escudero (1987), no se representa por una serie de características simplificadoras, sino por un complejo cúmulo de circunstancias y decisiones, que según su signo, son capaces de orientar la evolución de la innovación. Entramado que se refleja en los aspectos que influyen en la definición de la innovación. Así, en los casos que hemos estudiado, esta definición está en relación con el origen, la cultura inicial del centro, lo que constituye el núcleo o foco de la innovación, el aspecto en el que se concreta y el cómo se refleja en la práctica. Todo ello, y para los tres centros, hemos tratado de sintetizarlo en el Cuadro 1.

¿Qué nos sugiere esta síntesis? La situación de partida, es decir, si es el propio centro el que impulsa la innovación o es la Administración quien pretende implantarla, establece un primer estado de cosas que hace que el proceso de la innovación al entrar en contacto con la cultura pedagógica del centro, los docentes, las familias y los alumnos, requiera ajustes, ponga en evidencia sus limitaciones y favorezca o inhiba la implicación, sobre todo, del profesorado.

Pero además de su origen, que como se aprecia es diferente en cada uno de los casos, lo que comporta un desarrollo y comprensión diferente de cada una de las innovaciones, cada una de ellas se incluye en un campo más amplio que el de la mera adopción y aplicación de una concepción y unos recursos curriculares. Las innovaciones se sitúan siempre, al menos, en dos planos de la realidad, y cada uno de ellos conecta con un campo de conocimientos más amplio. Estos dos campos hacen referencia a su conceptualización y su aplicación en la práctica. Tanto el tratamiento estructural de la diversidad mediante diferentes tipos de créditos y una especial acción tutorial, como los proyectos, constituyen las dimensiones

CENTROS DES- CRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZA- CIÓN CURRICU- LAR MEDIANTE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
1. DEFINI- CIÓN DE LA INNOVACIÓN 1.1. Origen	- Demanda de la lo- calidad y de un co- lectivo de enseñan- tes a la Administra- ción para crear un centro de Reforma.	- Procede de la es- cuela. - De su necesidad de reflexionar sobre la práctica.	- Propuesta de la Administración por ser centro piloto.
1.2. "Cultura" inicial del cen- tro.	- Necesidad de ha- cer confluir experi- encias individuales innovadoras.	- Tradición de es- cuela activa.	- Tradición de cen- tro piloto.
1.3. Núcleo de la innovación.	- La comprensivi- dad.	- La globalización como estructura de aprendizaje.	- La comprensivi- dad.
1.4. Concre- ción de la in- novación.	- El tratamiento de la diversidad.	- Los proyectos de trabajo.	- El tratamiento de la diversidad.
1.5. Localiza- ción de la in- novación.	- Créditos comunes y variables. - Tutorías. - Proyecto Educa- tivo. - Segundo Ciclo de Secundaria Obliga- toria y Post-Obli- gatoria.	- El tratamiento de la información. - Multiplicidad de fuentes. - Establecer rela- ciones con la infor- mación los proyec- tos y el alumnado en el CI y M.	- Créditos comunes y variables. - Tutorías. - Primer y Segundo Ciclo de Secundaria Obligatoria.

Cuadro 1: Definición de la innovación.

de aplicación, que se vinculan a opciones ideológicas y epistemológicas en torno a las desigualdades sociales y la concepción del individuo (la comprensividad) o a la epistemología y organización de los saberes (la globalización). Si los protagonistas de la innovación no tienen en cuenta estas conexiones, como sucede con una parte del profesorado en cada uno de los centros estudiados, y no las explicitan en los inicios de la innovación, cuando se trata de definirlas en la práctica, surgen las imprecisiones, se confunden

los implícitos que estos conceptos contienen, y acaban afectando no sólo al desarrollo de la experiencia innovadora, sino, como se observa en cada uno de estos casos, a toda la organización y la práctica escolar en el centro.

Cada innovación está además, en buena medida, condicionada por el contexto en el que surge, por la historia pedagógica del centro y por quien formula la demanda: la Administración, la propia escuela u otros agentes. Ello, como se aprecia a lo largo del estudio, marca diferencias sustanciales entre los tres centros. Diferencias que marcan la historia de cada innovación.

VIII.2.2 Historia y proceso de la innovación

Pero si toda la complejidad de la innovación aparece ya en su concepción, ésta no puede entenderse y ser comunicada sin tener en cuenta el contexto en el que se produce, es decir, sin una historia, pues una innovación no surge de la nada. Esta historia, que tiene que ver tanto con el origen como con el desarrollo de la experiencia innovadora, la hemos tratado de sintetizar en el Cuadro 2.

El desarrollo de cada una de las innovaciones brinda una serie de elementos que permiten establecer algunas hipótesis sobre qué hace que una experiencia de cambio arraigue o se diluya. La voluntad del profesorado, la cohesión inicial en torno a la propuesta, la consolidación de un grupo impulsor que crea en la innovación, aparecen como características esenciales en cualquier inicio. La aparición de un momento de crisis, después de la fase de clarificación de la innovación, fruto, normalmente, de la confrontación entre las diferentes culturas pedagógicas de los docentes o la falta de apoyo de la Administración, son momentos que jalonan un proceso, del que pueden derivarse elementos de análisis y estrategias alternativas de apoyo cuando esto suceda.

Estos momentos suelen implicar replanteamientos y necesidad de revisión, pero no por ello la innovación ha de quedar interrumpida. Cuando estos momentos de ajuste tienen lugar se ven acompañados de dos efectos: un afianzamiento del proceso innovador por parte de un sector del profesorado, y una vuelta a las posiciones precedentes a las del inicio de la innovación, por parte de otro. La falta de análisis de por qué se produce esta polariza-

ción lleva, como sucede en los casos 1 y 2, a que las innovaciones se proyecten en dos velocidades o que, si se establece un nuevo objetivo común, la innovación resulte favorecida porque entra en una fase de clarificación.

CENTROS DES- CRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZA- CIÓN CURRICU- LAR MEDIANTE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
2. HISTORIA Y PROCESO DE LA INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - La historia del centro y del profesorado condicionan la innovación. - Se pasa de un momento inicial de euforia y voluntarismo y de plena identificación con el proyecto a otro de cansancio, crisis y normalización. - Se manifiestan dos culturas en relación a la identificación e implicación del profesorado en la innovación. - En términos generales estas dos culturas agrupan al profesorado que ha llegado de forma voluntaria al centro y al enviado por la Administración. - El equipo después de cuatro cursos experimenta una considerable movilidad. - Falta de atención por parte de la Administración. 	<ul style="list-style-type: none"> - La historia del centro y del profesorado condicionan la innovación. - Después de siete cursos mantiene su continuidad consolidándose en los ciclos inicial y medio. - Se da la presencia de dos culturas entre el profesorado: unos refuerzan su bagaje profesional y otros viven en ocasiones el proceso de innovación como una carga. - Debido a la confrontación de las dos culturas se frena el proceso colectivo de reflexión sobre la innovación. - El grupo de docentes se mantiene más o menos estable. 	<ul style="list-style-type: none"> - La historia del centro y del profesorado condicionan la innovación. - Se vive un proceso de expectativas y confusión inicial sobre la Reforma. - No se han manifestado dos culturas, aunque se dibujan diferentes tipologías de actuación e implicación en función de las historias del profesorado. - Después de dos cursos el equipo se mantiene bastante estable. - Falta de atención por parte de la Administración.

Cuadro 2: Historia y proceso de innovación.

Lo más relevante de la historia y el proceso de una innovación es cómo se resuelve la confrontación de culturas pedagógicas que suele aparecer como inevitable en su desarrollo. Detectar las causas y tratar de encontrar puntos de encuentro suele ser la mejor de las opciones para enfrentarse con una realidad: en toda innovación subyacen distintos niveles de asimilación e implicación por parte del profesorado que marcan en buena medida, la orientación y la evolución de la misma.

VIII.2.3 ¿Qué modifica la innovación?

Se ha señalado que para que una innovación sea concebida como tal, ha de estar dirigida hacia la promoción de algún tipo de cambio o transformación. En los casos que nos ocupan afecta en mayor o menor medida a las concepciones curriculares sobre la práctica de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; al papel que se le otorga a los materiales curriculares y a las concepciones sobre la relación entre el profesorado y el alumnado. En cada uno de los casos estudiados, aunque las directrices de la Administración, especialmente sobre el Diseño Curricular, están presentes, sin embargo, su traducción, interpretación o adopción adquieren un sentido diferente según sean las condiciones y el contexto de la innovación.

La multiplicidad de cambios, sobre todo en las concepciones del profesorado, que están implícitas en estas innovaciones explican las dificultades de muchos docentes para incorporarlas, pues requieren poner *en crisis* las concepciones existentes. Esto implica afrontar situaciones de inestabilidad que a muchos de ellos se les hace difícil soportar. Sobre todo, cuando están satisfechos de su práctica profesional o tienen un respaldo social para las mismas.

En Cuadro 3 refleja las diferentes concepciones que sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje quedan afectadas por la innovación. La profundidad del cambio que exija en el profesorado y los alumnos, respecto a sus concepciones y prácticas precedentes, constituye un indicador para hacer el pronóstico sobre su incorporación y posterior evolución.

CENTROS DES- CRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZA- CIÓN CURRÍCUL- LAR MEDIANTE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
<p>3. ¿QUE MODIFICA LA INNOVACIÓN?</p> <p>3.1. Concepciones curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de las propuestas de la LOGSE y del Diseño Curricular. - Introducción de nuevas áreas y contenidos para los créditos comunes y variables que favorezcan la diversidad de ritmos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y explicitación de las fuentes del currículo del centro. - Secuenciación y programación de contenidos que favorezcan una mayor significatividad y diversidad de ritmos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de las propuestas de la LOGSE y del Diseño Curricular. - Introducción de nuevas áreas y contenidos para los créditos comunes y variables que favorezcan la diversidad de ritmos de aprendizaje.
<p>3.2. Formas de enseñar y aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se parte de la organización de las áreas y de los contenidos prefijación en el DC. - El alumno tiene por definición un papel activo, pero, en general, es un realizador de actividades preestablecidas. - El profesor oscila entre la función transmisora de conocimientos y de guía del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se parte de los intereses y conocimientos previos de los alumnos. - Participación activa del alumno en la construcción del aprendizaje. - El profesor hace de guía, facilitador e intérprete del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se parte de la organización de las áreas y de los contenidos prefijados en el DC. - El alumno tiene por definición un papel activo, pero, en general, es un realizador de actividades preestablecidas. - El profesor oscila entre la función transmisora de conocimientos y de guía del aprendizaje.
<p>3.3. Materiales curriculares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de usos y de materiales. - El libro de texto se sustituye por el dossier. - El alumno recibe el dossier que incluye información y tareas a realizar. - La calidad técnica de los dossiers es baja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de usos y de materiales. - El libro de texto es un material más de consulta. - El alumno construye el dossier desde cada proyecto. - La calidad técnica del dossier es alta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de usos y de materiales. El libro de texto se sustituye por el dossier que incluye información y las tareas a realizar. - Su calidad técnica es baja, pero posibilita tareas de aprendizaje de mayor demanda cognitiva que las planeadas en clase.

3.4. La evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> - Por definición trata de ser formativa y continua. - Favorece la participación de los alumnos y el intercambio entre los profesores, pero en la práctica resulta un proceso complicado. - Se pretende evaluar los tres tipos de contenidos del DC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es inicial formativa y continua. - Se trata de partir de los conocimientos iniciales. - Favorece la participación de los alumnos y la meta-reflexión sobre el aprendizaje. - Se evalúa, sobre todo, los procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se presta más atención a los contenidos factuales y conceptuales que a los procedimentales y actitudinales. - Los criterios los decide cada profesor. - El comportamiento en clase tiene un peso importante. - Intenta ser formativa y continua.
3.5. Tutoría y seguimiento del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> - Es un elemento fundamental de la innovación. - En la práctica al profesorado le falta tiempo y asesoramiento. - Se trata de abordar los diferentes ritmos de aprendizaje con los créditos variables, más los de refuerzo, de recuperación y de ampliación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada maestro ejerce el papel de tutor. - Los ritmos de aprendizaje se adecúan a cada proyecto y a la planificación individual de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un elemento fundamental de la innovación. - En la práctica al profesorado le falta tiempo y asesoramiento. - Se trata de abordar los diferentes ritmos de aprendizaje con los créditos variables y, en especial, con los de refuerzo.

Cuadro 3: ¿Qué modifica la innovación?

El grado de innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje tiende a ser más profundo en aquellos centros donde el currículum se construye a partir de las propias necesidades y como resultado de las decisiones del centro (caso 1 y 2). Reflejándose, en estos casos, una mayor autonomía profesional que en el ejemplo donde el modelo oficial de prescripción curricular limita la autonomía pedagógica a las adaptaciones o concreciones curriculares (caso 3).

Aunque los modos de evaluación tienen en cuenta los diferentes tipos de contenidos, la participación en las decisiones sobre el proceso evaluador por parte de los alumnos continúa siendo

muy desigual y, normalmente, irrelevante. Sigue mostrándose cierta confusión en el profesorado a la hora de conceptualizar y aplicar la evaluación formativa. Se constata un predominio en la evaluación de los procedimientos en el centro de EGB, mientras que en los de Secundaria hay una diferencia entre el primer ciclo y el segundo. En este último, privan los contenidos relativos a hechos y conceptos.

La tutoría en el caso 2 es una función claramente integrada en la actividad del propio enseñante. Sin embargo, no ocurre lo mismo en los otros casos, ubicados en centros de Secundaria, donde, a pesar de configurarse como uno de los elementos claves de la innovación, se asume teóricamente, pero no en la práctica debido a la falta de formación del profesorado y de clarificación sobre las funciones que comporta esta tarea. Por esta razón se produce la demanda de especialistas o asesores externos que aporten luz sobre lo que constituye un problema de roles y capacitación.

VIII.2.4 La innovación y sus protagonistas

Recoger las diferentes voces de los implicados, dado que constituyen la fuente para esbozar la representación de cada una de las innovaciones, ha sido uno de las finalidades del estudio. Cabe destacar que sus visiones ponen de manifiesto el esfuerzo del profesorado de los tres centros para reflejar en la práctica el cambio que tratan de llevar a cabo cada día. Pero este esfuerzo no parece que posibilite, por sí mismo, un proceso reflexivo que les permita asimilar los cambios conceptuales que demandan las innovaciones.

Lo primero que se infiere de la recogida de estas voces es lo que ya se puso de manifiesto en la construcción del estudio de casos: que la interpretación del sentido y el valor que se le da a la innovación no es unánime. Sin embargo, esperar lo contrario supondría considerar que la realidad puede ser homogénea y no tener en cuenta que los significados sobre la experiencia humana necesitan un largo camino para ser compartidos. Pero si lo anterior es evidente, hay que destacar que una experiencia que trata de cambiar los conceptos para modificar la práctica, puede comportar que se substituyan las denominaciones, se apliquen a la

práctica existente, pero que, a la postre, se continúe haciendo lo mismo que antes de introducir la modificación, sólo que dándole un nuevo nombre.

Esta contradicción puede suponer, a lo largo de la innovación, una fuente de conflictos y de confrontación, frente a la cual, sólo una actitud profesional y reflexiva puede evitar los dogmatismos, las cerrazones y las imposiciones. Conocer los puntos de vista de los otros implicados en un proceso de innovación, tratar de interpretar sus dudas, certezas, titubeos, desconfianzas o incertidumbres es una operación compleja. Por eso esta realidad puede requerir, sobre todo desde quienes impulsan la innovación, la presencia de una persona externa que, como asesor o facilitador, pueda ofrecer puntos de vista independientes sobre el proceso que se está llevando a cabo, para que todas las partes puedan adquirir un criterio reflexivo, y no sólo emotivo o defensivo, ante la innovación que se lleva a cabo. Veamos como la anterior se refleja en la síntesis que recoge el Cuadro 4.

¿Qué lectura podría hacerse de esta síntesis? En primer lugar, lo que ya hemos señalado en apartados anteriores: la innovación no es captada de manera uniforme por todos los que se relacionan con ella. En el caso del profesorado, no sólo se produce enfrentamientos entre concepciones diferentes, sino que conviven diversas representaciones aunque se comparta un sentido similar de la innovación. Esta situación puede dinamizar o frenar el proceso innovador, pero siempre pone a prueba la cohesión y dinámica de funcionamiento del equipo y puede conducirle a salidas no previstas cuando se produzcan cambios institucionales (un nuevo equipo directivo –casos 1 y 2– o un giro en la actuación de la Administración –caso 3–).

Por su parte, los alumnos coinciden en los tres casos en reconocer que la innovación les brinda la oportunidad de aprender de una forma diferente. Diferencia que se centra, sobre todo, en el énfasis que se pone en los contenidos procedimentales. No obstante, este reconocimiento plantea, en algún caso, una posición de recelo: si otros centros y la propia universidad continúan dando prioridad a los contenidos conceptuales ¿no se encontrarán en una situación de desventaja cuando pretendan incorporarse a los estudios superiores? Este recelo no es infundado en el caso 1, ya que

CENTROS DESCRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZACIÓN CURRI- CULAR MEDIAN- TE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
<p>4. LOS PROTA- GONISTAS.</p> <p>4.1. El profe- sorado.</p>	<p>– Se nota la existencia de formas diferentes de extender la innovación entre sectores de profesores: unos que tienen la iniciativa, otros que han asimilado algunos aspectos y otros que plantean dificultades en la comprensión y la práctica de un proceso complejo.</p>	<p>– Un sector mayoritario asimila los cambios y las nuevas ideas, y el otro asume los cambios en las denominaciones.</p>	<p>– El profesorado está en proceso de asimilación de los cambios e ideas de la innovación. – Algunos no han incorporado la terminología y los conceptos del DC.</p>
<p>4.2. El alum- nado.</p>	<p>– Es consciente de que se le posibilita aprender de una forma diferente: relacionada sobre todo con los procedimientos. – Manifiesta dudas y recelos sobre si las formas tradicionales de enseñanza ofrecen mayores garantías para el acceso a los estudios universitarios.</p>	<p>– Es consciente de que está practicando una forma diferente de aprender, relacionada sobre todo con los procedimientos. – Tiende a valorar la forma de enseñanza vinculada a la innovación muy por encima de la concepción tradicional. – Valora las ventajas de los procedimientos para los estudios superiores.</p>	<p>– Es consciente de que realiza una escolarización diferente. – Sólo ha notado diferencias en relación con la forma de aprender cuando quienes le enseñan son profesores que provienen del BUP, de la FP o de la EGB.</p>
<p>4.3. Las familias.</p>	<p>– Tienen información suficiente y una comprensión relativa de la innovación. – Tienen la convicción de que la innovación puede ser beneficiosa para el futuro de sus hijos.</p>	<p>– Tienen información suficiente y una comprensión relativa de la información. – Tienen la convicción de que la innovación es efectiva ahora y puede ser beneficiosa en el futuro.</p>	<p>– La aceptan porque les parece positiva, pero no tienen información sobre la fundamentación y el futuro de la innovación.</p>

4.4. La Administración.	- Pasa de un comportamiento ambiguo a un progresivo distanciamiento.	- No incide ni positiva ni negativamente en la innovación.	- Presiona al centro para que inicie la innovación, pero no se implica en su aplicación.
4.5. Otros protagonistas.	- No hay asesores ni otros agentes externos a la innovación que tengan una vinculación de colaboración próxima con el centro.	- La psicóloga del centro hace de intermediaria en el proceso de la innovación. - El asesor externo favorece la relación reflexiva entre la teoría y la práctica. - El ICE de la UB facilita la tarea del asesor, lo que hace que su intervención sea independiente de los planes y experimentaciones de la Administración.	- No hay asesores ni otros agentes externos a la innovación que tengan una vinculación de colaboración próxima con el centro.

Cuadro 4: La innovación y sus protagonistas.

sufrieron la experiencia del suspenso en la prueba de selectividad, por no contemplar los diseñadores de esta prueba la diversidad de opciones que se estaban experimentando en el proceso de reforma educativa. Pero la importancia principal de esta consideración de los alumnos estriba en que las innovaciones no puedan estar aisladas del contexto y que, con frecuencia, experiencias de cambio acaban perdiendo su carga innovadora al sufrir el cerco y la incompreensión del resto del sistema escolar.

Los padres, sobre todo lo que están preocupados por la educación escolar de sus hijos, muestran su adhesión a la innovación no tanto en función de la comprensión que tengan de ella y de todas sus implicaciones (que como hemos visto le resulta difícil incluso al profesorado), como en la medida que no se vea sustancialmente alterado el modelo de escuela o se ponga en cuestión la confianza que tengan en el profesorado. Los progenitores responsables tratan

de estar informados del planteamiento y desarrollo de la innovación, pero, de una forma especial, les preocupa las repercusiones que puede tener para el futuro de sus hijos. Futuro que ven vinculado a la prueba de selectividad y la enseñanza universitaria (caso 1 y 3).

El papel que represente (o se espera que represente) la Administración suele ser una constante referencia en padres y profesores. Normalmente ésta no se pronuncia sobre las innovaciones: tiene una fase de interés inicial, fruto de coyunturas o decisiones personales (casos 1 y 3) y luego deja hacer, pero sin ofrecer orientaciones ni realizar un seguimiento incluso en las innovaciones que ella ha favorecido. Esto origina que los centros cuya innovación depende de la Administración (caso 3, y en cierta forma, el caso 1) acusen más los vaivenes de ésta: distanciamiento, falta de apoyo, una actitud ambivalente, . . . que aquel cuya dinámica es más autónoma (caso 2) y no está condicionada por sus decisiones e incertidumbres.

La presencia de asesores no es un elemento imprescindible para llevar a cabo una innovación. Pero sí parece constatarse que los centros necesitan de alguien que, desde fuera de su propia experiencia, les sirva de interlocutor para valorar el proceso que están siguiendo. En alguna ocasión a nosotros mismos se nos sugirió que ejerciéramos esta función: *nos gustaría que nos dijerais qué os parece lo que estamos haciendo, si la dirección que llevamos es la acertada, cómo podemos encontrar soluciones al enfrentamiento de culturas, cómo incorporar al nuevo profesorado a la innovación, . . .* Pero sobre todo, reclaman, cuando su innovación está vinculada a un proceso de reforma, que la Administración aclare sus intenciones y facilite elementos de revisión de la propuesta que se lleva a cabo.

VIII.2.5 Aspectos que inciden en la organización de la innovación

Es indudable que una innovación no ejerce el efecto de la mariposa que aletea en el Japón y produce un temporal en California, pero sí parece evidente, que una innovación (como sucede en los tres casos estudiados) que afecta a las concepciones del profesorado sobre el aprendizaje y la enseñanza, repercute en toda la organi-

CENTROS DESCRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZACIÓN CURRICULAR MEDIANTE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
5. LA ORGA- ZACIÓN DE LA INNOVA- CIÓN 5.1. El mo- delo.	- Hay dificultades y surgen replanteamientos en los canales de comunicación.	- Se mantiene más o menos constante.	- Hay superposición de modelos entre el organigrama del centro y los planes de la Reforma.
5.2. La nego- ciación.	- Algunos profesores sienten que los canales de comunicación no son operativos y surgen dificultades en el proceso de toma de decisiones en torno a la innovación.	- Es un elemento fundamental del proceso seguido, y tiene lugar entre el asesor, la psicóloga y los maestros, ya que la innovación parte de éstos últimos.	- Dado el modelo "arriba-abajo" que se plantea, la negociación no tiene lugar ni aparece en el proceso seguido.
5.3. Intercam- bios profesor- alumno.	- Los alumnos se sienten cuidados y atendidos por los profesores. Hay un <i>clima general</i> de respeto y cooperación.	- Los alumnos se sienten cuidados y atendidos por los profesores. Hay un <i>clima general</i> de respeto y cooperación.	- La alumnos se sienten atendidos por los profesores.
5.4. Facilida- des para pasar a otros niveles educativos.	- Hay una valoración desigual sobre el proceso de adaptación a la <i>Universidad según el tipo</i> de carrera que los alumnos pretenden escoger.	- Los alumnos experimentan que con los recursos que poseen pueden adaptarse con facilidad a cualquier tipo de centro de secundaria.	- La innovación es muy reciente y no se ha realizado todavía el paso a otros niveles educativos, pero se vive como una dificultad que genera incertidumbre.
5.5. El tamaño del centro.	- El centro ha crecido demasiado en número de alumnos y profesores lo que dificulta los intercambios. Se considera que el número ideal de alumnos estaría en torno a los 400.	- Ser una escuela de una sola línea favorece el <i>intercambio</i> de los profesores a pesar de las pobres condiciones de infraestructura que poseen.	- Al ser una innovación ubicada en una parte del centro, el conocimiento de la misma por parte de otros ciclos no es demasiado evidente.

5.6. Seguimiento de la innovación.	- Insuficiente por parte de la Administración.	- No se plantea.	- Insuficiente por parte de la Administración.
5.7. Asesoría a la innovación.	- Asesoramiento puntuales sobre materiales y áreas curriculares en los primeros momentos.	- Un asesor financiado por el ICE de la UB.	- Asesoramiento sobre el proceso de Reforma en el primer año desde la Administración.

Cuadro 5: La organización de la innovación.

zación del centro y en la propia actitud profesional. Teniendo en cuenta estas relaciones, se pueden formular algunas consideraciones a partir de los datos sintetizados en el Cuadro 5.

Las formas de comunicación e intercambio son un elemento fundamental en la organización de toda innovación. Por ello, garantizar unos canales de comunicación abiertos, que permitan a todo el profesorado y a los diferentes implicados conocer en cada momento el estado de la innovación, así como recoger las diferentes iniciativas y puntos de vista, parece algo fundamental si se pretende que el mayor número de personas se vincule a la experiencia innovadora y mantenga una actitud dinámica en el desarrollo de la misma. Esta comunicación puede incluir el seguimiento y sistematización del proceso seguido, y puede ser realizada por quienes llevan a cabo la innovación, o contar con una ayuda externa.

En la innovación que sigue un proceso autónomo (caso 2) existe una correspondencia entre el modelo pedagógico y el organizativo, que va construyéndose sobre la marcha en función del proyecto pedagógico y curricular. Esa correspondencia sin grandes fisuras facilita la comunicación y la toma de decisiones en todos los ámbitos. No ocurre así en los centros de reforma pues el DC no contempla ni desarrolla un nuevo modelo de organización escolar.

El tamaño del centro incide sobremanera en la fluidez de los intercambios, negociaciones y toma de decisiones, tanto entre los profesores como entre éstos, los alumnos y los progenitores. Éste es un elemento que pasa desapercibido a la hora de barajar los indicadores de calidad de la enseñanza e innovación educativa. El número excesivo de alumnos y profesores puede repercutir en que

los canales de comunicación funcionen de una manera fluida y hacer difícil el seguimiento de la experiencia de forma compartida. Estas consideraciones coinciden con las aportaciones sobre la influencia del tamaño de los centros tanto en la implicación como en la participación de los diferentes agentes educativos hechas por los trabajos pioneros de la Psicología Ecológica (Barker y Gump, 1963).

Por último, señalar que la estabilidad del profesorado (caso 2), la incorporación de nuevas personas a las que se pueda garantizar una fase de formación, así como la posibilidad de plantear alguna forma de selección a quienes participan en el proceso (casos 1 y 2), aparecen como algunas de las características que pueden garantizar la continuidad de la innovación y facilitar la conexión entre los cambios en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje y la organización del centro.

VIII.2.6 Exigencias y aportaciones al profesorado

¿Qué lleva a un grupo de docentes a embarcarse de forma voluntaria en una innovación? ¿Por qué para unos resulta un proceso normal y para otros la oportunidad de plantear un listado de disculpas? Una innovación no puede llevarse a cabo sin una exigencia suplementaria (sobre todo de tiempo y formación) por parte del profesorado. Pero si una innovación no se concibe sin un cúmulo de exigencias, también posibilita una serie de compensaciones, que hacen que tenga sentido implicarse en ella y dedicarle tiempo, esfuerzo y buenas dosis de voluntarismo. Esta relación entre exigencia y compensación hemos tratado de reflejarla en el Cuadro 6.

¿En qué favorece una innovación al profesorado? En primer lugar, una innovación, sobre todo si está promovida por los propios docentes, produce un incremento en su autoestima profesional. Esta mejora de la propia imagen se debe, especialmente, al efecto que produce en cada docente la solidaridad y el apoyo recíproco (profesional y afectivo) que caracteriza la participación en un proyecto compartido. Si a ello se une que la monotonía en la

CENTROS DES- CRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZACIÓN CURRICULAR MEDIANTE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
<p>6. EXIGEN- CIAS Y APORTA- CIONES AL PROFE- SORADO</p> <p>6.1. Reflexión sobre la prác- tica.</p>	<p>– Está presente en las primeras fases de la innovación; cuando las condiciones del centro cambian y aumenta el profesorado se actúa de forma más pragmática.</p>	<p>– Es una actitud que conlleva la innovación y se trasladada a otros momentos de la vida del centro (proyectos curricular. . .).</p>	<p>– Se perfila como una actividad individual.</p>
<p>6.2. La investi- gación.</p>	<p>– La actitud investigadora está presente en las primeras fases como forma de ir abordando y evaluarlos retos que la innovación plantea.</p>	<p>– Las cuestiones que se plantea al profesorado se abordan mediante procesos de investigación que reafirman y clarifican el sentido de la innovación.</p>	<p>– No aparece actividad de investigación, entendida como una actividad vinculada al proceso de innovación.</p>
<p>6.3. Promo- ción profesio- nal.</p>	<p>– Una parte de la primera generación de profesores ha pasado a trabajar para la Administración u otros organismos educativos (ICE).</p>	<p>– No viene favorecida por la Administración pero sí por las demandas que los profesores reciben de otros centros e instituciones.</p>	<p>– Sólo se produce en casos aislados y no sólo por estar vinculado a esta innovación.</p>
<p>6.4. Formación permanente.</p>	<p>– A buena parte del profesorado la innovación le ha servido para revisar sus planteamientos educativos y dejar de actuar por intuición. En ciertos momentos esto ha llevado a un proceso de autoformación.</p>	<p>– El proceso de la innovación ha sido planteado como una actividad de formación permanente.</p>	<p>– La formación se produce por la vinculación a los elementos de novedad que plantea la innovación, no por su intención formativa expresa.</p>

<p>6.5. Profesionalización.</p>	<p>– Los profesores que han seguido la innovación, sobre todo en los primeros momentos, son conscientes del incremento de su autonomía y exigencia profesional.</p>	<p>– Los profesores que han seguido la innovación son conscientes del incremento de su autonomía y exigencia profesional.</p>	<p>– Los profesores reconocen que con los conocimientos que les aporta la innovación mejoran profesionalmente.</p>
<p>6.6. Conocimiento, comprensión e interiorización de la innovación.</p>	<p>– En el primer grupo de profesores, que actuaba por voluntarismo, el proceso de comprensión fue paralelo al de interiorización. – En las siguientes generaciones de profesores que llegan al centro disminuye la comprensión y, sobre todo, la interiorización de la innovación.</p>	<p>– Dado que es una innovación con un alto nivel de exigencia y que implica una forma diferente de “hacer de enseñante”, el proceso de comprensión se ha ido realizando a medida que avanzaba el proceso de la innovación.</p>	<p>– Faltan referentes teóricos que posibiliten la comprensión de la innovación. – A medida que se pone en la práctica se van descubriendo las dificultades.</p>

Cuadro 6: Consecuencias para el profesorado.

práctica escolar disminuye, que se abren nuevas dimensiones personales y profesionales, vinculadas a la formación, la investigación y la práctica reflexiva, y que, incluso puede llegar a producirse una promoción profesional en el sistema escolar (caso 1), nos encontramos ante un cúmulo de factores que compensan el esfuerzo dedicado a la innovación. Veamos cómo se concretan algunos de estos aspectos en las innovaciones estudiadas.

Participar en una innovación que afecte no sólo a las denominaciones, los materiales o las estrategias docentes, conlleva una actitud reflexiva e investigadora. Pero esta actitud puede ser más individual o colectiva en función de la cohesión que tenga el proyecto y la implicación de los docentes. Así, en el caso 2, donde existe un proyecto educativo más cohesionado, la reflexión se realiza de forma más colectiva, mientras que en los otros casos tiende a ser una actividad individual, o del grupo impulsor (caso 1), o depende de las propuestas de la Administración (caso 3). Cada

una de estas formas de reflexión repercute en el desarrollo de la innovación y en la apreciación que cada enseñante hace de sí mismo y del proceso en el que participa.

Otro elemento de compensación es la promoción profesional. En nuestro sistema escolar estas posibilidades son limitadas y van encaminadas hacia la inspección, tareas de apoyo a la escuela, formación, gestión desde la Administración, licencia de estudios, ... Todos estos serían ejemplos de promoción vertical, que es la que se produce en el centro 1, y, en cierta forma en el 3. En la actualidad, la Administración precisa de cuadros para llevar a término el proceso de reforma, y encuentra en este tipo de centros la mejor cantera. Esto comporta la salida de parte de la vanguardia pedagógica de los centros, lo que provoca, como en el caso 1, las rupturas y desajustes reiteradamente señaladas. Este tipo de fenómeno ya se había constatado en otros contextos (Elliot, 1991). Pero existe también otra forma de promoción profesional de carácter horizontal. Es la que tiene lugar en el caso 2. En este centro, la mayoría del profesorado mantiene el mismo puesto de trabajo, y los que dejan la escuela es para dedicarse a actividades que no tienen que ver con la docencia. Su perfeccionamiento profesional se realiza mediante el intercambio y la extensión de su experiencia a otros docentes. Quizá ésta sería la promoción idónea para que las innovaciones evolucionen y puedan llegar a otros centros. En estos casos la Administración tendría que reconocer el esfuerzo que realizan y compensar de alguna manera a estos profesores (con ayudas y tiempo para la investigación, profesorado extra en el centro, ...).

Aún a riesgo de simplificar, podemos decir que la dinámica de los tres centros se corresponde, a grandes rasgos, a tres modelos de formación permanente del profesorado. En el primer caso la formación se lleva a cabo en función de demandas y problemas puntuales y entre el propio profesorado, o participando en experiencias fuera del centro. En el caso 2 la formación está ubicada en el centro y se deriva del propio proceso de innovación. Por último, en el caso 3, se da una modalidad más difusa, dado que la Administración no ha seguido una actuación coherente con los centros que experimentan su reforma, aunque en la práctica se impone el proceso de autoformación basado en el voluntarismo y la militancia pedagógica.

VIII.2.7 La generalización de las innovaciones y las relaciones entre innovación y cambio

La innovaciones poseen un carácter idiosincrásico tanto para los centros como para quienes las llevan a cabo. Pero esta peculiaridad no hace que, circunstancias y personas aparte, no puedan detectarse una serie de características a tener en cuenta por otros docentes que se encuentran en situaciones similares y pretendan contrastar su práctica o llevar a cabo una innovación de parecidas características. Estos rasgos que pueden ser compartidos hemos tratado de reflejarlos en el Cuadro 7.

CENTROS DES- CRIP- TORES	TRATAMIENTO DE LA DIVERSI- DAD EN SECUN- DARIA	ORGANIZACIÓN CURRICULAR MEDIANTE PROYECTOS DE TRABAJO	EXPERIMENTA- CIÓN DE LA RE- FORMA 12-16
7. LA GENERA- LIZACIÓN A OTROS CENTROS	- Es generalizable la organización por créditos y las tutorías, pero no la implicación, la voluntad de cambio de los promotores y las condiciones de acceso al centro del profesorado en los inicios de la innovación.	- La innovación, a requerimiento del profesorado, se traspa a otros centros, pero resulta difícil transmitir la actitud.	- Siguen un modelo prediseñado para ser generalizado. - El profesorado considera que sus condiciones de trabajo son difíciles de generalizar por el coste que implica mantener una ratio baja.
8. LA INNOVA- CIÓN Y EL CAMBIO	- Es una innovación para el cambio que ha de afrontar las interferencias derivadas de ser un proyecto que combina las iniciativas del profesorado con las de la Reforma.	- Es una innovación planteada para el cambio desde los profesores.	- Es una innovación para el cambio desde la Administración.

Cuadro 7: La generalización y el cambio.

En buena medida los elementos que han de ser tenidos en cuenta en las diferentes innovaciones ya han ido quedando reflejados, pero aquí es posible detectar uno que nos parece fundamental cuando se trata de generalizar innovaciones: el lenguaje, los recursos que se incorporan a la práctica, incluso la conceptualización de la innovación, pueden traspasarse, pero la actitud es algo que requiere un proceso de elaboración más complejo, que no puede quedar reducido a una mera transmisión informativa. Esto nos lleva a destacar que, hasta cierto punto, pueden exportarse los modelos, pero difícilmente las actitudes.

Respecto a la hipotética generalización del proceso de experimentación de la reforma se percibe tres dimensiones que pueden facilitarla o dificultarla: la cultura pedagógica en cada centro materializada en un proyecto claro, pero dinámico, flexible y operativo; el grado de estabilidad del equipo docente; y los recursos y apoyos necesarios para llevarla a cabo.

Por último, habría que constatar que un proceso de innovación facilitador del cambio, implica tener en cuenta muchas de las anotaciones y comentarios que hasta ahora hemos indicado. Pero sobre todo, esta relación se encuentra supeditada a algo esencial que ya señalábamos al comienzo: que la innovación se plantee desde el profesorado, la Administración o alguna institución o desde todas estas instancias a la vez. Según la dirección que tome el proceso innovador puede consolidarse como un proceso de cambio. Esto nos lleva a sintetizar lo que configuraría a un sistema como innovador, y a esbozar el posible recorrido explicativo de los aspectos que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de planificar, adoptar y estudiar procesos innovadores. Todo lo cual se deriva de la investigación aquí presentada.

VIII.3 ¿QUÉ CARACTERIZA A UN SISTEMA COMO INNOVADOR?

Iniciamos este estudio manifestando nuestra intención de indagar sobre ¿cuáles son los elementos que conforman a un sistema como innovador? Ahora, sería el momento de responder a esta cuestión. En general, los autores que hemos revisado, ponen el énfasis en caracterizar lo que es una innovación. Estos estudios

insisten en que una innovación no puede ser considerada como una realidad única, en el papel que representa en su implantación el profesorado y en los factores que explican el fracaso de las innovaciones promovidas sin tener en cuenta la cultura de los centros (Hord, 1987). Pero la piedra angular de estos estudios y propuestas es la relación entre cambio e innovación.

La idea de innovación asociada al cambio nos ha llevado a preguntarnos, cuando recogíamos las voces y experiencias de los otros, hasta qué punto estas innovaciones han supuesto o no cambios, y si éstos han significado una mejora de la institución escolar. Hemos podido constatar que no todas las innovaciones producen cambios, y que éstos pueden ser positivos y/o regresivos. Éstos últimos no suelen tenerse en cuenta cuando se habla de innovación, ya que siempre se suele partir del implícito de que ésta ha de tener un sentido de progreso y mejora.

Ahora, al llegar al final, constatamos que es posible que la aportación de Elliot (1990) sea la que mejor sintetice la complejidad de los procesos de innovación reflejados en los diferentes casos estudiados. Esta recapitulación brinda una serie de características que pueden servir como guía para seguir el carácter innovador de un sistema, una propuesta o un proceso, en la educación escolar.

- a) La innovación parte del profesorado en respuesta a una situación concreta en sus centros.
- b) Las situaciones con las que se enfrenta son aquellas a las que otras propuestas no dan alternativas.
- c) Pone en conflicto las creencias de los docentes y se plantea otra forma de conceptualizar la naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.
- d) Los problemas se clarifican y resuelven mediante una discusión libre y abierta entre el profesorado y sin restricciones por parte de la Administración.
- e) Las propuestas de cambio se presentan como hipótesis para ser probadas en un contexto de responsabilidad por parte del claustro.
- f) A la hora de desarrollar las estrategias y la planificación del currículum los recursos utilizados en la gestión de la innovación siguen la perspectiva de *abajo-arriba*.

Nosotros, siguiendo una estrategia similar a la de Elliot, queremos recapitular la visión que sobre el proceso innovador se desprende de lo acontecido en cada uno de los centros, representándolo mediante el gráfico 1.

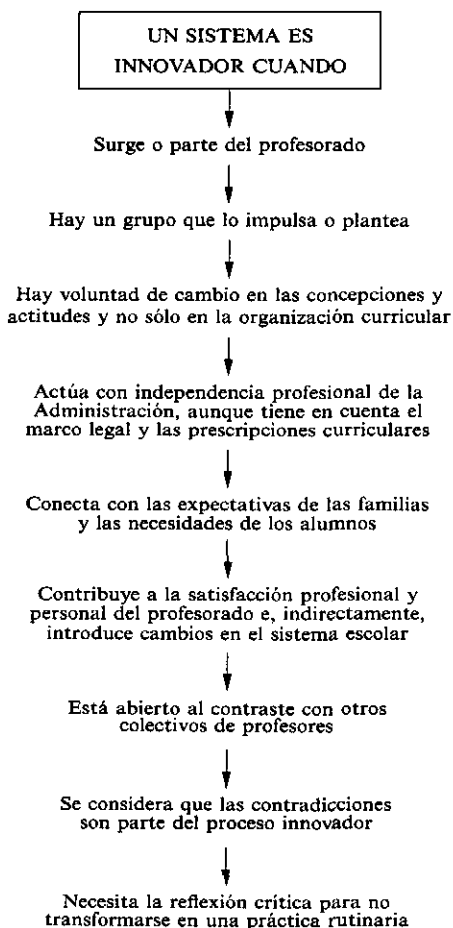


Gráfico 1: Síntesis de un proceso innovador.

Aunque esta síntesis gráfica nos parece de por sí suficientemente explícita y el lector pueda extraer sus propias conclusiones que acompañen a las que aquí hemos expuesto, el equipo investigador quiere aportar lo que para él constituyen los aspectos esenciales de las diferentes prácticas innovadoras que ha estudiado:

- 1) Una práctica innovadora nunca comienza desde cero. Su origen se vincula a la trayectoria de cada centro y a las diferentes culturas pedagógicas (individuales y colectivas) que en torno a ella conviven. Esto hace que la respuesta a una innovación externa al centro pueda adquirir un mayor o menor arraigo según conecte o no con estas culturas de referencia.
- 2) Una innovación también tiene una historia. No es algo estático que puede ser congelado para su estudio en un determinado momento. La innovación pasa por fases, tiene un ciclo vital de carácter dialéctico y de confrontación de puntos de vista, prácticas y representaciones que van evolucionando con el tiempo.
- 3) En esta misma línea hay que tener en cuenta que las innovaciones suelen estar vinculadas a presiones y necesidades de política educativa ajenas al centro. De aquí que lo que en principio puede ser vivido como una imposición sólo deja de serlo si conecta con la conciencia de necesidad que tengan los implicados.
- 4) Una innovación tiene mayores posibilidades de ser compartida por los profesores si parte de ellos y de sus necesidades y, sobre todo, si ésta no pretende cambiar la organización y la práctica de la institución en su totalidad y sin etapas.
- 5) Con todo, cualquier innovación, por reducido que sea su ámbito, está limitada por una compleja trama de condicionantes internos (comunicación entre sus miembros, organización del centro, . . .) y externos (actitud de los padres, presión de la Administración, reconocimiento social, . . .).
- 6) La relación con una innovación es siempre subjetiva. Esto supone que se generen expectativas diferentes según cada uno de los participantes y que éstas repercutan en su percepción e implicación en la misma.

- 7) Una innovación necesita de un grupo de referencia que la impulse. La mayor presencia y cohesión de ese grupo determina extraordinariamente el ritmo de implantación de la innovación.
- 8) En una innovación son importantes los recursos que la Administración u otros organismos ofrecen como apoyo (asesoramiento, personal, recursos técnicos, ratio favorable...), pero en última instancia, el clima de comunicación e implicación afectiva que se establece entre los participantes juega un papel considerable.
- 9) El grado de complejidad organizativa que implica una innovación repercute en la fluidez de la toma de decisiones, puede dificultar la creación de espacios de reflexión permanente y los continuos reajustes que toda innovación requiere.
- 10) El proceso de innovación se enriquece si es permeable al intercambio y contraste de puntos de vista con otros profesores, con asesores y otros agentes que directa o indirectamente puedan contribuir a la dinamización de la innovación.
- 11) En toda esta síntesis se hace presente una constante: la necesidad de reflexión permanente sobre la práctica para mejorar su comprensión, generar elementos críticos, favorecer el proceso de formación del profesorado y en definitiva, para consolidarla en una perspectiva real de cambio.

Por ahora damos por terminado el camino que nos habíamos trazado y la propuesta de investigación interpretativa que hemos intentado seguir. Las visiones que los lectores obtengan de este recorrido aportarán nuevas voces a las innovaciones y harán que podamos continuar aprendiendo de ellas. Pero como hemos dicho en otras ocasiones, esto ya será otra historia, que tocará a otros recoger, para seguir conociendo lo que pasa en los centros y, sobre todo, para confirmar que la realidad escolar no puede abordarse mas que como un entramado de relaciones y representaciones que siempre estará abierto a nuevas lecturas. Aquí dejamos la nuestra, mientras esperamos que otros empeños se animen a comprender y aprender de las experiencias de los profesores y de la vida de los centros. Invitación que se hace extensiva de forma especial a los propios docentes y a quienes se relacionan con al escuela no de forma prescriptiva y dogmática.

ANEXOS

ANEXO I

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA AL PROFESORADO

- Nombre:
 - Es profesor/a de:
 - Participa en la innovación desde:
 - ¿Qué responsabilidades tiene o ha tenido en la innovación?
 - Su función actual en el centro es la de:
 - Da clases de forma preferente en: Primero, Segundo, Tercero.
- 1) *Si hubiera que realizar la localización de la innovación, tanto en la teoría como en la práctica:*

- ¿Cómo podría definirse?, ¿dónde podría encontrarse en el centro?
- ¿En qué medida la definición teórica se encuentra relacionada con su puesta en práctica?
- ¿Se da por igual en el diseño y la práctica de los créditos comunes?
- ¿Y de los variables?
- ¿Se da por igual en los de ciencias que en los humanidades?

2) *En lo que se refiere a las relaciones entre enseñanza y aprendizaje:*

- ¿La innovación ha llevado a enseñar de una manera diferente?, ¿en qué se detecta?
- ¿La innovación ha llevado a los alumnos a aprender mejor y/o de manera diferente?
- Los tres momentos evaluativos que se definen en la innovación, en qué medida ha transformado la práctica de la evaluación en el centro.
- ¿En qué medida se realiza una evaluación continua y formativa?
- ¿Se pone el mismo énfasis a la hora de la evaluación en los contenidos, los procedimientos y los valores?
- ¿Hay criterios comunes entre los profesores a la hora de la evaluación o varían mucho?, ¿en qué aspectos se producen más discrepancias?
- ¿Qué valoración haces de la relación: tutoría-orientación-evaluación?
- ¿Podrías describir, analizar y valorar la actividad desarrollada en la tutorías así como los problemas que detectas?
- ¿Podrías hacer una radiografía de los criterios que se utilizan para diseñar temas y materiales curriculares en los departamentos?

- ¿Qué coincidencias o diferencias se producen entre la orientación personal, académica y profesional?; ¿cuál de ellas recibe una mayor atención?
- 3) *En lo que se refiere a la organización del centro, la innovación:*
- ¿Qué cambios ha introducido o se ha pretendido introducir?
 - ¿En qué medida ha favorecido la comunicación entre los diferentes estamentos del centro, especialmente entre tutores y departamentos?
- 4) *En lo que se refiere a los alumnos:*
- ¿Cómo han aceptado la innovación?
 - ¿En qué les hace tener una percepción diferente de la que pueden tener sus compañeros/as de otros centros?
 - ¿En qué medida la práctica de una educación para la diversidad les afecta por igual o hay a quiénes la innovación puede favorecer y/o perjudicar?
 - ¿En qué medida sienten que unas tutorías y un currículum individualizado les favorece?
- 5) *En lo que se refiere a los padres:*
- ¿Qué imagen tienen y qué valoración realizan de la innovación?
- 6) *En lo que se refiere a la Administración:*
- ¿Qué percepción tiene de lo que se lleva a cabo en el centro?
 - ¿Qué intervenciones ha realizado sobre la innovación (materiales, asesorías, visitas, apoyos, réplicas...)?
 - ¿En qué medida ha rentabilizado la experiencia de la innovación?
- 7) *En lo que se refiere al profesorado:*
- ¿Cómo ha vivido y está percibiendo la innovación?
 - ¿Qué formas de implicación se han producido?

8) *En lo que se refiere a las perspectivas de la innovación:*

- ¿Qué valoración global se podría realizar ahora sobre las aportaciones y límites de llevar a cabo una educación para la diversidad fundamentada en una organización comprensiva de la enseñanza?
- ¿Qué condiciones o aspectos de esta innovación pueden generalizarse?
- ¿Qué futuro puede tener la innovación en el centro?

9) *En lo que se refiere a vosotros:*

- ¿Qué os ha aportado personal y profesionalmente?
- ¿Qué es lo que habéis aprendido?
- ¿Qué es lo que has echado de menos?
- ¿Qué cambios introduciríais si el tiempo pudiera dar marcha atrás?

ANEXO II

**PROTOCOLO PARA LAS
OBSERVACIONES DE CLASE**

Observación en la clase de:

Día:

Hora:

Profesor/a:

1) Deficiencia de la situación observada:

- a) Ecología del aula:
- b) De qué se habla:
- c) Cómo se habla:

2) Papel que juega el profesor/a:

- a) Da pautas.
- b) Negocia criterios.
- c) Impone criterios.
- d) Facilita información.
- e) Facilita recursos.
- f) Aclara dudas.

- g) Plantea cuestiones.
 - h) Supervisa una actividad.
 - i) Otros.
- 3) Papel que juegan los alumnos:
- a) Plantean cuestiones.
 - b) Son meros ejecutores.
 - c) Son espectadores:
 - d) Coparticipan en las decisiones:
 - e) Plantean iniciativas:
 - f) Gestionan su propia actividad:
 - g) Otros.
- 4) Relación que tienen los alumnos entre ellos en torno al trabajo:
- 5) El profesor/a explicita criterios de significatividad:
- a) En las tareas de aprendizaje propuestas:
 - b) En la situación planteada:
- 6) Orden y hábitos de trabajo que aparecen:
- 7) Presencia de la evaluación en la situación observada:
- 8) Referencias en torno a la innovación:
- 9) Observaciones:

BIBLIOGRAFIA

- [1] BALL, S. J. (1981) *Beside Comprehensive. A case Study of Secondary Schooling*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- [2] BARKER, R. & GUMP, P. (1963) *Big school, small school*. Stanford. University Press.
- [3] BERMAN, P. & MCLAUGHLIN, M. W. (1975) *Federal programas supporting educational change*. Vol. IV. The findings in review. Santa Monica. CA: Rand Corporation. Citado en Hord (1987).
- [4] BOLAM, R. (1982) *Recent Research on the Dissemination and Implementation of Educational Innovations*. University of Bristol (mimeo).
- [5] CLARK, C. M. y PETERSON, P.L. (1984) *Teacher's thought process*. Occasional Paper: 72. Michigan State University.
- [6] CLARK, C. M. y YINGER, J. (1980) *The Hidden Word of Teaching: Implications of Research to Teacher Planning*. Mimeo. Michigan: Michigan State University.
- [7] COHEN, L. y MANION, L. (1980) *Research Methods in Education*. London: Croom Helm. (Versión castellana de Editorial La Muralla).
- [8] CONTRERAS, J. (1985) ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- [9] DOYLE, W. (1985) La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42 (1981).
- [10] ELLIOT, J. (1978) Classroom Research: Science of Commonsense?. En R. McAleese & D. Hamilton (Eds.). *Understanding Classroom Life*. London: NFER.
- [11] ELLIOT, J. (1989) *Práctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- [12] ELLIOT, J. (1990) Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 6, 1, 1-26.
- [13] ELLIOT, J. (1991) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- [14] ERDAS, E. (1987) Enseñanza, investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 284, 159-198.

- [15] ERICKSON, F. (1986) *Qualitative Methods in Research on Teaching*. En Wittrock, M. C. (Ed) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. (Versión castellana en la editorial Paidós).
- [16] ESCUDERO, J. M. (1986) Innovación e investigación educativa. *Revista de Innovación e investigación educativa*, 1, 5-44.
- [17] ESCUDERO, J. M. (1987) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de innovación e investigación educativa*, 3, 5-40.
- [18] FULLAN, M. & POMFRETT, A. (1977) Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47, 2, 335-397.
- [19] FULLAN, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*. Ontario.: OISE Press.
- [20] GALTON, M. ET AL. (1980) *Inside the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- [21] GALTON, M. y SIMON, B. (1980) *Progress and Performance in the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- [22] GALTON, M. y WILLCOCKS, J. (1983) *Moving from the Primary Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- [23] GALLAGHER, J. J. (1967) Teacher variation in concept presentation in BSCS programs. *BSCS Newsletter*, 30, 8-19
- [24] GONZALEZ, M. T. & ESCUDERO, J. M. (1987) *Innovación educativa: teorías y proceso de desarrollo*. Barcelona: Humánitas.
- [25] HAMILTON, D. (1980) Some Contrasting Assuptions about Case Study Research and Survey Analysis. En H. Simons (Ed.) *Towards a Science of the Singular*. Morwich: CARE, University of East Anglia.
- [26] HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J. M. (1993) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- [27] HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J. M. (1992) La evaluación democrática como investigación: hacia un conocimiento compartido. En VV.AA. *Investigar para innovar en educación*. Bellaterra: ICE de la Universidad Autónoma.
- [28] HERNÁNDEZ, F. (1988) Els estudis sobre el pensament del mestre i la innovació educativa, *Guix*, 125, 4-8.
- [29] HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992) *La organización del currículum mediante proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- [30] HORD, (1987) *Evaluating Educational Innovation*. New York: Croom Helm.

- [31] HOUSE, E. (1988) Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286,5-34.
- [32] HUSEN, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. (1986).
- [33] IBANÉZ, T. (1982) Aspectos del problema de la explicación en psicología social. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 83, 4, 161-171.
- [34] JACKSON, P. W. (1986) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (1968).
- [35] KUSHNER, S. (1986) *Educational Evaluation*. Miemo. Norwich: CARE, University of East Anglia, School of Education.
- [36] KUSHNER, S. (1989) Intervención en el seminario sobre *Reverca i innovacio en la práctica educativa*. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Octubre.
- [37] MACDONALD, B. (1971) The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10, 163-167.
- [38] MACDONALD, B. (1990) Critical Introduction. En J. Rudduck. *Innovation, Involvement and Understanding*. Milton Keynes: Open University Press.
- [39] MACDONALD, B. y WALKER, R. (1977) Case-study and the social philosophy of educational research. Hamilton, D. et al (Eds.) *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan.
- [40] MILES, M. y HUBERMAN, A. M. (1985) *Qualitative Data Analysis*. London.: Sage.
- [41] MUNBY, M. (1982) The place of teacher believes in research on thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, pp. 201-225.
- [42] OECD. (1969) *The managment of innovation in education*. Paris: OECD Publications.
- [43] OLSON, J. (1986) La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. *Revista de Innovación e investigación educativa*, 1, 45-52.
- [44] PEREZ, A. y GIMENO, J. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- [45] PEREZ, A. (1987) El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222 (1984).
- [46] POPKEWITZ, T. (1984) *Paradigm E Ideology in Educational Research*. London: The Falmer Press. (Versión castellana en la editorial Mondadori).
- [47] SANCHO, J. M. (1987) *Entre pasillos y clases*. Barcelona.: Sendai.

- [48] SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- [49] SCHÖN, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey-Bass Publisher (Versión castellana en la editorial Paidós).
- [50] SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno y A. Pérez (Co.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria. (1981).
- [51] SIMON, A. y BOYER, E. G. (Eds.) (1970) *Mirrors for Behaviour: An Anthology of Classroom Observation Instruments*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- [52] SIMONS, H. (Ed.) (1980) *Toward a Science of the Singular*. Norwich: CARE, University of East Anglia.
- [53] SKILBELCK, M. (1988) El desarrollo curricular y la calidad de la enseñanza de la IDD (Investigación, Desarrollo, Diseminación) a la RED (Revisión, Evaluación, Desarrollo). *Revista de Educación*, 286, 35-60.
- [54] SOLÁ, P. (1980) La innovación educativa y su contexto histórico social. *Cuadernos de Pedagogía*, pp. 33-36.
- [55] STAKE, R. E. (1988) Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. En R. M. Jeager (Ed.) *Complementary Methods for Research in Education*. Washington: AERA.
- [56] STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. (1981).
- [57] STENHOUSE, L. (1985) El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-54 (1982).
- [58] STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata (1985).
- [59] WALKER, B. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- [60] WALLING, E. y BERG, G. (1983) Research into the School as an Organization. *Scandinavia Journal of Educational Rev.*, 27, 35-47.
- [61] WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
