

Capítulo II

A CONTRACORRIENTE: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA VISTA DESDE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE CAMBIO¹

Francisco J. Pozuelos, Dolores Romero, Francisco J. García y Virginia Morcillo

Es verdad que hay muchas escuelas. Muchísimas. Y, además, de características muy distintas. Las encontramos grandes e impersonales con un complejísimo entramado organizativo y, otras, pequeñas o medianas en las que todos se conocen resultando de ello unas relaciones, en apariencia, más sencillas. Algunas, por su reciente creación están compuestas por un colectivo sin consolidar y con una cultura institucional por hacer mientras otras, por su larga trayectoria, cuentan con una plantilla estable y una cultura arraigada. También se distinguen según sean de titularidad privada o pública o, ese otro estatus de difícil catalogación, al que se le denomina “concertada”; y lo cierto que esta variable también encierra intereses y posibilidades muy desiguales. Por otro lado podemos deparar entre unos centros educativos urbanos y otros rurales con elementos sociales, culturales y demográficos que aportan rasgos muy singulares. En fin, la lista podría continuar según distintas categorías diferenciales: por las etapas que atienden, por el contexto sociocultural, etc. Y la variedad alcanzaría hasta donde se deseara si combinamos algunas de esas particularidades.

Pero lo cierto es que en realidad todas se parecen. En lo esencial son iguales. Apenas que sobrepasamos la envoltura advertimos rápidamente que todas las escuelas –o al menos, como veremos, la mayoría- son tan semejantes que parecen una repetición de un mismo modelo tipo².

¹ Este capítulo se corresponde, en esencia, con el artículo “*No basta soñar otra escuela, hay que hacerla*” publicado en *Investigación en la Escuela*, 70: 5-20 (2010).

² Curiosamente, muchas iniciativas para la introducción de las TIC en las aulas terminan, de ese modo, sirviendo de “revitalización” al obsoleto modelo tradicional de enseñanza: actualizar sin cambiar. (Cuban 2001; Bosco, 2002; Kozman, 2003; Sancho, 2008; Pozuelos, 2006; Area, 2008).

EL REPETIDO DISCURSO CONVENCIONAL: SIN TIEMPO NI LUGAR

Podemos asegurar, sin riesgo de equivocarnos, que la denominada “gramática de la escuela” (Tyack y Tobin, 1994) está fuertemente anclada en las instituciones educativas. Así, la organización graduada del alumnado en edades cronológicas, la distribución del currículum en asignaturas, la hegemonía de libro de texto como herramienta básica para la presentación y tratamiento de los contenidos, la presencia de un horario que plantea la actividad a tanto por hora, la transmisión verbal y expositiva por parte de los docentes o la evaluación como mecanismo de control memorístico y rutinario persisten de modo inmutable... o casi.

Y eso a pesar de los tan comentados cambios sociales, económicos y culturales que ha experimentado la sociedad en los últimos años (Hernández y Sancho, 2002). Ya nada, se dice, es igual, y la diversidad ha llegado para quedarse. Las transformaciones afectan a los más diversos aspectos: la manera de almacenar, producir y transmitir la información y el conocimiento; la concepción que hoy se tiene de la familia; la pluralidad cultural que se concentra en un mismo entorno; los muy diferentes estilos de vida que adoptan las personas, etc. Además, se ha avanzado, y mucho, en todo lo relativo a la explicación del proceso de aprendizaje y las formas de enseñar. Hoy, la escuela y la educación, se observan desde posiciones que nunca se habían visto.

Pero aún considerando todos esos cambios, la práctica escolar resulta altamente parecida a la efectuada en otros tiempos y otros lugares. Pues, como sabemos por numerosos trabajos e investigaciones (Cuban, 1993; Tyack y Cuban, 1995, Fullan, 1997; Rudduck, 1999; Sarason, 2003; Hargreaves y Fink, 2002; Viñao, 2002; Escudero, 2002), la acción educativa discurre, por lo general, según el modelo más convencional. No importan ni el momento ni el lugar.

La evolución no va más allá de ciertos retoques formales pues, como afirma David H. Hargreaves (2008, p. 26), “las escuelas siguen marcadas tanto por una baja diversidad como por una baja disparidad. Hay una historia de diversidad entre escuelas, pero tienen, en esencia, el mismo plan corporal”.

Y todo esto sin olvidar las reiteradas y repetidas propuestas de reforma que las distintas agencias oficiales han pretendido. Tras los múltiples intentos de cambio y pasado los primeros momentos siempre se constata que la eterna retórica escolar permanece inalterable en lo sustancial y todas las transformaciones que se planteaban apenas calan en la práctica cotidiana evidenciando “la capacidad de las escuelas para alterar y domesticar las reformas” (Luis y Romero, 2009, p. 232). Lo más que hemos podido comprobar es una cierta actualización del vocabulario (o jerga) y nuevas medidas burocráticas pero, como afirma Sarason (2003, p. 94): “En ninguna otra parte del sistema escolar este fracaso ha sido tan completo como en el aula”.

Insistimos en ese punto que, a veces, se olvida: tras el entusiasmo inicial que despiertan ciertas innovaciones y alternativas a la escuela convencional al final, cuando se pretende llegar al “gran público”, el resultado es siempre desalentador (Hargreaves y Fink, 2008). A lo sumo se conservan algunos cambios en determinadas experiencias que por su carácter militante les confieren una determinada continuidad pero, y esto es importante, con progresivo declive y pérdida de lustre.

Existen múltiples ejemplos que ponen de manifiesto como el ímpetu innovador decae, se abandona y, tras un tiempo razonable –siempre corto–, se retorna mayoritariamente a las prácticas tradicionales que por su persistencia no sólo sirven de referencia simbólica para explicar qué se entiende por educación y enseñanza sino que también muestran el modelo único posible en el contexto que vivimos. Y el libro de texto siempre como el icono que lo ilustra y representa.

Y, curiosamente, esta situación se repite tanto cuando se habla de tentativas globales y destinadas a todos los centros (reformas institucionales) como en otras experiencias concretas donde un equipo innovador quiere hacer extensiva su propuesta a todo el colectivo del claustro (Fullan, 2003). Se presta atención al comienzo y poco a poco los obstáculos, el desgaste y los convencionalismos terminan por convertir el planteamiento experimental en un formalismo vacío de sus fundamentos de partida o un retorno al punto de partida sin más novedad, salvo para sus precursores. Y, algo preocupante, se asienta la sensación de haber intentado algo de reducido alcance lo cual sirve, paradójicamente, de coartada para futuras iniciativas de cambio: -“ya lo intentamos en otra ocasión y no fue posible...” se oye, con frecuencia, cuando alguien expone alguna idea de transformación en la práctica habitual.

FACTORES QUE FAVORECEN LA HOMOGENEIDAD CONVENCIONAL: UNA RED TUPIDA Y COHERENTE

Para explicar esta persistencia del modelo tradicional y la homogeneidad de la mayoría de las escuelas y sus prácticas cotidianas se ha recurrido siempre a un largo listado de causas. Muchas de ellas están bien documentadas (Hargreaves, 1996; González y Escudero, 1990; Marcelo, 2000; Pozuelos y Romero, 2002; Gimeno, 2005; Martínez Bonafé, 2005): una formación básicamente técnica y centrada en los contenidos disciplinares (Hernández y Sancho, 1989); el peso de la experiencia vivida como moldeadora de la práctica profesional (Pozuelos y Travé, 2004); la falta de apoyo y asesoramiento o una orientación prescriptiva e interesada de esta intervención (Murillo, 2008, Nieto y Portela, 2006); la intensificación profesional y falta de condiciones laborales mínimas (Contrera, 1997,

Fullan, 2003); la hegemonía del libro de texto y sus rutinas (Tyack, 1993; Fernández Rieris, 2002); la burocratización de la práctica docente que conduce a innovaciones simbólicas o formales –efecto maquillaje– (Wrigley, 2007) el individualismo o falsa colegialidad (Hargreaves, 1996), etc.

Pero para este breve trabajo interesa fijarnos en algunos aspectos que están incidiendo de forma decisiva en las escuelas y docentes de estos momentos. Son medidas que, en mutua reciprocidad, contribuyen a profundizar en la uniformidad convencional del modelo educativo que practica la mayoría de nuestras aulas.

En primer lugar, depararemos en la *lógica disciplinar* que se observa en la propuesta curricular presentada desde instancias oficiales. Así, tras la machacona insistencia en algunas supuestas novedades como es la referencia a las “competencias” para el desarrollo de los aprendizajes escolares, observamos, una vez más, la presentación del conocimiento planteado desde la más estricta distribución en materias (asignaturas). Estamos, de nuevo, ante una organización curricular que recuerda en exceso a la más convencional y sesgada de las formas posibles, olvidándose, con esta oferta de carácter homogeneizador, otras posibilidades más sensibles a la diversidad cultural y social hoy existente (Martínez Bonafé, 2005).

Además, la distribución curricular en términos de materias como formato inequívoco y único lleva aparejada una organización igual de rígida y estándar: la disposición del tiempo escolar fragmentada en sesiones, por lo común, de una hora. Plantilla tan extendida como admitida y contra la que chocan no pocas iniciativas innovadoras. Máxime cuando comprobamos que el profesorado también se estructura según este patrón “universal” y estable.

Pero que esté ampliamente aceptado no implica que sea el mejor ni el único posible. Existen experiencias y alternativas de muy dilatada trayectoria que muestran modelos de tratamiento curricular que escapan a la estrecha organización disciplinar y sus consecuencias (Pozuelos, 2007).

Otra cuestión fuertemente anclada en nuestras aulas tiene que ver con una determinada forma de explicar la *infancia y el aprendizaje desde parámetros de universalidad* (Hernández, 2002). Parece que las etapas de desarrollo marcan y condicionan la clasificación de los escolares en grados y niveles sin que eso sea ya ni discutible ni repensado. Obedece a un axioma intocable y generalizado de aceptación satisfactoria para todas las partes (Contreras, 2003). No obstante, como podemos leer en Steinberg y Kincheloe (2000, p. 16) “las categorías de desarrollo infantil tomadas de la psicología modernista pueden ser poco adecuadas para criar y educar a los niños contemporáneos”.

Por otra parte, estamos observando el impacto de las *pruebas externas estandarizadas*. Esta forma de evaluación limita las posibilidades de maniobra de las

escuelas en muchos asuntos. Antes de atender a las necesidades específicas y concretas de los escolares y la comunidad se presta atención a la lógica de las pruebas que, de forma más o menos encubierta, termina por clasificar a los centros en base a una comparación única. Y como afirma Santos (2010, p. 92) encontramos “casos de centros que abandonan proyectos de extraordinario calado por ponerse a ganar puestos en la clasificación”.

Unido a lo anterior, o como secuela, viene la obsesión por alcanzar un *alto nivel de rendimiento en las pruebas* estandarizadas. Más que buscar un conocimiento para la mejora (que puede ser estudiado según modelos distintos de evaluación) se desea conocer hasta dónde son capaces de responder los estudiantes en las pruebas externas y en función de actividades de lápiz y papel, individuales y en determinadas áreas.

Las consecuencias que conocemos aluden al abandono de contenidos y materias no recogidos en las pruebas (Wrigley, 2007, Hargreaves y Fink, 2008) pues el esfuerzo de los docentes se dirigen hacia esos contenidos inmediatos que se recogen en los exámenes oficiales. Sarup (1990, p. 205), en fecha bien anterior, ya apuntaba en esa dirección: “el trabajo del aula se limita gravemente a causa de la preocupación casi exclusiva por el programa de los exámenes. No queda tiempo para las asignaturas creativas y estéticas ni para las que carecen de relación directa con los exámenes públicos”.

Todo viene regido por alcanzar las mayores tasas de rendimiento a corto plazo (inmediatez) y, como siempre, la población escolar más vulnerable se describe en negativo (selección) y con escasa atención pues significa un riesgo para la media y poco añaden al alza del éxito, con lo cual, el olvido y la postergación, están asegurados.

Esta situación está provocando que, cada vez más, los centros en su preocupación por este tipo de pruebas y la importancia de los resultados, establezcan dinámicas de clase que más se parecen a la “preparación de exámenes” que a un compromiso con la formación de los escolares (Barrenechea, 2010).

Y aún más, cuando se propone algún tipo de *innovación* esta viene sistematizada y en coherencia con los planes oficiales. Toda las declaraciones relativas a la necesidad de actualizar la educación tienen como objeto promover la oferta que en ese momento esté en la agenda pública. Así, las sucesivas oleadas de reformas e innovaciones administrativas terminan por agotar a un profesorado que ve como, una tras otra, pasan de modo tan episódico como epidérmico y en no pocas ocasiones con sentido contrapuesto. La confusión está servida y recurrir “a lo de siempre”, un seguro, al menos, claro y estable.

En este círculo de ideas, la innovación emergente, generalizada y con apoyo institucional se caracteriza por su presentación aséptica y de fácil acomodo en

todas las realidades. Acercándose para eso al recurso de sistema o método, encajable en las prácticas ya consolidadas, desactivando cualquier atisbo de transgresión, creatividad o modo particular de proceder. El cambio desde esta perspectiva reduce su potencial a ciertos retoques formales y acaba con la alegría e ilusión dentro de las aulas ya que funciona más como coacción de cara a una determinada e interesada forma de entender la acción educativa que como posibilidad para repensarla. Y como sabemos por múltiples ejemplos los cambios cuanto más complejos y necesarios menos se pueden forzar.

Somos testigos de cómo más que promover la capacidad de innovar se busca la divulgación de determinadas “novedades”. El fin estriba en reducir las divergencias y llegar a una mayor homogeneización dentro del sistema y entre sistemas similares (Cros, 2000). Argumentado, siempre, por la necesaria competitividad, rentabilidad de los esfuerzos y búsqueda de la “excelencia”.

Todas estas apreciaciones si las tomamos por separado no ofrecen una explicación suficiente para demostrar la extendida práctica convencional y la estandarización de los centros escolares pero cuando se cruzan y complementan vemos que el resultado es esclarecedor y de una coherencia de la que resulta complicado escapar. Es más sencillo funcionar con la lógica hegemónica que arriesgarse con planteamientos no siempre bien admitidos y llenos de dificultades.

PERO ALGO SE MUEVE: LA INNOVACIÓN SILENCIOSA

Aunque la llamada “gramática de la escuela” tiene un respaldo mayoritario y bien asentado en todas las instituciones educativas, eso no quiere decir que no existan otras experiencias distintas y formuladas desde posiciones diferentes. Un olvido de ese tipo sería tan inexacto como injusto pues, junto a la práctica hegemónica, podemos encontrar una larga tradición genuinamente alternativa y que en poco responde a la rutina convencional.

Además, la diversidad de esta “corriente” también resulta llamativa. No responde a un modelo o un sistema, ni todas las iniciativas coinciden en un mismo marco de referencia. Es más, muchas son escasamente conocidas porque su divulgación discurre por circuitos internos y entre experiencias similares. Quizás ese sea uno de los retos que haría falta acometer con más urgencia: difundirlas para que puedan ser analizadas y discutidas desde posiciones análogas y distintas. Las relaciones excluyentes entre iguales no llevan muy lejos y, con el tiempo, se agotan y confunden.

De entre ellas, las hay con historia y amparadas en proyectos colectivos (un buen ejemplo lo encontramos en el Movimiento Cooperativo de Escuelas Po-

pulares y distintos Movimientos de Renovación Pedagógica o, las cada vez más extendidas, Redes Pedagógicas) y otras más ocasionales y reducidas a equipos concretos. Pero, en suma, representan a ese impulso silencioso y, en ocasiones, desapercibido que pone de manifiesto, no obstante, que hay otra forma de hacer escuela. El argumento de fondo compartido vendría a decir que no se puede esperar a que el sistema cambie para introducir otras estrategias más atractivas, vitales y cercanas que el habitual repertorio centrado en la dosificación de lecciones y ejercicios mecánicos.

No buscan con ello premios ni reconocimientos oficiales. No son ejemplos de eficacia, ni eso que se ha dado en llamar “buenas prácticas”. Estamos ante tentativas honestas que no sucumben a la presión del resultado inmediato o a la facilidad y supuesta seguridad que imprime un determinado texto, aunque a cambio se tenga que admitir el aburrimiento como inevitable compañera de aula.

Hablamos de iniciativas que aceptan que la práctica es problemática pero, también se reconoce que es posible mejorarla gracias a su investigación y discusión colectiva. No estamos, por tanto, ante bucólicas experiencias en la que los obstáculos parecen no existir. Justo lo contrario, son las dificultades y las barreras las que espolean y predisponen para la búsqueda de nuevas perspectivas y posibilidades. Están llevadas, en fin, por profesionales que mantienen esperanza frente a los problemas.

Que nadie espere encontrar ejemplos a los que imitar. Simplemente ofrecemos ilustraciones que muestran que otra educación es posible y necesaria.

Los participantes: experiencias compartidas pero singulares

Recurriremos para ello a una muestra –no representativa- de los veintisiete centros con los que colaboramos en el marco del Seminario de Trabajo por Proyectos para la Educación Infantil y Obligatoria³. En general responden a equipos docentes (no siempre de colegios o institutos completos) que van más allá del ámbito individual. Todos pertenecen a la titularidad pública meno uno de ellos. Su participación es voluntaria e implica incorporarse a un proceso deliberativo y experimental basado en el desarrollo de la acción educativa según las bases del Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo 6-12 (Cañal, Pozuelos y Travé, 2005): constructivismo, currículum integrado, investigación como proceso didáctico y profesional y enfoque colaborativo.

³ Seminario que ha sido respaldado por el Grupo GAIA con el apoyo de los CEP de Sevilla, CEP de Castilleja de la Cuesta, CEP de Bollullos Valverde, CEP de Lebrija y CEP de Huelva.

La mayoría de las experiencias llevan varios cursos participando y, cada año, se implica alguno nuevo igual que otros se hacen autónomos. El seguimiento y la colaboración no es igual en todos los casos. Con varios guardamos una relación continuada y organizada mientras que otros son más independientes y conservan el contacto a través de los encuentros trimestrales y finales de curso.

Y, aunque todos comparten unas bases y principios generales, cada experiencia tiene su propio sentido particular. Al igual que hay similitudes también se dan rasgos singulares y prácticas diferenciadas.

Para recoger datos y presentar avances recurrimos con frecuencia a cuestionarios (individual), entrevistas personales con sujetos claves (grabadas y transcritas), entrevistas colectivas con equipos seleccionados (grabadas y transcritas), diarios de docentes y colaboradores, experiencias sistematizadas presentadas para su análisis colectivo (papel y evidencias de aula en formato digital) y observación participante. En conjunto responde a un archivo ampliamente documentado en base a la práctica y sus protagonistas más directamente involucrados.

Toda la información facilitada pasa a ser revisada por los participantes para su versión definitiva. Se guarda un estricto sentido de la privacidad de los datos e intentamos obtener conclusiones en función de la triangulación de las aportaciones.

Los equipos mantienen una organización colegial, sin ningún tipo de jerarquía entre ellos ni dentro de ellos.

TIC en las clases: algo más que monitores y teclas

Las nuevas herramientas digitales están entrando en nuestras aulas pero su empleo no dista mucho del que ya se hace con otros recursos existentes. Por lo general, su potencial se reduce al manejo de los ordenadores para seguir haciendo prácticamente lo mismo⁴. En poco alteran al modelo transmisivo y tradicional.

Pero hay centros que ven en ellos una oportunidad para abordar la enseñanza desde parámetros distintos. De ilusionarse para replantear el currículum desde una perspectiva más integradora y que permita construir respuestas a cuestiones de interés y relevancia para todos. Que aprender sea otorgar significados con información trabajada y plural y no la simple memorización o reproducción de respuestas sin sentido sacadas de un libro de texto único. En definitiva, centros que van más allá de la simple actualización de los medios.

⁴ Resulta esclarecedor, a este respecto, el trabajo de Cuban, L. (1992, November 11). Computers meet classroom: Classroom wins. *Education Week*, 27, 36.

En el *CEIP Lepanto (Mairena del Aljarafe)* un equipo docente internivelar ha decidido enfrentarse al aburrimiento y a la rutina y, para ello, ha iniciado un proceso educativo basado en la investigación escolar a través de las TIC.

Se han retomado algunas experiencias anteriores ya vividas y, tras su análisis compartido se comprobó el nuevo alcance que se podría lograr con la inclusión de los dispositivos digitales.

Dado el origen de partida, las primeras medidas fueron fundir la estrategia ya conocida (proyecto de trabajo) para profundizar en ella y completarla con determinados usos informático: básicamente ampliar la información vía Internet.

Y ahí empezó un desarrollo no sospechado inicialmente. La elaboración de proyectos digitales por parte de los docentes, la confección de producciones con medios tecnológicos por los escolares (cámaras digitales, grabaciones, presentaciones ppt, etc.), la búsqueda de información digital, editada y contextual, el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, la evaluación formativa (portafolios y rúbrica discutida), etc. En definitiva, reelaborar el conocimiento y producir respuestas en formatos variados y múltiples.

Ahora es normal comentar entre todos, mostrar hallazgos y completar los propios con la ayuda de los otros... y mostrar satisfacción por las elaboraciones que revelan con originalidad lo que el conocimiento compartido es capaz de producir.

La ilusión contagiada: del grupo al claustro

Es cierto que las aulas comprenden un recinto y aíslan. Y que los docentes, en consecuencia, tienen en esta dimensión personalista su normal forma de relación. El individualismo que con tanta frecuencia se ha identificado como uno de los problemas más importantes de la docencia, tampoco se ha resuelto con la imposición de la actividad en equipo (colegialidad formal) ni con los grupos en los que todos los participantes coinciden en los planteamientos (celularismo).

Dimensionar la acción docente desde una perspectiva compartida significa integrar la diferencia y aprender en el debate.

El *CEIP N^a Sra. de los Dolores (Coca de la Piñera)* nos permite ver cómo un grupo que se inicia en el trabajo por proyecto es capaz de contagiar con ilusión a otros colegas que, normalmente, expresaban muchas dudas ante mejoras de esta naturaleza. La emoción, cuando es sincera escapa e impregna a otros.

Ante la posibilidad cómoda de reducir la experiencia a los ya convencidos el reto ha consistido en debatirla y presentarla de forma que todos puedan participar e iniciar cambios que lleven a otra forma de manejar la dinámica de clase.

Nada de coacción ni de supuesta superioridad: debate y búsqueda de posibilidades. Que todos se sientan protagonista y personajes de una aventura en la que nadie es ajeno.

El resultado, un claustro que está replanteándose su proyecto y que cada esfuerzo se traduce en nuevos y paulatinos cambios. La experimentación de los proyectos de trabajo ha llevado a transformar los espacios del Centro y a una reubicación de las aulas para facilitar la comunicación y el trabajo compartido. E incluso de la típica e impersonal decoración de las clases se ha avanzado hacia una estética compartida, cuidada y cumplimentada con las producciones de los escolares. Las paredes, y muchos rincones, hablan y comunican, se han convertido en fuentes de información atractivas y elocuentes.

El alumnado, agotado en rutinarias tareas y libros de texto muestra alegría cuando ve sus producciones y las respuestas que consigue con sus investigaciones y debates. Todo está moviéndose, todo cobra otro sentido. El silencio a mutado en la charla interesada y el intercambio entre iguales.

¡Ahora si que es interesante venir al colegio! ¡Maestra, no cambies! Nos cuentan los docentes que son expresiones habituales en los pasillos.

Y más, cuando su maestra presenta al resto del Seminario los diarios de aula en los que brillan la vida y la emoción de aprender.

Es cierto que resulta complicado incidir en los compañeros, sobre todo si se excluyen a los no afines. Si frente a grupos innovadores autoseleccionados y aislados ponemos grupos diversos e inclusivos pero con ilusión y apertura, las mejoras y avances quizás sean más lentos y menos espectaculares pero se ganará en amplitud, asentamiento y emociones positivas. Algo que cada vez se echa más de menos en nuestras escuelas.

Investigar en la práctica, analizar experiencias: debatir para formarse

Iniciar un cambio, plantear una innovación lleva, por lo común, a un proceso de formación. Y la solución más extendida se corresponde con el típico curso o la descripción de un experto que muestra cómo implementar el cambio.

Y quizás este modelo de intervención tenga sus defensores pero lo cierto es que la planificación técnica del cambio ha producido escasas mejoras y menos, aún, ilusión y compromiso por parte de los implicados en la práctica. Los docentes son malos consumidores de ideas ajenas.

Y con esto no se quiere decir que todo esté dentro de la escuela y que ahí está la totalidad de los recursos necesarios. A lo que aludimos es a la necesidad de integrar en la comunidad a todos los que participen en su mejora. Y que sean sus

necesidades y problemas los que dirijan los esfuerzos. Ampliar la responsabilidad docente a través de otros agentes y colaboradores no sólo es positivo resulta, hoy, una necesidad y un potencial que nunca debe despreciarse. Profundizar en el concepto comunitario de la educación es otro de los retos aún poco transitado en nuestro contexto.

El *CEIP Andalucía (Sevilla)* constituye un ejemplo de cómo para formarse no hay mejor estrategia que la experimentación y la investigación colaborativa.

Cuando decidieron constituirse en Comunidad de Aprendizaje⁵ se iniciaron cambios, voluntariamente aceptados, de muy variada naturaleza: curriculares, metodológicos, organizativos, de relaciones, evaluación, etc. Respuestas para desafiar la desigualdad, el aburrimiento y el aprendizaje superficial. Pero todo y a la vez, resulta imposible.

Se impuso hacer determinadas elecciones que concretaran el proceso de innovación y mejora. Una de ellas, dado el carácter global que encierra, fue adoptar el trabajo por proyectos como estrategia de aula. No para todos los aprendizajes ni para todos los tiempos escolares, también se incluyeron otras alternativas como los grupos interactivos, los talleres y las horas de materias específicas. Ahora el desafío estaba en imprimirle cohesión a todo el entramado y a todas las intervenciones. En definitiva, evitar la dispersión y ganar en coherencia.

Y para progresar se acordó experimentar en clase diferentes proyectos y recoger durante el proceso evidencias, datos y producciones que, una vez sistematizados, se presentasen al resto del claustro para discutir posibilidades y obtener conclusiones viables.

La enseñanza entendida así implica un proceso de investigación en el que los docentes dimensionan su actividad como una reflexión que les permite mejorar a través de los análisis y revisiones compartidas.

Todos forman parte de la experiencia y los agentes externos se explican desde la perspectiva de “amigos críticos” que evitan la autocomplacencia o facilitan, con su intervención, determinadas decisiones pero nunca serán expertos que dictan las medidas a ejecutar. Una comunidad implica una red que da sentido unitario nunca una suma de elementos aislados.

Porque el cambio real no ha estado en introducir ciertas estrategias pedagógicas ha radicado, básicamente, en un progreso mental respecto a la educación y su compromiso social.

⁵ LEVIN, H. M. (1988) *Accelerated schools for at-risk students*. New Brunswick, N. J. Center for Policy Research in Education Association Profesional Lybrary. ELBOJ, C. ET AL (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona. Editorial Graó.

Y otros más: secundaria sin asignaturas y la evolución del cambio

La innovación protagonizada por los docentes tiene muchas posibilidades. Existen abundantes ejemplos y encomiables iniciativas. Podríamos seguir relatando experiencias que necesitan divulgarse, salir a la luz y evidenciar que las aulas tienen vida cuando la educación se ejerce más como un compromiso que como un tratamiento técnico para lograr mayores cotas de rendimiento.

Y, desde esa posición, nos gustaría traer a colación las experiencias desarrolladas en algunos Institutos de Educación Secundaria. Concretamente vamos a nombrar las iniciativas llevadas a cabo en el *IES María Moliner (Sevilla)* y el *IES Odón Betanzos (Mazagón)*. Ambos han puesto en marcha proyectos de trabajo que por su carácter interdisciplinar constituyen un cambio bastante significativo respecto al planteamiento didáctico generalizado en esta etapa educativa. Alejarse de la lógica de las asignaturas y reunirse los docente en torno a un proyecto común resulta un giro sorprendente, máxime si para ello se parte de temáticas que afectan a la vida diaria de los estudiantes. El conocimiento no se reduce, al contrario, cobra una dimensión que rompe con la rutina, ilusiona y promueve el aprendizaje en todos los implicados.

La colaboración del profesorado se deja ver tanto en la planificación compartida como en las actividades troncales que traspasan el sentido de las materias y que todos las abordan en sus tutorías. Igualmente, ya desde la multidisciplinariedad, cada asignatura también pone en marcha tareas relacionadas con el objeto de estudio. Lo específico y lo común se complementan y prima el sentido educativo por encima del instructivo. El alumnado, nos cuentan, sorprendido reclama que no se pierda esta dinámica y este forma de abordar las clases.

Lógicamente el esfuerzo es notable pues muchas de las inercias consolidadas por la tradición, desaparecen. Se necesitan apoyos y ciertas condiciones que cuando faltan provocan que todo se venga abajo... o casi. Sólo la ilusión y la satisfacción lo sostienen.

La innovación igual que llega para sustituir o profundizar en otros modos de enseñanza también termina, en ocasiones, consolidándose como una propuesta automática, rutinaria y reacia a nuevos avances que la pongan en tela de juicio. Se necesita un componente crítico que evite un equilibrio resistente semejante a las prácticas anteriores. Y este es el caso del *CEIP Marismas del Odiel (Huelva)*, tras años de trabajo por proyectos y con una sólida base formativa, el equipo docente, al constituirse como Centro TIC, buscó los cambios y adaptaciones necesarios para abordar la investigación escolar con la integración de los dispositivos digitales. Se trataba de conectar toda la experiencia innovadora anterior con un enfoque alternativo que reclamaba energía y otros procedimientos (organización

del aula y centro, recursos, planificación, formatos de presentación de los proyectos, enfrentarse a las diferencias en el alumnado y los docentes, revisión del conocimiento profesional, etc.). De nuevo la incertidumbre pero, lo contrario, habría significado dar la espalda a retos necesarios que inciden directamente en la mejora de los aprendizajes como es la implementación de las TIC en las clases de forma ordinaria. U olvidar todos los antecedentes para acomodarse a sencillo modelos de enseñanza con ordenadores. Lo importante, insistimos, se encuentra en la búsqueda contrastada como núcleo del desarrollo profesional.

La innovación y las experiencias que la desarrollan suelen estar muy localizadas. Se refieren, por lo general, a grupos en contacto o con vínculos estrechos. Y no es precisamente eso lo que caracteriza a los centros de una misma población. Los más frecuente es encontrar “relaciones cordiales pero distante”, a lo sumo se coincide en algunas actividades institucionales de manifiesto estilo formal. En la localidad de *Las Cabezas de San Juan (Sevilla)* estamos viviendo una experiencia llamativa, a este respecto. Desde la jefatura de estudio de los tres centros escolares se ha promovido un plan para introducir dinámicas innovadoras relacionadas con el trabajo por proyectos. Se pretende con ello incidir en la práctica desde una perspectiva comunitaria. Reunir esfuerzo y avanzar hacia un tejido cooperativo donde toda la vecindad se vea implicada. El reto no es fácil pues junto a la inercia consolida hay que añadir las discrepancias y las culturas escolares, no siempre convergentes. Pero, como nos dicen, hay que salir del círculo y aunar la ilusión. Reunirse para la formación, plantear propuestas y buscar respuestas, adoptar medidas modestas, pero en progreso, son algunos de los incipientes logros que ya de perciben. Ideas, experimentar y discutir... pasos esperanzadores que apuntan en una dirección tan encomiable como llenas de posibilidades e incertidumbre.

UN CASO: UN PROYECTO COMPARTIDO DESDE LA DIVERSIDAD DE LA PRÁCTICA

El caso que vamos a exponer se encuentra ubicado en un municipio costero de la provincia de Huelva. El colegio al que nos referimos se halla en el centro de la localidad y resulta bastante conocido para la población, al tratarse de una de las escuelas “de toda la vida”. Como institución no se identifica con proyectos singulares o innovadores aunque, algunos de sus docentes, en concreto, promueven dinámicas alternativas.

Las protagonistas de esta experiencia constituyen un equipo de siete maestras de Educación Infantil. Forman el colectivo docente que atiende a toda esa etapa. La trayectoria profesional de ellas no está igualmente definida. Tres pro-

ceden de un Centro anterior de consolidada tradición innovadora y, las otras, se han incorporado individualmente a este colegio por traslado.

Si atendemos a los ciclos profesionales veremos bastante homogeneidad. Sólo una puede considerarse novel y de estabilidad escasa (provisional).

En general, se trata de un equipo con reiterada asistencia a actividades de formación. Algunas compartidas y, otras, desde una perspectiva personal. Y, en concreto, una de ellas posee antecedentes sólidos en investigación colaborativa, proyectos de innovación y publicaciones sobre proyectos de trabajo en Educación Infantil.

Más específicamente, este equipo –aunque no todas estas maestras- ha participado en varios proyectos colaborativos (internivelares) relacionados con el aprendizaje por investigación. Se trata, en buena medida, de un grupo con el que mantenemos un contacto habitual (formal e informal).

Los datos se han obtenido a partir de entrevistas, notas de campo, muestras fotográficas y vídeos, análisis de documentos curriculares (programaciones), diarios de clase y revisión de producciones (docentes y escolares).

Muy especialmente han sido útiles las proyecciones confeccionadas para sistematizar las experiencias desarrolladas. En ellas se puede ver el proceso (fotos digitales) explicado y justificado de modo ordenado y preciso.

El proyecto educativo que se sigue tiene que ver con una dinámica basada en el tratamiento del currículum a partir de proyectos de trabajo y aprendizaje por investigación. Más que impartir el currículum sin más, hay un intento genuino por atender a las cuestiones que despiertan interés y resultan relevantes. Los escolares en la experiencia de clase se involucran en situaciones que les afectan y en las que pueden realizar actividades que les parecen gratificantes porque proporcionan respuestas a sus preguntas. Y eso, en ningún caso, conlleva una pérdida de contenidos, simplemente los dimensiona de otra forma con lo cual se gana en funcionalidad y significatividad.

Para profundizar en este caso vamos a fijarnos en una serie de aspectos que por su relevancia puede ayudar a comprenderlo mejor y obtener referencias representativas para quienes tengan interés por iniciarse en esa dirección.

En primer lugar, nos detendremos en *el origen y las causas* que han motivado la adopción de este enfoque. La apreciación más repetida alude a la necesidad de evitar el aburrimiento y la enseñanza rutinaria. Algo que han podido experimentar cuando, por diferentes causas, se han centrado en algún proyecto editorial. Tanto las maestras como los escolares sentían que, además de la superficialidad de la enseñanza, la vida y la ilusión desaparecían del aula.

Por otra parte, también se menciona la seguridad que imprime el trabajar desde planteamientos en los que se participa y decide de modo directo. De otra manera, comentan, nos sentimos fuera de juego como si nada estuviera en nuestras manos.

Los proyectos conectan y abren muchas posibilidades que, desde otra forma más convencional, nunca se tocarían en las aulas: creatividad, contacto con el medio, conexión con la experiencia directa, implicación sustantiva de la familia, manejo de fuentes variadas de información, flexibilidad organizativa, etc. Es un enfoque, afirman, que se sumerge en la realidad para aprender de ella y con ella. De abrir la educación al medio y participar en él.

Por último, y por no extendernos más, desde esta perspectiva la práctica necesita ser revisada e investigada y, a partir de esa posición, el desarrollo profesional cobra otro sentido y un mayor calado. La reflexión compartida, en función de la intervención desarrollada, permite profundizar en una cultura docente cada vez más sólida y fundamentada. Son las circunstancias y las necesidades concretas quienes orientan y propician la innovación, la búsqueda y no las modas o determinadas influencias impuestas desde fuera.

De algún modo, aseguran, se abren las puertas a la ilusión.

En segundo lugar, nos referiremos al proceso que se sigue para el *tratamiento del currículum*.

Frente a un currículum falto de interés, lleno de consignas cerradas y un conocimiento estándar, este equipo ha optado por la formulación de preguntas que necesitan ser investigadas para alcanzar respuestas elaboradas a partir de experiencias abiertas. Es decir, por la construcción colectiva y personal de los significados: discutir, aclarar, consultar, oír, acordar... equivocarse, ese es el núcleo vital del aula y del tratamiento de los contenidos.

Y, para obrar así, es preciso introducir temáticas que despierten interés, que susciten dudas, que abran interrogantes. Que el alumnado se las apropie y participe porque nota que son sus necesidades las que se están trabajando y donde todos tienen algo que decir.

Lógicamente, lo importante ya no reside en las áreas sino en la información que se precisa para producir respuestas. Se recurre, como vemos, a un formato integrado de los contenidos. Se huye, no optante, del artificialismo globalizador que, en ocasiones, fuerza relaciones con el único propósito de “tocar todas las áreas”. Las conexiones, desde la perspectiva del trabajo por proyectos de investigación, dependen de la actividad y la producción que se quiere efectuar. Lo contrario significa, nos aclaran, “hacer lo mismo de otra forma”.

La organización tanto del aula como del tiempo y los agrupamientos se apartan de la asignación fija y repetitiva. Los momentos se desenvuelven con naturalidad, sin “sirenas” o franjas fragmentadas. Una vez más la experiencia y las necesidades se acomodan al discurrir del proyecto. Charlar en grupo, tener tiempo libre, conversar en parejas, reunirse, compartir con otras clases... todo tiene cabida. Observamos aulas personalizadas con las producciones y espacios que

instan a explorar y entrar en acción... La maestra que habla según las necesidades, ayuda a poner orden, despierta el interés y atiende singularidades...

No basta con un tipo de material como no es suficiente un sola organización. Vemos recursos muy distintos: manipulativos, editados (biblioteca de aula); digitales (cámaras para uso del alumnado, proyectores, ordenador...) y contextuales (contacto con el medio y sus recursos). Para abordar un tema complejo es importante contar con materiales plurales.

Otro punto que merece tener en consideración se refiere a la *participación e inclusión de la comunidad* en los asuntos educativo. La intervención de otras personas ajenas al equipo docente suele resolverse, por lo general, con pasajes formales y de escasa repercusión práctica. Rituales sin contenido, democracia vacía.

El proyecto desarrollado por este equipo coincide poco con ese esquema. La educación, comentan, no es algo exclusivo de las maestras. Son muchas las actividades en las que intervienen otros protagonistas: abuelos que cuentan sus vivencias, madres en gestación que dialogan sobre el embarazo, padres que aprovechan su conocimiento para mostrarlo en clase, trabajadores que exponen la realidad laboral, antiguos alumnos que explican determinados contenidos desde su experiencia, políticos locales a los que se entrevista, etc. Ventanas, en fin, que nos permiten ver que existen otros conocimientos y otras voces.

Y la preocupación por conectar el ámbito escolar y el doméstico. Involucrar a la familia en tareas y experiencias de la vida cotidiana: buscar y hacer fotos, aportar relatos, participar con opiniones... debatir sobre los progresos y la educación que sus hijos e hijas siguen y en la que todos tenemos que contribuir para que sea realmente formativa y no exclusivamente instructiva.

Acudir al entorno que entra en el aula y la clase que sale al medio para conocerlo y comprometerse con su mejora. Enraizarse en la cultura y los problemas locales no es "localismo", constituye la puerta que ayuda a conocer la realidad para poder avanzar hacia contrastes globales pero reconocibles. Investigar sobre el camaleón ayuda a comprender los riesgos que amenazan a la naturaleza y la existencia en general. Y hay colectivos –ecologistas y naturalistas, por ejemplo– que con su colaboración han permitido un acercamiento más preciso y pertinente a esa problemática, en nada, simplista ni reduccionista.

La *evaluación* es otro apartado que vamos contemplar. Evaluar es un proceso y, como tal, necesita de instrumentos y criterios que sirvan como mecanismo de ayuda para facilitar los aprendizajes. Así, el tratamiento de las ideas iniciales informan y abren expectativas: despiertan el deseo de conocer. Las tramas conceptuales de aula, sistematizan las nociones que se han reelaborando entre todos, muestran las relaciones. La red de preguntas orienta al proceso de investigación y nos permite ver con claridad la pertinencia de las respuestas construidas.

Todas las producciones recogidas en el álbum de la investigación expresan la capacidad de creación y elaboración. Hacen público y práctico el aprendizaje. Testimonian la labor desarrollada con estética y cuidado.

Ahora valorar no es cuestión de puntuación ni de calificaciones. Es emitir argumentos bien fundamentados con intención de orientar para mejorar (docentes, familia y escolares) y eso no cabe, explican, en un boletín ni en una calificación.

Dado el espacio del que disponemos, terminamos defiriéndonos al *proceso de formación*. Sin despreciar el valor que algunas actividades convencionales pueden tener (cursos, jornadas, seminarios, etc.) este equipo destaca la importancia de la investigación en la práctica y la reflexión compartida. Así, progresar en lo profesional, innovar en la dinámica de clase, no se corresponde con la aplicación de determinadas ideas y propuestas. Transformar la práctica implica someterla a crítica y buscar nuevas medidas más satisfactorias.

Es tener ilusión por conocer y conversar. Y el diario de clase, en ese sentido, ofrece altas posibilidades. Recoge evidencias, sentimientos e ideas que de otro modo se perderían. Ayuda a la introspección y a la reflexión compartida. Aporta evidencias subjetivas y objetivas. Atrapa, en definitiva, la vida que transcurre en el torbellino de la clase.

CODA: QUÉ TIENEN EN COMÚN TODAS LAS EXPERIENCIAS DESCRITAS

Posiblemente, quizás, más que similitudes se observan coincidencias pero con un claro sentido singular. No responden a un molde, ni se puede describir un sistema ni, mucho menos, un método. Dibujan, más bien, un panorama, una galaxia que mantiene un equilibrio pero conserva independencia entre sus elementos.

Qué hace entonces que funcionen, por qué a contracorriente sigue existiendo impulso y deseo por no caer en el fácil acomodamiento. Destacamos en todas estas experiencias una serie de rasgos y descriptores que, de una u otra forma, configura su alma genuina. Veamos sucintamente algunos de ellos:

- *El valor de la ilusión.* Vencer el tedio, superar la rutina. Ese es el motor que hemos visto más repetido. Ganar en alegría y disfrutar de un esfuerzo que resulta gratificante.
- *Un ritmo pausado y acorde con las posibilidades y necesidades reales de cada equipo.* Más que frenéticas iniciativas movidas al compás de las modas, contemplamos actividades que poco a poco avanzan. No tanto cam-

bios fugaces y dispersos, como evolución y concentración de esfuerzos. Las prisas han llenado los centros de desencantados docentes abatidos por la coacción del logro inmediato y su inevitable fugacidad.

- *El contenido que se imparte en las clases integra distintas formas de conocimiento y no sólo las eternas materias básicas sujetas a supervisión.* Además, se combate ese reduccionismo que viene a decir que sólo lo que se ejercita con lápiz y papel, es importante. Vemos, en estos ejemplos, el valor que adquieren determinados asuntos y contenidos (sociales, expresivos, axiológicos, etc.) que actualmente peligran por la presión del alud de eficacia, logro y supervisión externa que cada día se efectúa con más potencia y aceptación sumisa.
- *La constitución de colectivos por lo general no homogéneos.* Apreciamos posturas diversas pero integradas en propósitos compartidos. Por lo general hemos presenciado equipos que comparten pero también que discrepan, que debaten y, muy importante, que han sabido actuar en la práctica con coherencia pero sin uniformidad.
- *La presencia del liderazgo distribuido.* En todas las experiencias encontramos sujetos especialmente comprometidos pero, desde esa posición, saben no sólo generar e impulsar ideas e ilusiones sino también compartir y distribuir responsabilidades, sin olvidar que, lo verdaderamente importante, descansa en abrir todas las cuestiones al diálogo y plantear colectivamente las respuestas. Frente al gran gestor o el líder carismático hallamos personas que colaboran y generan un entorno definido por el protagonismo compartido.
- *La reflexión sobre la práctica a través de procesos de investigación* que les ayuda a comprender y transformar la realidad educativa en la que se encuentran inmersos. Y, además, esto no alcanza únicamente a las dimensiones didácticas se observa también un cambio de mentalidad, de perspectiva, ante lo que significa enseñar en la escuela, hoy. Se percibe, en fin, una cierta complementariedad entre el conocimiento práctico y el crítico.
- *Abrir la escuela a la comunidad y al entorno.* Un equipo docente bien compactado y una cultura escolar sólida, no es suficiente. La educación no puede encerrarse tras los muros de la escuela y su retórica académica. En efecto, los casos que hemos visto incluyen un compromiso con la comunidad y las familias a las que atienden. Integran sus voces, las hacen partícipes e incluyen sus necesidades e inquietudes. Recurriendo, para este propósito, a diversas estrategias que eviten el formalismo simbólico pero sin sustancia. Tratan, de algún modo, de permeabilizar las fronteras

entre lo escolar y lo social, de incidir en lo colectivo y mejorar la forma de vida de todos a partir de la implicación.

- *La presencia y participación de otros profesionales* que ayudan con su colaboración a tomar decisiones pero siempre desde la confianza y el compromiso con la mejora sincera. Y no la simple supervisión externa que tanta suspicacia despierta y respuesta formales, genera.
- *La esperanza*. No se manifiesta en un optimismo iluso, conlleva la creencia de que los cambios (mejoras), cuando ocurren, no vienen motivados por la aplicación de una buena técnica o estrategia sino porque las personas que participan esperan y confían en que aún es posible avanzar hacia posiciones más justas y para todos.

Por último, sabemos que existen abundantes experiencias protagonizadas por esforzados profesionales. Sin embargo, aún son pocas las publicaciones que de ellas se derivan con lo cual se pierde bastante de un caudal que podría influir notablemente en la difusión de un planteamiento que a muchos interesa y pocos testifican. Desde este trabajo les felicitamos e instamos a que utilicen los medios para difundir sus propias ideas.

REFERENCIAS

- Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, 64, 5-17.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas. *Education Policy Analysis Archives*, 18, 1-23.
- Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/751/829>
- Bosco, A. (2002). Los recursos informáticos en la escuela de la sociedad de la información: deseo y realidad. *Educación*, 29, 125-144.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Kikirikí. Cooperación educativa*, 70, 39-43.
- Cañal, P., Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2005). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Cros, F. (2000). La innovación en la educación y la formación en Europa: las políticas nacionales. En A. Estebaranz, (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectiva y propuestas de innovación educativa* (pp. 59-84). Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Cuban L. (2001). *Oversold and Underused. Computers in the classroom*. Harvard: University Press.

- Escudero, J. M. (2002). El conocimiento acumulado. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 22-26.
- Fernández Rieris, A. (2002). *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículum*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves, *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires (Argentina): Amorrortu Editores.
- Gimeno, J. (2005). La muerte de las reformas y el regreso de la política. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 97-99.
- González, M^a T., y Escudero, J. M. (1990). *Innovación educativa; teoría, procesos y desarrollo*. Barcelona. Humanitas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. H. (2008). Rediseñar el sistema, ¿pero cómo? *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 24-27.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2002). La importancia de ser reconocido como sujeto. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 28-32.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a (1989). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona. Laia. *Cuadernos de Pedagogía*, 45.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a (2002). Desafío, transgresión y riesgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 12-15.
- Kozman, R. B. (2003). *Technology, Innovation and Educational Change. A Global Perspective*. Whashington DC: ISTE.
- Luis, A., y Romero Morante, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 231-295.
- Marcelo, C. (2000). El cambio educativo como objeto de estudio. El uso del conocimiento para la mejora de la escuela. En A. Estebaranz, (coord.) *Construyendo el cambio: perspectiva y propuestas de innovación educativa* (37-58). Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- Martínez Bonafé, J. (2005). Lo que nunca reforman las reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 108-111.
- Murillo, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 10-20.
- Nieto, J. M., y Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de Educación*, 339, 77-96.
- Pozuelos, F. J. (2006). Investigación escolar y las tecnologías de la información y comunicación (TIC): algunos obstáculos, riesgos y límites. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 79, 15-25.

- Pozuelos, F. J., y Romero, A. (2002). *Decidir sobre el currículum. Distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2004). Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 5-25.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Sancho, J. M^a (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.
- Santos, M. Á. (2010). Los peligros de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 90-93.
- Sarasson, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Sarup, M. (1990). El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, 291, 193-221.
- Steinberg, SH. R., y Kincheloe, J. L. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. En SH. R. Steinberg, y J. L. Kincheloe (Comps.), *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 15-45). Madrid: Morata.
- Tyack, D. (1993). 'School governance in the United States: historical puzzles and anomalies'. En J. Hannaway, y M. Carnoy, (Eds.), *Decentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (pp. 1-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-480.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.