

## CONTEXTOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

### CONTEXTS OF THE EDUCATIONAL INNOVATION

**Carlos Rosales López**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

*Universidad de Santiago De Compostela*

Facultad de Ciencias de la Educación

Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida

15782 Santiago de Compostela (España)

carlos.rosales@usc.es

#### RESUMEN

Los contextos en los que se origina y desarrolla la innovación educativa son múltiples: aula, centro escolar, administración, comunidad..., y también sus protagonistas, es decir, las personas e instituciones que la proyectan y la ponen en práctica.

En este trabajo se realiza una aproximación al análisis de de las características, posibilidades y límites de la innovación en el aula, el centro escolar, la administración y la comunidad educativa.

Dicho análisis aporta una variada gama de sugerencias para la posible mejora de la enseñanza, poniéndose especial énfasis en la capacidad individual y grupal del profesor para reflexionar sobre la práctica, en la estrecha relación existente entre los diversos contextos, en la influencia de la cultura del centro escolar, del carácter centralizado o descentralizado de la administración educativa, de la colaboración con los profesores por parte de las familias y otras instituciones de carácter social.

**Palabras clave:** Contexto, innovación, reflexión, perfeccionamiento

#### ABSTRACT

The contexts in which it originates and develops educational innovation are manifold: classroom, school, administration, community ... and also its protagonists, ie, people and institutions that planned and implemented.

This paper makes an approach to analyzing the characteristics, possibilities and limits of innovation in the classroom, school, administration and the educational community.

This analysis provides a range of suggestions for possible improvement of education, especially emphasizing the individual and group capacity to reflect on teacher practice, the close relationship between the various contexts, the influence of culture school, the character of centralized or decentralized educational administration, collaboration with teachers from families and other social institutions.

**Keywords:** Context, innovation, reflection, improvement

## CONTEXTOS: AULA

Podríamos pensar que la innovación educativa comienza en cada una de las distintas etapas de un itinerario pedagógico que se puede recorrer en doble sentido entre el aula, el centro escolar, la administración educativa y la comunidad.

En el aula los protagonistas de la innovación son los alumnos y el profesor. Éste como profesional responsable del desarrollo de actividades formativas. Aquellos como referentes últimos de todo intento de mejora de la actividad educativa. El profesor piensa, cuando decide cambiar algo, en la mejora del aprendizaje y la formación de sus alumnos. Es posible que como motivación complementaria se pueda identificar también la elevación de su propia imagen y de su imagen profesional y social. (Rosales, C. 1992)

Es muy probable que el incremento por el profesor de su conocimiento sobre todos los componentes de la actividad didáctica en el aula, pueda contribuir de manera importante a la realización de cambios innovadores. El profesor se encontrará más capacitado y motivado en la medida en que tenga conocimientos más profundos sobre sus alumnos, sobre el contexto ecológico del aula, sobre formas de planificación, de evaluación, de atención a la diversidad o de utilización de recursos, sobre sus condicionantes y posibilidades de intervención en éstos y otros ámbitos.

Aunque son muy diversas las vías por las que el profesor puede incrementar sus conocimientos en torno a todos estos componentes del proceso educativo, como las actividades convencionales de actualización, especialización y perfeccionamiento propias de la formación permanente convencional, en la actualidad se considera especialmente importante la reflexión sobre la práctica, entendida como proyección del conocimiento ya adquirido (conceptos, principios, teorías...) sobre la realidad, en cuya combinación se puede seguir un proceso deductivo o inductivo, pero que en todo caso dará lugar a un incremento del saber y del saber hacer de profesor. Se pueden recordar en este sentido los trabajos ya clásicos de L. Shulman, 1987 y K. Zeichner, 1987 así como otros más actuales como los de A. Marclive, 2003 y Ph. Wanlin, 2009.

En el horizonte de las posibilidades de cambio en el aula se encuentra el equilibrio entre lo que el profesor puede y no puede hacer, entre los ámbitos en los que su actividad está condicionada por factores ecológicos inmodificables y aquellos otros en los que el profesor puede intervenir. Dentro de los factores ecológicos hay que referirse al condicionamiento de las normas administrativas y de centro, que enmarcan su actividad (tiempo de trabajo, contenidos mínimos a desarrollar, criterios de evaluación y promoción...).

También dentro de una dimensión ecológica hay que referirse a determinantes de la actividad en el aula como la diversidad de características de los alumnos (socio-culturales, académicas, psicológicas...), a las que debe atender simultáneamente, prestando atención en cada momento a multitud de situaciones que se suceden a un ritmo rápido. Es preciso referirse en este ámbito a trabajos pioneros en la investigación ecológica como los de W. Doyle, 1977, W. Tikunof, 1977 y S. Hamilton, 1983, así como a otros más recientes centrados en el carácter eminentemente plural e inclusivo de las aulas en la actualidad como se pone de relieve en obras como la de J. Fernández Batanero, 2009.

El profesor ha de ser consciente también de sus propias capacidades y posibilidades de intervención solo o en colaboración con otros profesores, posibilidades que se extienden a la creación

de un clima organizativo y vivencial que haga posible las relaciones estables y el trabajo eficaz. Su posibilidad de intervención se hace patente en características metodológicas mediante la determinación de tiempos para la actividad, la utilización de diversas técnicas y recursos, así como de distintas formas de agrupamiento. En su ámbito de trabajo del aula el profesor también se preocupa por establecer un clima comunicativo y relacional que haga posible el trabajo satisfactorio y eficaz. Un componente de este clima lo constituye la elaboración de una serie de normas en cuyo establecimiento ha de tomar en consideración condiciones tan necesarias como su coordinación con las propias del centro globalmente considerado, su carácter participativo, el respeto a los derechos fundamentales del alumno y a su nivel madurativo.

A partir del conocimiento de las características del contexto en que actúa, de sus posibilidades y límites, el profesor dispuesto a introducir cambios que mejoren la enseñanza y el aprendizaje habrá de tomar en consideración aspectos como la “discrepancia óptima” o distancia entre el cambio propuesto y la realidad actual. Es conveniente que dicha distancia no sea ni demasiado amplia ni demasiado corta pues en los dos casos tendrá poco potencial motivador para el profesor.

Otro importante condicionante de la decisión del profesor lo pueden ser el esfuerzo que la innovación va a requerir y los recursos que se van a necesitar. Y es preciso advertir en estos casos que si bien es cierto que normalmente se asocia el cambio a un esfuerzo y recursos suplementarios, no siempre debe ser así, sino que también puede ir acompañado de una mayor facilitación de las tareas así como de un uso más eficaz de los medios de los que ya se dispone.

Finalmente, el profesor podrá reflexionar sobre los posibles apoyos o resistencias que se den en torno a un cambio que se propone realizar. Es evidente que tanto unos como otras pueden surgir de forma natural ante una iniciativa de cambio. Las resistencias presentan muy diversa etiología y naturaleza. Así, M. Rivas (2002) apunta a las de carácter consciente e inconsciente, de carácter activo o pasivo, de carácter global o específico, de carácter temporal o continuo. Pero hay que advertir asimismo de la creciente aparición de apoyos a la innovación en los centros y las aulas. Así, va siendo relativamente frecuente como indicaba ya A. Parrilla (1994), la existencia de grupos de apoyo constituidos por profesores voluntarios que en un principio prestaban ayuda a compañeros con dificultades para el tratamiento de alumnos con necesidades educativas especiales, y que en la actualidad se extiende a otros ámbitos de intervención (Rivas, M. 2002; Marclive, A. 2003; Frank, C. 2004).

## **CENTRO**

Constituye el ámbito inmediato condicionante de la actividad en el aula y el contexto en el que se pueden desarrollar cambios globales que impliquen a todos o a una parte importante del conjunto de profesores y alumnos. Se considera en la actualidad el centro como una institución clave del sistema educativo en la que se plasman en la realidad muy diversos proyectos de innovación con independencia de su origen. Como explica S. Aránega (2001), puede estudiarse el centro escolar como el contexto en el que se produce el cruce de fuerzas de innovación o conservación y de dependencia o autonomía. La intersección de ambas coordenadas da lugar a la aparición de cuatro

posibles situaciones según las cuales el centro decide innovar o permanecer en su situación actual en función de sus posibilidades de toma de decisiones (autonomía) o de su dependencia respecto a las normas administrativas.

Todavía en el aula el predominio de la actividad individual del profesor es prácticamente total, siendo escasas las situaciones en las que se da el trabajo conjunto de dos o más profesores como cuando el profesor ordinario trabaja con un profesor de apoyo que se ocupa especialmente de alumnos con adaptaciones curriculares individualizadas.

Sin embargo, en el centro se dan cada vez con más intensidad las tareas compartidas. El profesor debe colaborar con otros profesores y especialistas en la elaboración y desarrollo de diversos proyectos y planes, así como formar parte de comisiones y equipos de trabajo. Los equipos docentes de ciclo o nivel y los departamentos constituyen instrumentos para el trabajo en colaboración de gran interés en la elaboración de los programas docentes de cada materia o área curricular.

Un ámbito de creciente necesidad de trabajo en equipo lo constituyen los contenidos transversales. Introducidos de forma obligatoria por la LOGSE (1990) en niveles no universitarios, estos contenidos no poseen un espacio curricular propio sino que han de impartirse por todos los profesores a través del desarrollo de las materias y áreas convencionales. Si se quiere desarrollar un tratamiento coherente de estos contenidos es necesario el trabajo coordinado de los profesores en su planificación, desarrollo y evaluación, a fin de pasar de un tratamiento multidisciplinar en el que podrían ser muy frecuentes las lagunas y solapamientos a un tratamiento interdisciplinar de los mismos.

A partir de la LOE (2006) se consideran temas transversales no solo los valores sociales de importante actualidad como en la LOGSE (paz, medio ambiente, igualdad, salud...), sino también los lenguajes verbal, audiovisual e informático.

La colaboración entre profesores se pone de relieve cada vez más intensamente no solo en los planes docentes sino también en cualquier otro como los de orientación, atención a la diversidad o convivencia. Así, el plan de convivencia para la elaboración de normas y consecuencias y para la aplicación de las mismas, pero también en la participación en actividades como los observatorios de convivencia, los equipos de mediación, los planes preventivos o las tutorías individualizadas.

Así pues, del trabajo individual se pasa al trabajo en colaboración, en principio para dar cumplimiento a normas administrativas que implican por ejemplo que se programe o se evalúe en equipo. En otras ocasiones surge de manera natural ante la necesidad o conveniencia del mutuo acuerdo y apoyo en la realización de tareas y proyectos que superan los ámbitos de estricta responsabilidad individual.

Un cambio cualitativo de notable interés se produce cuando a la realización de tareas en común se agrega la reflexión sobre las mismas realizada también en grupo. Al igual que la reflexión individual, la grupal constituye un valioso instrumento para el perfeccionamiento del profesor y del centro escolar globalmente considerado. La práctica de esta forma de reflexión deberá proyectarse en medidas para la mejora de la enseñanza, entre las que merece especial atención la formación de grupos de apoyo voluntarios. (Walsh, A., 2009; Gather, M., 2004; Rivas, M., 2002)

La institucionalización de prácticas de reflexión sobre la enseñanza y de investigación activa facilitarían la superación de múltiples problemas de carácter individual y colectivo. Podría operativizarse a través del establecimiento de seminarios de carácter cooperativo en los que los profesores expertos pueden desempeñar un interesante papel estimulador y catalizador para la solución de diversos problemas y la realización de proyectos.

En el carácter innovador de un centro influye de manera poderosa la naturaleza de la cultura que en él predomina. Así, una cultura burocrática, en la que se magnifican las normas y su aplicación exacta, no permite la existencia de posibilidades de cambio, a no ser en aquellos pequeños “residuos de indeterminación” (Fernández Pérez, M. 1971) que siempre se escapan a toda aplicación normativa. Parece más adecuado un clima flexible, en el que la indeterminación permita el ejercicio de la reflexión en cada caso, de la negociación, del acuerdo y en definitiva, del cambio según las características de cada problema, de cada situación. Se trata de contraponer una cultura emergente en la que las soluciones se van conformando a través de la actividad: “learning by doing” (Dewey, 1933), aplicable a alumnos y profesores, “teaching by doing” (Stenhouse, L. 1984; Fernández, M. 1994), frente a una cultura descendente representada por la aplicación simple de las normas preestablecidas.

Parece asimismo más apropiada al cambio, una cultura de carácter humanista y social en la que se tomen en consideración las características de las relaciones informales por su influencia en el nivel de satisfacción del profesional con su contexto de trabajo. Aquellas formas de relación en las que se diluyen las jerarquías y se fortalecen los componentes de compromiso, amistad y liderazgo natural, pueden considerarse en estos momentos como factores fuertemente enriquecedores de la motivación y entrega profesional. A su vez, la dimensión social entendida en un sentido amplio, permite profundizar en la comprensión de la naturaleza de los vínculos y enfrentamientos que se producen con frecuencia en los centros educativos. La sociología crítica ha puesto de relieve cómo la solución constructiva de los conflictos que de manera natural se dan en todas las instituciones, puede desembocar en la superación (innovación), también de la enseñanza.

Otros importantes valores se identifican con una cultura innovadora en los centros escolares desde estas mismas perspectivas personal y social. Así, la *pluralidad*, entendida como reconocimiento y respeto por la diversidad de opiniones, de posturas ante una misma cuestión, la *apertura*, entendida como capacidad para la colaboración y la aceptación de posibilidades de cambio, la *objetividad*, entendida como capacidad para el reconocimiento de posibilidades y límites en un posible proceso de innovación y la *tolerancia* como capacidad para asumir fracasos así como éxitos puntuales en un proceso de cambio a medio o largo plazo.

Por otra parte, considerando la escuela como institución creada por la comunidad social y reflejo por lo tanto de sus características, en estos momentos es preciso identificar la existencia de diversas culturas dentro de una cultura escolar general. Cada una de estas culturas realiza su propia aportación a la general y lo hace desde una perspectiva evolutiva. Así, podemos pensar en una cultura basada en el conocimiento que se transmite, perteneciente al pasado o representativa de la actualidad y proyectada en el futuro, una cultura de mayorías o minorías en función del peso y reconocimiento que la escuela concede a una y otras, una cultura de género, en función del esfuerzo que se realiza

por conseguir la igualdad entre ambos, una cultura de inclusión en la medida en que el centro escolar se esfuerce por hacer real la integración de todos los alumnos con diversidad de características, etc.

## ADMINISTRACIÓN

El centro escolar constituye en la actualidad una institución clave dentro del sistema educativo con un ámbito decisonal propio cuyo alcance y atribuciones dependen en gran medida de la naturaleza más o menos centralizada o descentralizada del sistema del que forman parte. Las administraciones en estos momentos se pueden clasificar en un amplio abanico de categorías desde la centralización a la descentralización en la toma de decisiones, desde una máxima intervención a una progresiva delegación de capacidad de intervención en otras administraciones como la autonómica y local y en el propio centro escolar y su profesorado.

En la actualidad, como ponen de relieve F. Cros (2000) y D. Meuret (2004), en Europa existen países representativos de estas dos posturas en sus extremos como Dinamarca y Bélgica para la descentralización o Francia y Austria para la centralización, si bien la mayoría de administraciones adoptan una postura intermedia con tendencia predominante a la descentralización. En este último caso se encuentra nuestro país, que desde el final de la dictadura ha delegado de manera progresiva capacidad de decisión en las comunidades autónomas y en los centros escolares, quedando sin embargo de algún modo relegadas las comunidades locales.

La última ley de educación para niveles no universitarios (LOE, 2006), asocia la autonomía de los centros a su capacidad para elaborar un proyecto educativo, un proyecto gestor y unas normas de organización y funcionamiento. Es preciso, sin embargo profundizar en el conocimiento de los límites de la autonomía que se atribuye a los centros escolares. Por ejemplo, en el terreno educativo el proyecto de los centros públicos ha de asumir las grandes metas, competencias y objetivos propuestos por la LOE para cada etapa así como el necesario tratamiento de unos contenidos considerados mínimos que oscilan entre el 55% y el 65% del currículo para aquellas autonomías que poseen o no poseen una lengua cooficial respectivamente y los criterios de evaluación y promoción/titulación.

En el terreno de los contenidos cada etapa del sistema educativo aparece estructurada por la Ley en una serie de materias de carácter fundamental o común y optativas y por la Ley también se establecen unos tiempos determinados para el desarrollo de la enseñanza. A partir de la LOE, cada comunidad autónoma elabora sus propias leyes y decretos reguladores de la enseñanza, con lo que al final la autonomía de los centros escolares aparece considerablemente limitada. No obstante, comienza a hacerse patente la capacidad de iniciativa o cambio de los centros en los ámbitos pedagógico, administrativo y económico. Pedagógicamente en la elaboración, dentro de los márgenes de las normativas existentes, de un proyecto educativo adaptado a características y necesidades de sus alumnos, a las de la comunidad y a sus propias posibilidades. En el terreno curricular la autonomía de los centros se manifiesta fundamentalmente en la dimensión metodológica (agrupamientos, técnicas, recursos, actividades...). Y en lo económico básicamente en la gestión de recursos, si bien se abre la posibilidad de que también pueda ampliarlos por propia iniciativa. Desde una dimensión

administrativa se posibilita que el centro realice determinados convenios con instituciones de la comunidad, pero no así que proceda a la contratación de profesorado.

Quizás la mejor representación de la nueva forma de relación de la Administración con el centro escolar lo constituye el nuevo concepto de la figura del director, cuyo acceso al cargo y responsabilidades han cambiado sustancialmente en función de la nueva autonomía de los centros. Así, su elección dependerá en parte de la Administración y en parte del propio centro, ya que corre a cargo de una comisión mixta (miembros de la Administración y del Consejo Escolar). Y una vez en ejercicio de su cargo, al director se le encomiendan una serie de tareas de mayor responsabilidad que en otros tiempos. Concretamente, a partir de la LOGSE (1990) y con la LOE (2006), asume una triple responsabilidad: administrativa, social y pedagógica. Se convierte en mediador entre la Administración y el centro escolar, representando a la primera y haciendo cumplir sus normas, y elevando a ella al tiempo, las necesidades, sugerencias del profesorado. El director asume una importante responsabilidad social en la creación de climas positivos de colaboración interna, estimulando la realización de proyectos de formación del profesorado, estableciendo también vínculos externos con entidades de la comunidad y especialmente con las asociaciones de madres y padres de alumnos. Finalmente se espera también del director que asuma responsabilidades pedagógicas en la realización, puesta en práctica y mejora de los proyectos y planes educativos del centro.

Es evidente que desde la perspectiva de una mayor autonomía de los centros escolares, la Administración puede estimular considerablemente la innovación en ellos. Quizás la primera medida al respecto sea no legislar en exceso sobre su actividad, sino permitir que se autorregulen en muchos de los aspectos citados. Y en todo caso, contar siempre con su participación en la elaboración de normas que los afectan.

Se reconoce la necesidad de crear estímulos y condiciones para la reflexión, la investigación activa y la realización de proyectos de formación en centros. Pues bien, condiciones facilitadoras al respecto por parte de la Administración, se extienden desde proporcionar a los profesionales recursos y “tiempo remunerado” como diría L. Stenhouse (1984), es decir, libre de docencia para realizar tales actividades, hasta hacer posible una función de asesoramiento en el propio centro o a distancia. En la actualidad este asesoramiento se puede considerar como un componente destacado de la formación permanente del profesor y se entiende que puede presentar múltiples características. Así, externo e interno, según sea proporcionado por especialistas ajenos al centro o por profesionales pertenecientes al mismo, formal o informal según se desarrolle a través de actividades programadas o a través de encuentros informales, puntual o continuo según se produzca en un momento o sobre un tema específico o se desarrolle durante largos periodos de tiempo y sobre diversas cuestiones.

En cuanto a quién ejerce esta tarea, podríamos pensar en una considerable variedad de profesionales en relación a la pluralidad de características de la misma. Por ejemplo:

- Un *Inspector*, porque posee el conocimiento técnico y práctico de la educación así como de la legislación correspondiente. Se puede considerar asimismo que tiene un amplio conocimiento de la realidad de la enseñanza en los centros de los que es responsable.

- Un *Especialista* perteneciente a los Centros de Profesores y Recursos, porque posee una amplia preparación en los ámbitos específicos de docencia (tecnología, lenguas, ciencias...), siendo además normalmente profesor experimentado que posee un buen conocimiento de los colegios en los que actúa.
- Un *Director* de centro escolar, por su conocimiento de la realidad práctica así como por su conexión con la Administración y otras instituciones como los Centros de Profesores y Recursos. Sus posibilidades de actuación como asesor curricular serán mayores en la medida en que asuma una función pedagógica como responsabilidad profesional importante junto a las funciones administrativa y social.
- Un *Jefe de Estudios*, como profesional que estará a cargo de dinamizar la elaboración del propio currículum del centro coordinando el trabajo de los distintos Departamentos en este sentido a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Al Jefe de Estudios le corresponde asimismo la responsabilidad de seguimiento del desarrollo del currículum, el cumplimiento de los planes de orientación y de acción tutorial, el funcionamiento de la biblioteca del centro, el cumplimiento de horarios y en definitiva todo aquello que tiene que ver con las actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje.
- Un *Orientador*, como especialista en Psicopedagogía, cuya actuación se proyecta no solo en los alumnos, sino también en el centro escolar como asesor en la elaboración y desarrollo del proyecto de centro y de manera específica en el profesorado, prestando apoyo en destacadas tareas profesionales como la comunicación e interacción con los alumnos, la atención a la diversidad, el desarrollo de su función orientadora y tutorial, la evaluación de los aprendizajes, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, etc.
- Un *Profesor* de apoyo que trabaje estrechamente vinculado con los profesores tutores atendiendo a alumnos de diversas características. Su actuación fuera o dentro del aula deberá estar estrechamente coordinada con la del profesor tutor. Los ámbitos de intervención del profesor de apoyo pueden ser muy variados y su función de asesoramiento, podrá ser más intensa cuando tenga una formación especializada como en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje.
- La *colaboración horizontal del profesorado* en el apoyo a un compañero con dificultades puede entenderse como una forma de asesoramiento entre iguales con carácter formal o informal, individual o grupal.

## COMUNIDAD

La institución escolar es una creación social y en todo momento debería reflejar las características de la comunidad en que se ubica. No puede actuar de espaldas a las características sociales del presente y del futuro. De aquí que se acrecienten las críticas a su actuación cuando se aleja de dicha realidad. En las últimas décadas la comunidad social está fuertemente sensibilizada en torno a cuestiones tan relevantes como la necesidad de la convivencia pacífica, el respeto al medio ambiente, la salud individual y colectiva, la igualdad real entre hombre y mujer... De aquí también que estos temas hayan adquirido un progresivo protagonismo en los centros escolares, poniéndose de relieve en sus diversos proyectos de intervención educativa.

En nuestro país la LOGSE los introduce con carácter obligatorio en todos los niveles anteriores a la educación superior, denominándolos, como se ha indicado “temas transversales”. En la LOE a estos temas se los denomina con mayor propiedad valores sociales, y se los sitúa también transversalmente en el currículo. Esta forma de ubicación se puede entender en un doble sentido. Se puede pensar que la Ley ha estructurado los contenidos de enseñanza de forma tradicional y que al no quedar “espacio curricular” para ellos, se los introduce en el conjunto de disciplinas convencionales para que se impartan de forma implícita a través de las mismas. Pero se puede entender también, en un sentido más constructivo que dada la relevancia formativa y social de los mismos se opta por no limitarlos a una sola disciplina específica, sino que se los hace presentes en todas las materias, como una responsabilidad compartida de todo el profesorado.

Considero que esta última postura es la más acertada. Contribuye a hacer más motivadoras y actuales las distintas materias convencionales (matemáticas, lengua, etc.) y no resta tiempo al desarrollo de las mismas al tratarse en ellas de forma implícita.

La presencia de estos temas en la organización y funcionamiento de los centros, en sus programaciones y actividades es cada vez más intensa. Nuestras escuelas se convierten en centros diversos e inclusivos porque nuestra comunidad social ha apostado por la inclusividad y la diversidad. En las escuelas se desarrollan contenidos relativos a la igualdad de género o al respeto al medio ambiente porque constituyen cuestiones de gran relevancia social. En las escuelas se fomentan estilos de vida saludables porque la comunidad social está altamente sensibilizada por la importante repercusión que tiene en las personas y los pueblos esta formación en la salud. Nuestras escuelas fomentan cada vez más el aprendizaje de lenguajes audiovisuales e informáticos juntamente con el de varios idiomas verbales porque nuestra comunidad hace un uso progresivo de los mismos. (Hargreaves, A. 2003; Fernández, J. 2009; Gairín, J. 2008)

Ahora bien, en la vinculación social de la escuela es necesario que se produzca un movimiento en doble sentido, de forma que la comunidad, asumiendo sus responsabilidades educativas realice un movimiento de aproximación para la colaboración con los centros escolares. Y en primer lugar habrá que destacar la importancia de la aproximación entre padres, asociaciones de madres y padres y centros escolares. La investigación pone de relieve la veracidad de la creencia tradicional sobre las repercusiones positivas de esta colaboración en aspectos como el nivel de aprendizaje de los alumnos, la disminución del absentismo y de los problemas de disciplina. De manera específica, es evidente que los primeros aprendizajes que realiza el niño sobre los temas “transversales”: convivencia, salud, consumo, medio ambiente y otros, tienen lugar en el hogar a través de la conversación, la imitación de modelos, la participación responsable y progresiva... La comunicación y colaboración entre padres y profesores permitirá un fortalecimiento de los aprendizajes en estos temas a través de la continuidad de iniciativas y actividades en el hogar y la escuela.

Ya dentro del ámbito escolar, la participación de los padres a través de las asociaciones correspondientes puede hacer posible que las actividades extraescolares (en gran medida organizadas por las asociaciones de madres y padres) puedan centrarse en estos temas en coordinación con el desarrollo que se hace de ellos en las áreas curriculares.

En los últimos años se ha acrecentado también la colaboración de diversas instituciones de la comunidad con las escuelas en torno a estos temas. Así, la Cruz Roja en cuestiones de salud, el Instituto de la Mujer en cuestiones de igualdad, el Instituto de Consumo, etc. En un movimiento de carácter complementario, los centros escolares se proyectan en la comunidad a través de la estimulación de actividades de voluntariado, que se considera contienen valores altamente formativos para los jóvenes.

Los ayuntamientos en las comunidades locales pueden desempeñar un papel relevante en su colaboración con los centros escolares a través del apoyo a la realización de actividades complementarias y extraescolares vinculadas a los programas de los centros, pero también mediante la organización en tiempo de ocio de actividades de muy diversa índole: deportivas, culturales, artísticas, de voluntariado, actividades que estimulan estilos de vida saludables y fomentan la adquisición de valores de carácter social.

No se puede olvidar, por otra parte, la gran influencia de los medios de comunicación social e informáticos sobre la formación de niños y jóvenes. La considerable cantidad de tiempo que los utilizan en sus diversas modalidades (Internet, videojuegos, programas de entretenimiento en televisión...) ha despertado una justificada inquietud en padres y profesionales de la educación, dada la elevada cantidad de contenidos de carácter competitivo, violento, consumista o sexista, existente en sus programas. Se pone de relieve la necesidad de que en todos estos medios se asuma la correspondiente cuota de responsabilidad en el respeto al derecho fundamental de las personas, especialmente niños y jóvenes a una formación en valores constructivos. El respeto a unas determinadas franjas horarias en las que la audición de niños y jóvenes es mayor resulta cada vez más imprescindible. En ellas deberían emitirse programas de alta calidad formativa. Pero es evidente que a pesar de la existencia de Consejos audiovisuales y otras instituciones, a pesar de la existencia de compromisos éticos voluntarios, a pesar de las reclamaciones de padres y profesionales de la educación, la realidad nos manifiesta que estos programas presentan serios problemas pedagógicos ya que en ellos predomina de forma casi absoluta el objetivo del entretenimiento a toda costa.

## **CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE CONTEXTOS**

a) Los ámbitos del cambio para la innovación de la enseñanza no constituyen compartimentos estancos sino que se da una estrecha interdependencia entre ellos: aula, centro escolar, administración y comunidad deben considerarse como grandes aliados para la mejora de la enseñanza.

b) Muy probablemente las principales motivaciones del profesor para el cambio se centran en la mejora del aprendizaje y formación del alumno y complementariamente, en la elevación de su propia imagen y de su imagen profesional y social.

c) La introducción de cambios en la enseñanza por el profesor en su aula puede considerarse como una invariante de permanencia constante a lo largo del tiempo. Sus innovaciones sin embargo, muchas veces se quedan confinadas en el contexto de trabajo individual teniendo muy poca difusión fuera del mismo salvo raras excepciones.

d) El centro escolar puede potenciar considerablemente las iniciativas del profesor tanto individual como grupalmente mediante la creación de climas de trabajo en colaboración en los que las principales tareas docentes de planificación, evaluación e incluso, desarrollo de las mismas, puedan realizarse cooperativamente.

e) Los centros escolares pueden estimular la innovación en la medida en que hagan posible el desarrollo de una cultura emergente en la que se potencie la iniciativa de cada profesor y cada grupo, combinándola con la ineludible cultura burocrática basada en el cumplimiento de normas desde una perspectiva descendente y jerarquizada. Una cultura de estas características deberá fundamentarse en valores como el pluralismo (respeto a las personas, sus creencias, conceptos, posturas...), la apertura a la colaboración y el cambio, la objetividad en el reconocimiento de posibilidades y límites, la tolerancia con lo propios errores al considerar la innovación como un proceso de medio o largo recorrido.

f) El desarrollo de la capacidad de innovación en el profesor y en los centros se vincula estrechamente con las características de la formación profesional docente inicial y sobre todo, permanente. Es necesario que desde el comienzo de su formación tome contacto con conceptos y procesos de innovación. Pero es más importante aun que a lo largo de su prolongada carrera profesional el docente reciba estímulos y cuente con una serie de condiciones que hagan posible la tarea innovadora. Una de las más significativas puede ser la existencia de prácticas consolidadas de asesoramiento, entendido en sentido plural y flexible.

g) De manera específica se vincula fuertemente con la innovación la capacidad de reflexión sobre la práctica, tanto a nivel individual como grupal. Una reflexión que se debería continuar de forma natural con actividades de investigación activa destinadas a la mejora de la docencia y el aprendizaje. Para que el profesor pueda reflexionar e investigar es necesario que se produzca un cambio sustancial en el concepto de dedicación profesional. Parece necesario que al reconocimiento de la capacidad investigadora del profesor tal como se contempla en nuestras últimas leyes educativas (LOGSE, LOE), se acompañen medidas que hagan posible dicha actividad.

h) Administración y centros escolares deberían hacer posible la existencia de “tiempo remunerado”, en el que el profesor pueda desarrollar de forma cooperativa proyectos de innovación, de investigación activa y de perfeccionamiento.

i) Es preciso que profesores y padres, centros y familias se consideren aliados y no competidores en la tarea de educar a niños y jóvenes. Cualquier iniciativa de innovación resultaría más viable en un clima de entendimiento y colaboración entre ambos. Las numerosas iniciativas que en los últimos años han adoptado las asociaciones de padres en la creación de programas y materiales didácticos para la educación en temas como sida, drogas, alimentación, consumo y otros, y sobre todo, su colaboración en el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, ponen de relieve el interés y la capacidad innovadora de estas asociaciones.

j) La apertura del centro escolar a la comunidad constituye por si misma una manifestación de innovación de la enseñanza. Esta apertura presenta un doble sentido de aproximación y constituye todo un ejercicio de responsabilidad compartida. Numerosas instituciones de carácter social pueden prestar colaboración a los centros escolares en el tratamiento de importantes temas educativos

k) Entre las instituciones colaboradoras ocupan un destacado lugar los ayuntamientos, a los que en la reciente descentralización de la enseñanza en nuestro país no se les atribuye grandes responsabilidades educativas, pero que no obstante, con el marco legal actualmente existente, pueden realizar aportaciones significativas ya mediante el apoyo a iniciativas de los centros, ya mediante la programación de actividades propias de carácter formativo como las relativas al tiempo de ocio de niños, jóvenes y adultos.

l) Los medios audiovisuales e informáticos, por su enorme presencia social, por la considerable cantidad de tiempo que representan en la vida de niños y jóvenes, por su intensa influencia, mayor en edades tempranas con escaso desarrollo de la capacidad de recepción crítica, deben introducir cambios destinados a la mejora de su influencia formativa sobre las personas, dado el necesario respeto al derecho de las mismas a la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aránega, S. (2001). *La educación primaria: Retos, dilemas y propuestas*. Barcelona: Graó.
- Cros, F. (2000). La innovación en la educación y en la formación en Europa: Las políticas nacionales. En A. Estebananz. *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad.
- Delors, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1996
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Madrid: Jorro [Existe edición más reciente, editada en Barcelona por Paidós en 2007].
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment. An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*. 28, 6
- Dumay, X. (2009). Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements. *Revue Française de Pédagogie*, 167, (101/128).
- Estebananz, A. (2000). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad.
- Esteve, J. M. (2009) La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-junio, (19-86).
- Fernández Batanero J. (2009). *Un currículo para la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Pérez, M. (1971). El residuo de indeterminación técnica en educación. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 275-295.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Frank, C. (2004). Ethnography for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 3.
- Gairin, J. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Hamilton, S. F. (1983). Dimensión social de la enseñanza. Estudios ecológicos de clases y escuelas. *The Elementary School Journal*, 83.
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- L.O.E. *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*. B.O.E. n. 106 de 4 –V.
- LOGSE. *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE n. 238 de 4 de octubre.

- Marclive, A. (2003). Etnografie d'une rentrée en classe de cours préparatoire: Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire. *Revue Française de Pédagogie* 142
- Parrilla, A.; Daniels, H. (2000). El asesoramiento pedagógico como estrategia de cambio. En A. Estebaranz. *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad.
- Pujolás, P. (2008) *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Rivas, M. (2002). *Innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Rosales, C. (1992). *Posibilidades de cambio en la enseñanza (perspectiva del profesor)*. Madrid: Cincel.
- Santos, M. (2009). *Escuelas para la democracia: Cultura, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the new Reforms. *Harvard Educational Review*, 57, 1.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, M. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En Escolano, A. y Hernández, J.: *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valladolid: Tirant lo Blanch, (108-133).
- Tikunof, W. (1979). Context Variables of a Teaching-Learning Event. En BENNET, N. and McNamara, D. *Focus on Teaching Reading in the observation and conceptualization of Teaching*. New York: Longman.
- Torrego, J.(2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Walsh, A. (2009). Modes of Reflection: Is it posible to use both individual and collective reflection to reconcile the "three party knowledge interests in workplace learning? *European Journal of Education*, 44, 3.
- Wamlin, Ph. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, (89-128).
- Zeichner, K.; Liston, D. (1987). Enseñar a los estudiantes de profesor a reflexionar. *Harvard Educational Review*, 57, 1.