

UN MARCO CRÍTICO DE APOYO PARA UBICAR Y REDIRECCIONAR EXPERIENCIAS INNOVADORAS EN EDUCACIÓN: COMPRENSIÓN Y TRANSFORMACIÓN

Jesús Domingo Segovia

Universidad de Granada

RESUMEN

El objetivo del trabajo es proponer un primer marco de reflexión desde el que abordar, comprender, sistematizar y confrontar las experiencias innovadoras en educación. No trata de ofrecer lecciones de innovación. Cada equipo docente y comunidad, que debieran ser de aprendizaje, puede saber bien dónde le aprieta el zapato como para iniciar su proceso de mejora desde la realidad. Pero no le vendrían nada mal analizadores desde los que afrontar el debate informado y a la búsqueda colectiva de sentido de lo que hacen y de las consecuencias de su trabajo. En este sentido, más que incitar al cambio, trata de poner en valor avisos a navegantes para fijar la atención en la comprensión de la realidad y el hacer bien lo que se debe. La verdadera innovación va mucho más allá de las buenas prácticas. Éstas, sin duda son buenos referentes e inicios. Pero no deben quedar ahí, para continuar siempre en marcha. Son parte de un proceso de mayor calado. La innovación es constituyente cuando en ella se da la reflexión, la comprensión local, el compromiso profesional y la acción colectiva de la comunidad para ofrecer respuestas consistentes a la mejora del aprendizaje de todos.

PALABRAS CLAVE

Innovación, mejora educativa, sentido del cambio, comunidad profesional de aprendizaje, apoyo, sostenibilidad, calidad y equidad.

ABSTRACT

The aim of this paper is to propose an initial framework for reflection from which to address, understand, systemize and confront the innovative experiences in education. This is not about offering lessons in innovation. Every faculty and community, which ought to be about learning, can know exactly where the shoe pinches to start the process of improvement from reality. But they would do well to take into account some analyzers in order to face the informed debate and the collective search for the meaning of what they do and the consequences of their work. In this sense, this paper try to offer a word of warning, more than encourage a change, in order to draw the attention to both the understanding of reality and the good work. The real innovation goes far beyond good practices. These are certainly a good start and reference although they should not stop there but keep on going. They are part of a larger process. Innovation makes sense when it is based on reflection, local understanding, professional commitment and the collective action by the community so as to provide a consistent response to improve the learning of everyone.

KEY WORDS

Innovation, educational improvement, sense of change, professional learning communities, support, sustainability, quality and equity.

1. Un marco de partida: Más allá del cambio dirigido, la mejora desde dentro, entre todos y para todos

De partida, parece sensato asumir una cierta correlación o dependencia de lo educativo del bagaje histórico acumulado, de los agentes participantes y del contexto (socio-cultural, económico...), si no se quiere caer en anacronismos pedagógicos. Educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en claves de nuevas concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales, etc. Y adelantarse a ellas, desde claros y sólidos referentes, capaces de servir de herramientas de análisis y reconstrucción crítica de la misma.

La educación como proceso de desarrollo personal y social, necesariamente ha de tener como referente principal el contexto en el que se inscribe, para adaptarse y transformarlo. Como señalara Tejada (2000), los cambios sociales, culturales y económicos inciden de forma determinante en los planteamientos educativos, y como tales, exigen modificaciones estructurales (sistemas educativos) y modificaciones en las propias prácticas, de las que no pueden aislarse los propios procesos de investigación y reflexión.

Si se quiere ubicar la innovación, lo primero es pensar en en qué sociedad se está, pues sólo así será posible tomar conciencia de la interrelación entre educación y sociedad y el papel por el que se opta: si permanecer (fieles a los principios de escuela moderna, cuando no anquilosada en el academicismo), adaptarse rápida y sumisamente a los cambios y nuevos retos y escenarios (para competir y estar a la última) o si, ubicados en una segunda modernidad, que a juicio de Touraine (2005) es imprescindible para reorganizar todo, en un espacio cultural, social (y educativo), se quiere dotar a la escuela y a los procesos de enseñanza-aprendizaje de herramientas críticas para educar a la ciudadanía, transformar la educación y para hacer una sociedad más justa y progresada.

En este escenario, hablar de innovación y de experiencias educativas innovadoras no es baladí ni puramente una cuestión de arte y técnica. Lo básico no se puede dejar al libre arbitrio de la profesionalidad, como tampoco se puede sacralizar y sistematizar todo sin márgenes de libertad. Pareciera necesario, pues, afianzar algunas cuestiones claves sobre qué es y qué podría ser o no ser innovación, aclarar conceptos, marcos generales, potencialidades y riesgos. Y con todos esos flecos y aristas, disponer de más elementos de juicio para componer el prisma.

Elmore (2011), en un sugerente trabajo, invita a reflexionar y contrastar el cambio de pensamiento y conocimiento profesional experimentado a lo largo del proceso de desarrollo. A partir de su pregunta central "*antes solía pensar que... y ahora pienso que...*", como invitación al debate, a compartir reflexiones íntimas sobre las experiencias personales y los procesos intelectuales desarrollados que han dado forma a su práctica profesional. Esta vía de construir teoría fundamentada abre la puerta a plantearse que hablar de innovación en tiempos de crisis supone a la vez dos sentimientos contrapuestos. De una parte, desde una opción romántica, supone un canto a la esperanza, al compromiso, al buen hacer, al futuro..., que más que nunca es preciso estimular y mantener; pero, de otra, también se acumulan aprendizajes

como para percibir, cada vez con mayor nitidez, que esta idea también encierra algunas trampas y riesgos que hay que conocer a modo de avisos a navegantes, para no caer extenuados, descentrados de lo que debe ser nuclear (el buen aprendizaje para todos) o no ser instrumentalizados o chivos expiatorios de culpas ajenas.

Una vez superadas en el contexto internacional las olas técnicas (de intervención) y etnográficas (de contextualización y de emergencia del centro como ámbito de mejora), se está produciendo una vuelta a lo básico, al aula y a los buenos aprendizajes. Los centros educativos deben actuar como comunidades de aprendizaje comprometidas con los procesos de mejora, que encuentran sus auto-soluciones y propuestas y, desde ellas, tomar sus decisiones.

Desde esta otra perspectiva alternativa, los documentos institucionales y las programaciones de área y equipo podrían llegar a ser “*texto y contexto de formación*”. Texto en cuanto a contenido básico y temática sobre la que desarrollar los procesos formativos en ejercicio. Y contexto, como lugar, plataforma y escenario adecuado para poner en juego todos los procesos de reflexión, interrelación es intercambio de pareceres, experiencias y conocimiento pedagógico (práctico y teórico).

Parece oportuno repensar esta situación y hacerlo desde la óptica de comunidades “profesionales” de aprendizaje para que todos los miembros de la comunidad se impliquen en la reconstrucción de la enseñanza con fines justos y democráticos, y de una manera atractiva y coherente. Lo que implica desterrar las prisas y las soluciones simples para problemas complejos, democratizar el liderazgo e ir instaurando otras dinámicas para comprender y fomentar la participación real. Lo que no es ni puntual y ni a-contextual y toma muchas formas diferentes, tanto en términos de quién tiene el poder de tomar decisiones, así como del grado de adopción de decisiones transferido a nivel de las escuelas.

Hasta llegar aquí, posiblemente habría también que desarrollar una cascada de “*acciones tácticas*” (para resolver problemas) y “*estratégicas*” de mejora (planes de acción más sistemáticos, en una lógica de programas focalizados en dimensiones relevantes y con acciones articuladas de apoyo y supervisión que puedan contribuir a la mejora de dichas dimensiones). No para domesticar centros y realidades, ni para diseminar en ellos acciones de mejora y determinados lineamientos, sino para que anden con pertinencia y sentido “sus” caminos; aunque no pueden estar solos y comunidad y Administración Educativa deben tener roles y responsabilidades ineludibles.

Esto es tan obvio y necesario como duro de asumir en la práctica. Parece distante de la realidad del aula y del bregar cotidianamente con los retos y dificultades del hacer, paso a paso y en el día a día, una “buena escuela”. También puede dar lugar a pasar a ser nueva y potente carga que excede de las posibilidades y capacidades exigibles en determinados contextos y circunstancias... Deslumbrando más que orientando.

Para que un cambio tan potente hacia lo básico sea sostenible e “interiorizado”, tal vez sea más sensato tomarlo como referente, como norte, e ir andando caminos de posibilidad, desde una óptica “freiriana” de utopías realizables, buscando la implicación del profesorado y comunidades desde el

sentido común, el optimismo y de manera significativa y colaborativa, con prudencia, relevancia y perseverancia. Sin obviar o dar por supuesto el necesario acompañamiento de políticas educativas pertinentes y de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2012).

Todo apunta a que para emprender o continuar por estos caminos, ahora con menos ingenuidad desde las reiteradas lecciones –muchas aún por aprender- del cambio (Fullan, 2007, 2009), se deben conocer determinadas cuestiones para avituallarse y reivindicar el hacer sostenibles los procesos y eficaces los esfuerzos, de cara a la mejora de resultados tanto en *calidad* como en *equidad*. Lejos ya del viejo camino del optimismo pedagógico, aunque sin perder ni un ápice de la llama de compromiso profesional y social con una educación de calidad para todos y entre todos, se impone ir conquistando y asentando utopías paso a paso, de manera comunitaria y en marcos de corresponsabilidad.

El currículum es para llevarlo a la práctica y concretarlo de manera adecuada, no se trata de hacer bien lo que se hace, sino de *hacer bien lo que se debe*. Y eso, en sentido radical, como denuncia Bolívar (2008, 2012), supone tanto ir mucho más allá de la ortodoxia curricular y de los regímenes de verdad curricular impuestos desde arriba (excesivamente regulados y normativizados), desde la colonización curricular (Tröhler, 2009; Henry, Lingard, Rizvi y Taylor, 2007) -muchas veces vía OCDE, Banco Mundial, o políticas neoliberales, que pueden llegar como verdaderas “*contrarreformas*”-, o desde de la desconciación sobre el verdadero sentido de la educación y de lo que merece la pena ser reivindicado y sostenido (Darling–Hammond, 2001; Escudero, 2005; Domingo, 2003).

En el caso español se han tomado muchas medidas estructurales, organizativas y pedagógicas dignas de valoración positiva, pero que –como suele suceder– no siempre han cuajado en la práctica o no se han proyectado más allá de lo particular. Las valiosas y nuevas ideas o propuestas suelen toparse con barreras y problemas de naturaleza muy dispar, entre las que se encuentran resistencias y reclamaciones de reformar la reforma (Escudero, 2002). Y que han terminado por asentar ciertos discursos interesados de alarma social y escolar (por el descenso de los niveles de rendimiento, la diversidad como disparate, el infierno de la ESO, etc.), mucho más allá de las dificultades normales y previsibles de cualquier cambio, que casi colocan en el plano de lo prohibitivo, ilusorio y descabellado la misma idea y aspiración de la mejora en la perspectiva que desde aquí se defiende: “calidad y equidad”.

Empiezan a acumularse evidencias de que se precisan enfoques más críticos (Gimeno, 2010) y esencialmente *de sentido común* (Ainscow y West, 2008, p. 80), que incidan decididamente en el *núcleo pedagógico* (Elmore, 2010), *deconstruyendo* muchos *implícitos* (Pourtois y Desmet, 2006) para *reconstruir un currículum democrático* (Guarro, 2002) y *entre todos* (Bolívar y Guarro, 2007), empezando por entrar a debate franco y entre iguales con los que *saben dónde aprieta el zapato*, en los procesos de *análisis, selección, desarrollo y evaluación curricular*, así como en la necesaria *innovación* inherente a los mismos.

Para ir construyendo y marcando pertinentes y oportunos acentos de *visión sistémica, concienciación y sensibilización, de ética profesional y*

compromiso (Day y Gu, 2012, Escudero, 2006), a la par que generando un estado de tensión y de equilibrio entre tres ejes complementarios:

- *Arriba-abajo*, en un marco de corresponsabilidad (Bolívar, 2012). Equilibrando contexto y posibilidades reales con compromiso y rendimiento de cuentas en un escenario de estándares democráticos no estandarizadores (Elmore, 2003).
- *Escuela, familia y comunidad*, para integrar escenarios de educación formal, informal y no formal. En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. El conocimiento y la información han superado fronteras espacio-temporales. Se han roto definitivamente los monopolios exclusivos de escuelas y profesores en la enseñanza. Cada vez más investigaciones y estudios nos informan de que el aprendizaje no se produce únicamente a través de la relación del profesor-alumno o en la interacción entre el alumnado. En cada uno de los contextos en que se vive se produce aprendizaje. Como defiende Ramón Flecha (2008), el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el centro y el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle.
- Y en un inteligente equilibrio entre *saber práctico* (de centros y profesorado) y unos *referentes o marcos globales* de lo que señala el conocimiento pedagógico como más relevante y sólido para hacer bien lo que hay que hacer.

En definitiva, pareciera pertinente retomar las prácticas pedagógicas desde opciones de “*no neutrales*”, más allá de lo procedimental y de lo “*no carismático*”, acompañadas de procesos de autorrevisión y de interrelación, orientadas hacia la mejora de los resultados de todos. Lo que está en el fondo de la cuestión es un cambio cultural en la institución y en la identidad profesional de docentes y apoyos, lo que necesita tiempo y un largo y sostenido proceso de desarrollo, para el que no vale cualquier tipo de prácticas, ni de eslogan... Lo que es costoso y exige esfuerzo.

2. Retomando el concepto de innovación. Niveles y modelos

Cuando se habla de innovación, cambio y mejora es trascendental considerar las diferentes conceptualizaciones (teleológicas, evolutivas, dialécticas o de ciclos de vida) sobre la evolución de las organizaciones y los avisos a navegantes formulados sobre los diferentes cambios posibles (aparentes, cosméticos, drásticos, reales, buenos...). Los conceptos de cambio e innovación son mucho más profundos y poliédricos de lo que pudiera parecer a simple vista, están saturados de significados e interrelaciones con el contexto, los agentes, los sentidos, otros cambios, etc. que los hacen difíciles de precisar. La cuestión estriba en distinguir en los cambios su potencial curricular y social para catalogarlos como mejora o no. Algunos cambios, por el hecho de serlo, no deberían ser avalados acríticamente como innovación deseable, aunque provoquen transformaciones de peso en la escuela, la clase o el sistema, ni caer ingenuamente en que todo cambio si es querido por unos

pocos o se ha decidido mayoritariamente así, es loable y lo mejor; pues, de hecho, hay cambios de efectos perversos que también conviene desentrañar.

A lo largo de un proceso de mejora se pasa por múltiples etapas y momentos, unos son momentos de euforia, de hacer y conquistar y otros de incertidumbre o consolidación, incluso de agotamiento y desaparición del impulso innovador, por lo que es preciso reparar en el concepto de sostenibilidad del cambio (Hargreaves y Fink, 2002). La innovación puede asimilarse como un viaje a Ítaca, que puede quererse y no ver el momento o bien empezar en cualquier momento y circunstancia. Lo que no marca su potencial, sino desde dónde desarrollar su propia trayectoria, su propio camino y a su paso.

Como señala Moreno (2004), en el más sentido estricto y tradicional del término innovar en educación se lleva a cabo a partir de una propuesta curricular (u organizativa) externa y asentada y que se cuestiona o altera parcialmente para hacerla congruente con el proyecto educativo y el entorno inmediato. El cambio debe ser siempre a la medida (de la realidad, la posibilidad, las circunstancias...), por lo que la verdadera innovación no existe si más allá de las buenas prácticas no se da una respuesta consistente de la reflexión para responder a una verdadera comprensión local. La verdadera medida y valor de una innovación viene dada mucho más desde la teoría emergente del conocimiento práctico, de la implicación en hacer las cosas mejor, del conocimiento autocrítico local o del análisis de las consecuencias de sobre el aprendizaje de las innovaciones puestas en marcha, que desde su grado de contraste con lo que se propone como lecciones externas e iluminadas de cambio.

No todo vale, o no todo debe valer. Deben existir unos referentes mínimamente claros de hacia dónde se quiere caminar. Y contar con apoyos para no descaminarse ni desfallecer. Norte, proceso y una buena mochila para andar el camino, orientados, arropados, ilusionados y “con los otros”.

Pese a los últimos avances en educación y el mayor conocimiento del cambio, la mejora escolar continúa siendo una práctica incierta, que necesita tanto de experiencias como de visiones de lo que es una buena práctica. Eso sí, sin incitar al entusiasmo inocente ante propuestas de gestión, que prometan transformar “definitivamente” las escuelas, ni a la validación de facto de experiencias de innovación de incierto valor educativo. La teoría debe promover marcos, pero debe también despojarse necesariamente del halo de certidumbre que queda sólo en el plano de la técnica o de la deliberación y crítica teórica, pero que no termina de proponer alternativas viables. Pero eso, en este punto de debate

“Los académicos debemos aflojar un poco el discurso de qué y cómo cambiar para abrir más nuestros ojos y nuestros oídos hacia qué y cómo cambian aquellos a los que los problemas y dificultades diarios obligan a inventar continuamente nuevas fórmulas. Porque en su creatividad y su compromiso hay muchas respuestas a algunas de nuestras viejas preguntas” (López, 2010, p. 7).

Tal vez se precisa algún aviso a navegantes para establecer puntos y referentes de mirada para abordar la complejidad de la innovación y la “valía” de las experiencias de innovación. Pero puede y debería venir tanto desde

arriba como de las propias experiencias de cambio. Desde la conjunción de ambos, profundizar en la búsqueda de sentido, de conocimiento de en qué medida lo que se viene experimentado va impactando y focalizándose –desde una perspectiva de posibilidad y sostenibilidad- hacia el cambio en lo verdaderamente es importante. Eso no es otra cosa que el buen aprendizaje de todos los alumnos. Aunque para ello haya de mejorar de paso los materiales y recursos, las metodologías, el currículum, la enseñanza, la profesión docente, las estructuras y dinámicas cotidianas de la escuela... Y se deben denunciar y reivindicar las macro-condiciones políticas, textuales, económicas y sociales que apoyan o coartan estas iniciativas.

En este punto, parece oportuno utilizar algunos analizadores para establecer una primera comprensión de en qué nivel de innovación se encuentra cada experiencia. Seguidamente se propone tomar en consideración los aprendizajes emergentes de la experimentación de la autonomía curricular y pedagógica, los focos del interés por la innovación y los niveles de comprensión del sentido de la innovación.

Desde la primera perspectiva convendría diferenciar entre la innovación impuesta, estimulada o conquistada. En un interesante trabajo de Bolívar (2004) que hacía una revisión de los diferentes modelos de autonomía escolar, se alertaba sobre el peligro de imponerla o instarla más allá del convencimiento o de la posibilidad, que lleva implícita una alta posibilidad de simulación, reproducción y desprofesionalización. Mientras que la conquistada paso a paso, arrancada y sudada, puede evolucionar por otros derroteros. Al tiempo que se denunciaron ciertas prácticas de la administración, alertando de los peligros de instrumentalizar o dejar a su suerte la autonomía de centros y profesorado. Reflexiones ambas con una transferencia directa hacia la comprensión de la innovación.

En cuanto a qué innovar, superando la mera introducción de modificaciones puntuales en recursos, formas y diseños que en nada cambian ni mejoran lo esencial, quedando en meros cambios cosméticos y para que nada cambie, siguiendo una ya clásica clasificación de Fullan, existen tres cambios nucleares y otra serie de cambios auxiliares o consecuentes. En cuanto a los primeros habla con propiedad de cambio cuando se produce: (1) El uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares; (2) El uso de nuevas prácticas o acciones tales como estrategias de enseñanza, cambios organizativos, roles diferentes... o (3) El cambio en las creencias y asunciones que subyacen en los profesores, en sus presupuestos básicos, en su conocimiento y en la comprensión de la realidad. Estos cambios son progresivos y de cada vez mayor calado, pues los primeros terminan por afectar a los segundos. Si bien los del primer tipo son los más visibles, los verdaderamente importantes son los que afectan a lo que los profesores hacen y lo que piensan (Fullan, 1990). Desde esta perspectiva, Eisner (2002) ha destacado *cinco grandes dimensiones o ámbitos preferentes o susceptibles de innovación*, que contribuyen a la “ecología de la escuela”, como contexto del cambio:

- Dimensión *intencional*, que se ocupa de las metas o propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas. Más generales o específicas, su adecuación depende de múltiples consideraciones e ideologías. Se puede preguntar si son exitosas o, por el contrario, si tienen valor.

- Dimensión *estructural u organizativa*, pues las «formas organizativas de las escuelas influyen sobre lo que los estudiantes aprenden» y los modos como los profesores enseñan. Aún cuando esta estructura, como "gramática básica", suele ser impenetrable a los cambios, es preciso incidir en ella (tiempos, espacios, funciones, papeles y modos de organización docente) para cualquier cambio. En este sentido, será la innovación en el gobierno y la gestión de los centros (González, 2011) la que da amparo, marco y apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la participación, a la interacción didáctica, a la construcción de sentido... Cuanto más capacidad y autonomía profesional e institucional, más fuerza tendrá el segundo y tercer nivel de concreción curricular, que es donde es más viable el desafío, la transgresión y la asunción de riesgos necesarias para la innovación educativa.
- Dimensión *curricular*, que en sentido restringido se centra en la calidad y valor de los contenidos de la enseñanza, su mejor estructuración y articulación.
- Dimensión *pedagógica o didáctica*, relativa a la mediación del currículum por el profesor a través de las interacciones de clase, medios, recursos y actividades que la escuela/aula proporciona a los alumnos.

“Todos los currículos están mediatizados por el profesor. La manera como se lleva a cabo esta mediatización tiene una sustancial relación con lo que está enseñando y aprendiendo. Uno de los resultados más insistentes en la investigación sobre la enseñanza es que el ‘mismo’ currículum se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículum está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña. En ese sentido, la distinción entre currículum y enseñanza es artificial. Nadie puede enseñar nada a alguien. Nadie puede enseñar algo a nadie” (pag. 97).

- Dimensión *evaluativa*, referida tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a juzgar el valor de la cualidad de un objeto, situación o proceso.

“Ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado” (pág. 102).

Avanzando en el concepto, más allá de lo que se hace, desde otra perspectiva que indague en el nivel de impacto de la innovación en lo que piensan los docentes (Fullan, 1990) y en los niveles de comprensión como marco para la acción (Pogré y Lombardi, 2004), se podrían diferenciar entre los siguientes tipos de innovación:

a) *Innovación infantil*

Un primer nivel de innovación bien intencionada pero ingenua, infantil si cabe. Se trata de una innovación basada en la buena intención y el querer hacer cosas novedosas desde un marco de conocimiento intuitivo, de sentido común y no sin pocos flecos de errores y estereotipos y con poca información que puede llevar a querer descubrir nuevamente el Mediterráneo. Aunque implica mucho esfuerzo e interés no suele venir acompañado por un

cuestionamiento profundo del qué se hace, del porqué, del costo en relación al logro y de sus verdaderas consecuencias de cara al aprendizaje y que supere otras metodologías. Suele ser tan frecuente como inconsistente, se basa en impulsos y no es muy sostenible.

b) Pseudoinnovación o innovación seguidista

Otro modelo de innovación viene dado por un planteamiento seguidista, principiante o novata, que necesita de tutela y de un patronaje seguro que imitar. Necesita de unos procedimientos mecánicos paso a paso y con poca autonomía para interpretar, modificar, cuestionar o superar los modelos externos. Es muy dependiente y necesita de criterios de racionalidad y de instrumentación externa.

En este punto resulta especialmente preocupante comprobar cómo, en no pocas ocasiones, se llega a “*confundir la producción normativa con la propia reforma educativa [...] o a confiar en exceso en las diversas (y –tantas veces– pasajeras teorías del aprendizaje*” (Bolívar, 2008, p. 198-199).

c) Innovación en proceso de aprendizaje

La innovación aprendiz es aquella que se encuentra en proceso de construcción, experimentación y descubrimiento, asumiendo su camino y propósito. Se produce generalmente, tanto desde cualquiera de los modelos anteriores, cuando comienzan a despegarse de los patronajes externos, los adaptan a sus contextos, realizan usos flexibles de los conceptos, procedimientos, ideas y asumen la realidad afrontando los conflictos y van construyendo ya conocimiento y experiencia propia. Van desarrollándose y ganando en autonomía y capacidad para ir tomando sus propias decisiones, poniendo en valor determinados mestizajes o maridajes, van dotándose de capacidad, estructuras y procedimientos para absorber y almacenar energía/conocimiento y van fortaleciendo sus propias vías, proyectos y principios.

d) Innovación madura

Cuando además de la resiliencia, los procesos y las estructuras, tiene la conciencia y el compromiso, atreviéndose a andar y sostener sus caminos de forma personal y auténtica, en el seno de comunidades “profesionales” de aprendizaje (González, 2011). El conocimiento y la práctica docente se asumen como tareas complejas y se afrontan con madurez para reinterpretar la realidad y la complejidad de los temas más punzantes para garantizar un buen aprendizaje para todos y entre todos. En este sentido, tienen capacidad como comunidad, equipo y proyecto para asumir con flexibilidad el conflicto, los riesgos de vulnerabilidad y las situaciones controvertidas, para afrontarlas colectiva y profesionalmente y sobreponerse a ellas.

3. Innovación sí, pero para qué, entre quién y con quién

Una vez que se ha pasado de la concepción de los centros como lugares en los que pasan cosas sin un conocimiento de los entramados institucionales que las mantienen u ocasionan, hacia otra en la que el centro es el núcleo y el contexto adecuado para experimentar y analizar el desarrollo del currículum, el desarrollo profesional e institucional y el cambio educativo (Escudero y González, 1987), al tiempo que se han catalogado las reformas como *causas perdidas*, se hace necesario repensar los conceptos de desarrollo curricular, profesional e institucional y el sentido de los mismos, la utilidad de los proyectos de centro –lejos de planteamientos formalistas– y el sentido profundo de la desigualdad y las posibilidades de la educación en este campo, de manera que este profesorado pueda asumir colectivamente su autonomía de desarrollo curricular desde una perspectiva crítica, reflexiva y contextualizada.

Descartadas las soluciones simplistas y rápidas para los complejos desafíos en los que se encuentra la educación en estos momentos, empiezan a tomar impulso nuevos vientos de mejora a medio plazo, con orientación sistémica y claramente enfocados hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos. La direccionalidad del cambio apunta al aprendizaje. Ese es el foco principal de acción y atención. Lo que se hace más eficiente si complementa con un componente personal de “buena” práctica docente en el aula y arropado y contextualizado en una institución que permite que el proceso de cambio se vea apoyado por un entorno crítico y estimulante para que el proceso de cambio vaya más allá de los límites del aula –en proceso de ida y vuelta-, sin descentrar el foco de atención para hacer de cada escuela una gran escuela (Hopkins, 2007).

Resituada la mirada sobre la mejora educativa y llegada a su “*mayoría de edad*” (Fullan, 2009), la cuestión clave no está en cambiar las estrategias de diseminación de reformas ni en las estructuras de los centros, sino en entrar en el debate, contextualizado y desde la autonomía pedagógica de los centros educativos en un marco de corresponsabilidad, para revitalizar el discurso curricular acerca de los contenidos, los modelos y las estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza–aprendizaje que se traducen en mejores resultados de aprendizaje para todos (Elmore, 2010; Escudero, 2007; Bolívar, 2008, 2012). Y como eso sólo es posible en la escuela que queremos (González, 2011), de modo paralelo, acometer procesos de cambio cultural y profesional en los centros educativos para instaurar y sostener procesos de innovación y culturas profesionales de evaluación y corresponsabilidad que den base a la enseñanza efectiva para todos (Escudero, 2006). Sin olvidar que los verdaderos agentes de cambio son el profesorado en su aula y el compromiso colectivo del equipo docente en un proyecto educativo que fortalezca el eje escuela, familia y comunidad.

Siguiendo a Contreras (2010, p. 552-553), se podrían recoger un conjunto de características o rasgos que vienen a definir los marcos para comprender e identificar las experiencias educativas innovadoras: No son concebidas ni actúan en función de cumplir con las expectativas del sistema, sino por idear y llevar a cabo propuesta que son nucleares para ellas; Generan ambientes con amplios grados de libertad y compromiso; Presentan una imagen visual personal, de diversidad, de movimiento...; Que ofrecen alternativas de espacios, actividades, recursos...; Se rompen las artificiales fronteras curriculares y espacio-temporales; Dan sensación de movimiento,

dinamismo...; Prestan especial atención a la participación, a la observación y a la escucha de los niños; Buscan el sentido de las cosas y no lo hacen bajo presión; y no existe separación entre el tiempo de vivir y el de aprender. Ahora bien, todo este valor añadido debe estar aderezado convenientemente de compromiso y esperanza para ir generando y sustentando esa “otra” escuela, la alternativa... -que existe y está en marcha (Feito, 2006; Feito y López, 2008)- y que corresponde con los parámetros de la Educación Pública de Calidad por la que apostamos.

3.1. Innovación, una cuestión de contenido y de procedimiento

Así las cosas, conocidos todos los ingredientes y con todos los espartos sobre la mesa, hace falta andar. Operar un cambio cultural en los centros educativos y comunidades –que debieran ser de aprendizaje (Bolívar, 2000)- de aprendizaje en torno al núcleo pedagógico del cambio (Elmore, 2010) mediante procesos sostenibles e implicativos de debate curricular (Escudero, 2006).

“Promover un diseño y desarrollo curricular basado en el centro significa ir construyendo en equipo los cambio a través de la reflexión y revisión conjunta sobre la propia práctica. Esta concepción del diseño y desarrollo curricular centrada en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución” (Bolívar, 2010, p. 202)

Bolívar, en este párrafo nos sitúa plenamente en el centro del debate anunciándonos algunas cuestiones centrales: el diseño y desarrollo curricular como foco, la colaboración y la reflexión como herramientas y el centro como escenario, y todo ello dentro de un proceso de desarrollo hacia y por el aprendizaje de *todos*. Y este “todos” tiene un doble sentido, tanto de todos los sectores y agentes implicados en el proceso, como orientado al buen aprendizaje de todos los estudiantes sin exclusión.

De este modo, repensar qué enseñar y para qué, y cómo se desarrolla el currículum en el día a día puede ser un interesante y dinámico de construcción y realización de sentido y de innovación, frente a otras visiones más estáticas, técnicas y de reproducción con larga cola aún en la actualidad. Desde esta aportación, el desarrollo curricular se entiende como un espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones sobre la escuela y la enseñanza, donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación (de muy diferentes niveles, sectores, organismos, etc.) en función de aspectos contextuales globales substantivos (como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural) desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas o *determinaciones curriculares*.

Se precisa centrar la mirada en el funcionamiento ordinario de la escuela, prestando especial atención a la producción de desigualdades que acompaña inevitablemente a la cotidianeidad escolar (Marhuenda, 2011). La

escuela no está cumpliendo su fin y quedan retos pendientes de inclusión, superación de los fracasos escolares y los riesgos de vulnerabilidad y abandono temprano de ciertos sectores, mejora de resultados..., mostrándose incluso incapaz para afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea (Pérez Gómez, 2010; Sancho, 2002), pese a que el Sistema Educativo en su conjunto y cada una de sus piezas debiera “garantizar” estas cuestiones para todos. En ello la innovación debe asumir un papel fundamental de cara a ir luchando por contrarrestar el efecto incapacitador que algunas “prácticas educativas” provocan sobre el alumnado, que resultan ser finalmente “sutiles” formas de discriminación comúnmente aceptadas como “normales”. Pero además, debe actuar también desde la lógica de no renunciar a los máximos aprendizajes y a la mejora permanente.

Aquí toma especial interés la idea de “*todos tienen derecho a un buen aprendizaje*” o lo que es lo mismo, alcanzar un justo equilibrio entre *equidad* y *calidad*. Con una ética más comprometida socialmente, desde esta perspectiva, toma relevancia el compromiso con las clases más desfavorecidas como signo de calidad en un sistema de educación público y democrático, así como la emergencia del derecho a aprender por encima de otros derechos que parecen esgrimirse cuando se habla de educación (Darling–Hammond, 2001). Será, pues, en torno a estos estándares democráticos de calidad, como será posible replantear y reconstruir una visión de la “orientada” educación, como norte básico a ofrecer al profesorado, a asesores, a administradores y a cuanto personal incide en la educación para que diseñen, innoven, reestructuren, reflexionen, evalúen y hagan posible “el mejor aprendizaje para todos”.

La cuestión es compleja y de envergadura. Y, en este contexto, no se deben *hacer guiños* a cierto profesorado y fomentar determinados discursos si estos suponen concesiones “desprofesionalizadoras” o de bajada de la calidad de la educación y el compromiso social de ésta. Pero tampoco se puede actuar al margen de este profesorado revistiéndose de un halo de “innovación, compromiso, etc.” que pueda parecer alejado o utópico. Hay que oír al profesorado y a la sociedad, no tanto para “reformar la reforma” en el sentido que pretenden “neoliberalmente” las últimas propuestas ministeriales, como para repensar seriamente alternativas interesantes que asuman el reto del debate, de la reflexión, de la calidad, de la evaluación y el control social, etc., pero que también se armen de plena conciencia de los retos, implicaciones, consecuencias y propósitos de la educación pública.

Parece, pues, sensato enfocar los procesos de innovación y mejora con *tranquilidad, sentido común y carácter práctico* (Domingo y Fernández, 2009). Y, de acuerdo con Gadamer (2003, p.375) cuando señala que “*el horizonte se desplaza al paso de quien se mueve*”, esta acción debe ser gradual, contextual, procesual... Este sentido común es más necesario si cabe, si se tienen que alcanzar idénticas competencias básicas para todos –a diferente nivel y por caminos diferentes-, ésto debe hacerse de manera pertinente, adaptada, razonable... Llegados a este punto de *sensatez y toma de conciencia*, tal vez sea necesario caminar (profesional y colectivamente) en la línea de deconstruir las prácticas y analizar sus consecuencias, para desaprender ciertos recorridos y rutinas y promover futuros mejores (Culham y Nind, 2003; Pérez Gómez, 2007). Y, sin caer en el optimismo pedagógico, bucólico e ingenuo, *creer* que otra escuela es posible y está en marcha (Feito, 2006; Feito y López, 2008) y

que es posible alcanzar niveles dignos de calidad y eficacia en contextos de desigualdad (Bellei y otros, 2003).

Dentro de estos escenarios en construcción y alternativos, los análisis curriculares y de tareas, junto a una paulatina aproximación al currículum integrado y a opciones metodológicas y de evaluación próximos a planteamientos que pudieran denominarse con propiedad “buenas prácticas”, pueden abrir la caja de pandora y estimular a la prueba, a la acción. Primeramente de manera puntual y concreta, para posteriormente ir ganando en complejidad y generalización, hasta experimentar acciones de integración de los tres contextos formal, no formal e informal.

Sirva esta oportunidad para *reflexionar* sobre el valor de futuro de la formación que se da, sobre el “para qué” de las prácticas docentes y rutinas diarias, el uso de los libros de texto, el hacer tantas actividades y reflexionar tan poco sobre ellas... el profesorado ¿sabe para qué sirve lo que hace cada día? ¿sabe qué quiere que provoque cada actividad en la cabeza de su alumnado? ¿es consciente de que el aprendizaje necesita tiempo, esfuerzo, apoyo...?, y si se dedica el tiempo escolar y familiar a cosas poco productivas, ¿cuándo se trabaja todo ello? Y si ello es determinante con el alumnado que está en disposición aprender, que tiene posibilidades y capacidades, y que puede llegar al desarrollo de competencias desde aprendizajes tradicionales, ¿qué será de aquel otro tipo de personas que no tienen estas casuísticas y circunstancias, y necesita que se le trabajen específicamente?

3.2. Innovación desde el trabajo en equipo, con liderazgo y asesoría y en una lógica de red

La escuela puede generar conocimiento y aprender siempre que los problemas cotidianos se afronten colectiva y profesionalmente como problemática objeto de reflexión y mejora. Para lo que es fundamental generar y dinamizar y prácticas que “desarrollen capacidades y compromisos”, en procesos colectivos de innovación, reflexión curricular, autorrevisión y mejora (Pérez Ferra, 2012) y en un escenario de democracia. En este punto dos reflexiones al paso sobre los procesos de cambio sostenibles desarrollados por centros escolares identificados como innovadores (Altopelli y Murillo, 2010):

Parece ser que el entusiasmo, el compromiso y la implicación, junto a dosis de deseos por mejorar, pueden ser buenos ingredientes que con toda probabilidad se constituyan en sedimentos de la sostenibilidad de las innovaciones en los centros educativos (p. 68).

La construcción de comunidades de aprendizaje con implicación de las familias y del profesorado en la creación de un entorno rico en información y de una cultura positiva en la escuela son condiciones específicas de la innovación en las escuelas. [...] En contraste, las propuestas de innovación que afectan a la labor de aula se viven como limitadas a la práctica individual y, en ese sentido, menos confortantes (p. 51).

Como apunta Arencibia (2004), esto es factible cuando: los profesores empiezan a descubrir la existencia de conflictos en las teorías que guían su acción; toman conciencia de que lo que están haciendo no es lo que dicen que están haciendo y pretenden metas conflictivas a modo de dilemas productivos que atañen a asuntos de interés capital para la persona, el aprendizaje y la

institución. Lo que significa ir construyendo en equipo los cambios a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, en sus contextos naturales de trabajo y en el seno del centro que se va constituyendo en comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Y todo ello no se produce en un momento puntual, sino como fruto de un proceso de ir creando las condiciones necesarias para que la mejora sea posible.

Lo que no es nada fácil y no se produce desde cualquier tipo de supervisión o apoyo. Necesariamente conlleva *procesos de resignificación* y de flexibilización de tales prácticas, junto a serias dinámicas de capacitación profesional para su ejercicio. Como ocurriría recurrentemente en las llamadas a la colaboración auténtica, la reflexión profesional puede ser un canto de sirenas o caminar por derroteros “supuestamente” ya experimentados en los que se quemaron las naves, si no se hace de manera “confortable” y cargada de “sentido común”, acompañadas de serios procesos “plenamente educativos” de liderazgo (Leithwood y otros, 2006) y de asesoramiento alternativo (Domingo, 2009, 2011).

Para el desarrollo de la innovación en el momento actual ya no vale ni el aislamiento ni cualquier tipo de apoyo. La colaboración formal e informal deben negociarse, contextualizarse y situarse en las certezas, posibilidades y realidades de cada clase y centro, problemática o casuística, pero sin perder el norte. Y en este ámbito está surgiendo una nueva organización en red, capaz de entrelazar nexos entre las estructuras formales de interrelación y las informales o micropolíticas, así como de las que son propias de los centros educativos tradicionales con otras de contextos de enseñanza–aprendizaje abiertos y ampliados.

Participar en estas redes de interrelación e intercambio de manera horizontal y democrática es un buen punto para estimular el desarrollo y el enriquecimiento mutuo, digno de tomarse en consideración. Pero la constitución y desarrollo de estas redes es parte también de un proceso no exento de dificultad y conflicto. En él inciden ciertos flujos de intereses, rutinas, presiones profesionales culturales y ambientales que tejen ciertas sombras difíciles de disipar y que pueden marcar estos últimos nudos de la red por estructuras de poder o de mercado (dependencia, clientelismo, dependencia, inducción encubierta, formalismos vaciados de contenido, etc.) que terminan por desarmar las posibilidades de llegar a verdaderas asociaciones mutuas con estructuras, dinámicas y fines solidarias y profesionales.

El encaje de estas piezas no es siempre fácil, y suelen dejarse flecos importantes sin cubrir. La constitución de estas redes de reforma no se trata de un conjunto de experiencias aisladas, ni de una nueva gestión organizativa que se implanta a partir de un determinado programa, sino un proceso de construcción, negociación, clarificación y creación de nuevos entornos compartidos de responsabilidad, trabajo y desarrollo profesional. Lo que resalta la conveniencia de buscar *líneas de acuerdo básico* en las que (Domingo, 2008, p. 390):

- exista suficiente cobertura institucional para ofrecer la capacitación necesaria y los estímulos pertinentes para desarrollar experiencias de innovación desde las que encontrar laboratorios y plataformas de

transformación que sean buenos ejemplos de garantía de la calidad y la equidad en educación;

- la red de apoyo a la escuela se encuentre suficientemente estructurada, cercana y fortalecida como para ofrecer un apoyo integrado, realista y útil, frente al desconcierto, solapamiento y desarticulación actual;
- sea posible una red de plataformas alterativas de promoción e intercambio de conocimiento pedagógico, de experimentación de nuevas ideas, de motores de innovación y transformación...;
- coexistan ambas de manera lo suficientemente independientes como para no subordinarse, y lo suficientemente interconectados como para no ignorarse, confundirse ni solaparse; y, por último,
- que todo se ponga al servicio de un interesante proyecto educativo de comunidad para el buen aprendizaje de todos.

4. A modo de epílogo

Las experiencias innovadoras son imprescindibles y sólo tienen sentido y recorrido si se orientan para hacer entre todos una escuela resiliente, capaz de mejorar los resultados de aprendizaje para todos y entre todos. Y, en un marco de autonomía curricular, toman decisiones y asumen compromisos entre todos *soberanamente*, en el seno de comunidades profesionales de aprendizaje, donde sea común el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido y para el aprendizaje, así como cercanas y comprometidas acciones de supervisión y asesoría (Domingo, 2009, 2011).

Hace falta “*conocimiento*”, sí, es obvio; pero “*como estudio*”. Es fundamental reflexionar e indagar, compartiendo propósito y responsabilidades (Escudero, 2006) desde las que lograr una propuesta curricular que asegure el máximo desarrollo de las capacidades y potencialidades de cada sujeto en particular en su grupo/contexto. Pero no es sólo una cuestión de propósito, sino y fundamentalmente una exigencia de participación de todos los implicados en la asunción de las parcelas de responsabilidad y acción que les corresponden. Por ello Zeichner (2010) advierte contra la aceptación acrítica de rutinas, prácticas, conceptos y por supuestos cotidianos o provenientes de políticas curriculares o de formación no siempre claras. Lo que tiene mucho de compromisos profesionales, éticos y sociales que no se pueden soslayar en desempeños funcionariales o asépticos.

Hay que vencer los encantamientos, el derrotismo y el fatalismo de que “*las cosas son así porque no pueden ser de otra forma*” (Freire, 1997) y el *conformismo generalizado*, que en educación y currículum hay muchos y suelen venir en recurrentes oleadas, a veces como lobos con pieles de cordero. Y hacerlo poniendo en valor buenas prácticas de innovación educativa con verdaderos impactos en aprendizaje.

Parece cada vez más claro que es preciso viajar por estos derroteros, acompañado también de *compromiso* con una visión compleja (sistémica), conciencia (norte de compromiso profesional y social) y reflexión dialéctica (método) en un marco de coherencia y posibilidad, en una cultura de mejora y

de rendimiento público/democrático de cuentas (Elmore, 2003). La reflexión y el aprendizaje de la experiencia puede cambiar las formas en que los educadores piensan en tiempo real acerca de cómo mejorar la práctica docente y los resultados de aprendizaje. Sin ello, la innovación es sólo un cambio por cambiar, por esnobismo o por romper la tediosa rutina.

Estos acentos se van despuntando como fundamentales para no ser mecanicistas, teóricos con pies de humo o simples técnicos sin conciencia, que diseñan y ejecutan programas y programas sin saber muy bien a qué y quiénes sirven, ni los impactos y resultados que producen, ni en las direcciones que caminan. Se pueden hacer virar la reflexión, los compromisos o la práctica si se trenzan con determinados espartos: dinámicas colaborativas de desarrollo profesional, curricular e institucional, así como de liderazgo y de apoyo para la mejora de los resultados (Bolívar, 2012; Domingo, 2011).

En este contexto, la “verdadera” y “madura” innovación posibilita escenarios en los que poder ser *oportunistamente estratégico* dispuesto a sacar partido del análisis curricular de cada situación y contexto real de cara a promover acciones y toma de decisiones provechosas –pese a lo que pese– para la mejora de la educación para todos.

“En definitiva, la realidad es que tenemos que construir una escuela inclusiva e intercultural usando los mimbres que el sistema nos ofrece al tiempo que luchamos por cambiar el sistema. Necesitamos para ello una actitud de hacker que nos haga leer con pasión, con compromiso e inteligencia los acontecimientos, la legislación y las decisiones políticas que vayan surgiendo. El mensaje es sencillo: siempre hay alternativas” (Trujillo, 2012, p. 167).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 47-70. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART3.pdf>
- Arencibia, J.S. (2004). La autorrevisión institucional desde un modelo de proceso y en colaboración. En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Razynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación/UNICEF. Disponible en http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y Cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar el currículum. En J. Gimeno (coord.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata (p. 548-566)
- Culham, A. y Nind, M. (2003). Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (1), 65 – 78.
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas: una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea
- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Domingo.pdf>
- Domingo, J. (2008). Redes de centros y profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En J. Gairín y S. Antúnez (eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. (p. 384-390). Madrid: Wolters Kluwer.
- Domingo, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. (p. 101-126). México D.F.: UPN.

- Domingo, J. (2011). Supervisión y asesoría para impulsar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En P.G. Jiménez (coord.). *Reflexiones y propuestas para avanzar hacia una educación de calidad con equidad*. San Francisco de Campeche: Campeche solidario/IAE
- Domingo, J. y Fernández, J.D. (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (coords.). *Las competencias básicas en la práctica*. (pp. 129-137). Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-40. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R.F. (ed.) (2011). *I Used to Think... and Now I Think...: Twenty Leading Educators Reflect on the Work of School Reform*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. y López, J.I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia
- Flecha, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9-22.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2), 101-113.

- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método. I y II*. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata
- González, M^ªT. (coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16–20.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. y Taylor, S. (2007). Trabajar con/contra la globalización en educación. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (comps.). *Globalización y Educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. Maidenhead: Open University Press.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A.; & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. London, DfES. Research Report 800. Available from: <http://education.gov.uk/publications>
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases Institucionales. Monográfico sobre “Investigación sobre la práctica de la innovación educativa”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ed.pdf>
- Marhuenda, F. (2011). Dimensiones didácticas y organizativas que sustentan la dinámica escolar. *Revista de Educación*, 356, 17-37.
- Moreno (2004). Innovación curricular [voz]. En F. Salvador, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol. II*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Santander: Gobierno de Cantabria. Disponible en: <http://www.ceyicantabria.com>
- Pérez Gómez, A.I. (ed.) (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre (Tema monográfico). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2).
- Pérez Ferra, M. (coord.) (2012). *Asesoramiento al profesorado de Secundaria para mejorar la calidad de los centros*. Jaén: Joxman.

- Pourtois, J.P. y Desmet, H. (2006). *La educación implícita*. Madrid: Editorial Popular.
- Pogré, P. y Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores
- Sancho, J.M. (2002). Herramientas vacías; educación y sentido en la sociedad de la información. En J.M. Vez, M.D. Fernández Tilve y S. Pérez (Eds.). *Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio. Políticas educativas na dimensión europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio* (157-168). Santiago de Compostela: ICE Universidad de Santiago.
- Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), 1-13. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART1.pdf>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y desafíos a la investigación educativa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 15 pág. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf>
- Trujillo, F. (2012). La construcción de la escuela del siglo XXI, o cómo usar la ética hacker para el diseño de la escuela intercultural. En B. López y M. Tuts (coords.). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural. Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer Educación/Liga Española de la Educación.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
