

Cambio sostenible en educación ¿Qué lo hace posible?

Sustainable Change in Education What makes it possible?

Julián López Yañez*

Resumen

Se exponen en este artículo los hallazgos de un estudio acerca de las bases institucionales sobre las que escuelas innovadoras han construido y sostenido procesos de cambio durante una larga trayectoria. Mediante el estudio de casos y metodologías etnográficas esta investigación se propuso conocer en diez centros escolares de dos provincias españolas aspectos como: la práctica de la innovación, la cultura organizativa, las estructuras informales de poder, las prácticas de liderazgo o las relaciones sociales al interior y con el exterior de cada institución. A partir de aquí se trató de describir el conocimiento organizativo acerca de la innovación construido por los diferentes centros escolares a lo largo de su trayectoria. Ello nos permitirá discutir algunos presupuestos comunes de la teoría sobre los procesos de cambio en la educación

Palabras clave. Innovación educativa, mejora escolar, sostenibilidad, sistemas de prácticas, conocimiento y aprendizaje organizativo.

Abstract

This article reports the results of a study on the institutional bases of changes that innovative schools made over time. It is used a case-study and ethnographic methodology. This work explores issues like practice of innovation, organizational culture, informal structures of power, leadership practices and styles, and relationship patterns among internal and external educational agents. These subjects were analyzed in ten primary and secondary schools in two regions in Spain. The main purpose of the present article is to depict the organizational knowledge about innovation achieved by the participant schools. The comprehension of this practice-based knowledge allows us to discuss some common assumptions of the theory of educational change.

Keywords. Educational innovation, school improvement, sustainability, systems of practices, organizational learning and knowledge.

* Prof. Julián López Yañez. Departamento de didáctica y organización educativa. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España (lopezya@us.es).

Introducción

La investigación sobre innovación educativa se ha orientado mucho hacia (a) el impacto y el desarrollo de las actividades de cambio planeado (modalidades y efectos de los planes de innovación en los centros) y (b) la extensión e implementación de las grandes reformas emprendidas dentro del sistema educativo. Por el contrario, mucho menos esfuerzo se ha dedicado a la comprensión profunda de los mecanismos y las dinámicas sociales que subyacen a su práctica. Sin embargo, desde nuestro punto de vista es muy importante comprender cómo las comunidades constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener la innovación a largo plazo. En todo caso, el camino recorrido por el conocimiento acerca de la innovación educativa ha ido preferentemente desde la administración educativa o desde el mundo académico hacia los centros escolares (cómo éstos deben innovar y qué aspectos didácticos u organizativos deben reformar). Muy escasamente hemos buscado el conocimiento práctico -a veces explícito pero en su mayor parte tácito- que los centros han construido en el curso de sus propias prácticas innovadoras. Sin embargo, este conocimiento-en-acción (Gather Thurler, 1998) o conocimiento basado en la práctica es reconocido de manera creciente por la literatura sobre el cambio en las organizaciones como la condición clave y la base necesaria para construir procesos sostenibles de mejora.

En la Universidad de Sevilla, España, hemos venido desarrollando durante los tres últimos años una investigación¹ que ha pretendido dar cuenta del conocimiento que los centros innovadores atesoran acerca de la innovación. Participaron en ella cinco centros de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico repartidos en las provincias de Sevilla (5) y Gran Canaria (5). Este artículo expondrá de manera general los hallazgos del estudio, y discutirá sus implicaciones tanto prácticas como teóricas en relación a la textura del aprendizaje y el conocimiento organizativo (Gherardi, 2006) que es construido a lo largo de los procesos de cambio y de mejora en los centros escolares.

Marco conceptual

La teoría sobre innovación educativa ha cambiado sensiblemente desde las perspectivas tecnológicas

-basadas en procesos de “implantación” o “fidelidad” a un proyecto “a prueba de profesores”- características de los años 70, a las actuales que asumen la complejidad, incertidumbre y multidimensionalidad de los procesos de cambio (Fullan, 1991; Harris, 2002; Hopkins, 2001; Stoll y Fink, 1996; Hargreaves, 1998). Sostenibilidad ha sido propuesto en los últimos años como uno de los conceptos clave de la innovación educativa (Hargreaves, 2002; Hargreaves y Fink, 2004, 2006a, 2006b). Por ejemplo, Hargreaves y Fink (2004) enunciaron los “siete principios” del liderazgo sostenible. Del mismo modo (Hargreaves y Fink, 2006a, 2006b) han dejado claro repetidamente que sostenibilidad no es lo mismo que durabilidad o que simple continuidad y han enunciado los conceptos clave del desarrollo sostenible de los centros educativos: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación. En definitiva, sostenibilidad implica que las condiciones organizativas locales no sólo influyen, sino que conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son construidos cuando éstos logran mantenerse en el tiempo. Además uno de los aspectos más interesantes es que estas condiciones organizativas fundantes no se refieren a las de carácter estructural, sino a las que tienen un carácter informal, como la cultura organizativa, los patrones y las redes informales de poder, la distribución del liderazgo o las pautas de comunicación.

Nuestra investigación trata precisamente de conocer los aspectos institucionales que garantizan dicha sostenibilidad, dando continuidad así a la preocupación constante que hemos venido manteniendo sobre los aspectos vinculados al desarrollo de las organizaciones (López Yáñez, 1992; 2003a; 2003b; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000; López Yáñez y Marcelo García, 2003).

Por otro lado, la relación entre el cambio educativo y otros procesos organizativos ha sido bien documentada. En concreto nos referimos a la relación entre cambio y liderazgo en general (Ainscow y West, 2006; Hallinger y Heck, 1998; Harris y Muijs, 2003; Harris *et al.*, 2003); liderazgo instructivo (Greenfield, 1987; Stoll, 1999; Southworth, 2002); liderazgo distribuido (Spillane, 2006); o cultura organizativa (Fuller y Clarke, 1994; Maslowski, 2006). Además, la institucionalización de los cambios implica verdaderas comunidades de aprendizaje detrás de tales cambios (Furman, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Strike, 2000; Wenger, 1998). También fueron importantes para nuestra investigación los estudios sobre las peculiaridades de la innovación en escuelas que se enfrentan a entornos desfavorecidos desde el punto de vista económico, social y cultural (Datnow, Hubbard y Mehan, 2003; Gray, 2001; Harris, 2006; Muijs *et al.*, 2004; Reynolds *et al.*, 2006).

Al mismo tiempo, la innovación aparece desde las teorías recientes como un complejo sistema de prácticas -*un campo de prácticas* en palabras de

1. López Yáñez, J. (Dir.) (2005-2008) *Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+I. Entidades participantes: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación IDEA; Univ. de Las Palmas de Gran Canaria. Código: SEJ2005-09056/EDUC. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, Julián López Yáñez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

Gherardi (2006)- que no puede ser completamente planeado ni controlado por los líderes porque tal sistema es complejo y, por tanto, radicalmente abierto a la incertidumbre. De hecho, *los estudios basados en la práctica* sobre las organizaciones (Gherardi, 2000, 2001; Nicolini, Gherardi y Yanow, 2003) son especialmente necesarios en el campo de la investigación educativa para salvar la brecha que permanece abierta entre los académicos y los prácticos.

Desde esta perspectiva la acción (innovadora en nuestro caso) no se distingue del aprendizaje ni del conocimiento. Una comunidad genera conocimiento de manera inevitable, en el curso de su proceso de co-accionar, el cual es en sí mismo un proceso de aprendizaje (organizativo o institucional). Asumimos que en el curso de ese proceso, la organización como ente social y dinámico produce un conocimiento propio, idiosincrásico sobre sus prácticas y sobre sí misma, conocimiento que se plasma en los discursos y las acciones de sus miembros y es transmitido a los que se incorporan. Más concretamente, dicho conocimiento se traduce en una compleja trama de símbolos, asunciones, valores, artefactos culturales y patrones de influencia y de relación. Como Gherardi (2006) ha señalado, “el conocimiento organizativo es mediado por la corporalidad (*embodied*), las relaciones sociales, el mundo material y las experiencias pasadas (aquello que ya se conoce)” (pp. 228-229).

No concebimos por tanto la noción de “conocimiento” como un conjunto cerrado de ítems de información (al modo del enfoque de *knowledge management*) acumulados y recogidos explícitamente en dispositivos formales para ser enseñados o transmitidos a los miembros de la organización. Ni tampoco como una entidad mental constituida a base de sumar las ideas individuales. Por el contrario, lo entendemos como una configuración específica de las prácticas organizativas y de los patrones que emergen de dichas prácticas y que tienen que ver con la cultura, el poder y la comunicación (Araujo, 1998; Clegg, Kornberger y Rhodes, 2005; Cook y Yanow 1999; Easterby-Smith y Araujo 1999; Gherardi, Nicolini y Odella 1998; Spender, 1996a, 1996b; Tsoukas, 2002).

Por otro lado, puede comprobarse que el concepto de “práctica” no equivale a la acción individual sino que se entiende como “práctica situada” (Gherardi, 2006, xiii) la cual es siempre una práctica dialógica y, por tanto, inexcusablemente social y en la cual participan además una constelación de objetos que poseen una carga simbólica y constituyen generadores de significado para la comunidad de “practicantes”. Los planes a cualquier nivel representan uno de los aspectos que inciden sobre dicha práctica, pero no es necesariamente uno de los más importantes.

La innovación entonces no es un mero producto de los planes de innovación o los sistemas formales que la impulsan, sino sobre todo un producto de las

prácticas cotidianas, las cuales sólo en parte se ven afectadas por dichos planes y sistemas formales. Es a ese producto al que hemos llamado “conocimiento acerca de la innovación”, con independencia de que se trate de un conocimiento explícito o tácito. En definitiva, *nuestro objeto de estudio principal fue el conocimiento acerca de la innovación desarrollado por una comunidad concreta en el curso de sus prácticas institucionales innovadoras*. Concretamente nos propusimos conocer en profundidad los significados compartidos, los patrones de influencia y de relación, los discursos, las estrategias y la dinámica organizativa que permitieron a los centros escolares de nuestro estudio sostener dinámicas de cambio a lo largo del tiempo.

Selección de los casos y metodología

Para la selección de los casos pedimos a tres centros de profesores (CEP) que identificaran en su circunscripción centros escolares que hubieran sostenido, a lo largo del tiempo y hasta la fecha, prácticas innovadoras. En concreto queríamos centros en los que la dinámica de cambio fuera percibida como parte de su propia identidad. Los centros escolares participantes fueron seleccionados en los inicios del curso académico 2007-2008 a partir de diversas reuniones con los asesores de los Centros de Profesorado de Sevilla y Alcalá de Guadaíra (en la provincia de Sevilla) y del Centro de Profesores de Telde (en Gran Canaria). Finalmente seleccionamos 10 centros educativos (cinco de educación primaria, cuatro de enseñanza secundaria y un centro específico de educación especial) situados en las provincias de Sevilla (cinco) y Gran Canaria (cinco). Todos ellos aceptaron explícitamente participar en el proyecto mediante reuniones y acuerdos específicos del claustro de profesores o del equipo técnico de coordinación pedagógica, ratificados por el claustro con posterioridad. La Tabla 1 ofrece una descripción sintética del contexto y la tipología de los centros participantes. En él destaca el dato de que nueve de los 10 centros participantes estaban situados en entornos difíciles y en clara desventaja social.

La metodología de este proyecto se basó en estrategias de corte cualitativo tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de información. Se realizó un total de 148 entrevistas, 75 en los centros de Gran Canaria y 73 en los de Sevilla, con una media de 15 y 14,6 entrevistas por centro respectivamente. En el centro en el que más entrevistas se realizaron se obtuvieron 23 y 9 en el que menos. La mayor parte de estas entrevistas estuvieron dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los Centros de profesorado, inspectores, ex-docentes del centro, madres o padres de alumnos, estudiantes de magisterio en prácticas, orienta-

dores y personal de administración y servicios (PAS) de los centros participantes. Las entrevistas tuvieron una duración muy variable, dependiendo de la vinculación al centro y de la trayectoria del entrevistado. La duración más frecuente osciló entre 40 y 60 minutos. Los entrevistadores disponían de tres guiones semiestructurados, elaborados por el equipo de investigación y dirigidos específicamente a: (a) miembros del equipo directivo, (b) agentes internos o miembros del centro con una relación contractual con él, y (c) agentes externos (padres, inspectores, asesores CEP, etc).

Además de las entrevistas se estudiaron documentos del centro tales: como proyectos, normativas, informes, material formativo, etc. Por otro lado, el uso de la fotografía como estrategia de análisis se realizó mediante un dispositivo ideado por el equipo de investigación al que se denominó "fotografía tu rincón". Consistió en pedir a los profesores que voluntariamente desearon participar que eligieran un rincón, espacio o momento del centro o de la vida escolar que desde su punto de vista fuera muy representativo de la identidad o estilo de trabajo del mismo. A continuación investigador y docente se desplazaban al lugar y lo fotografiaban eligiendo el plano que el docente considerara idóneo. Además se grabaron en audio las explicaciones del docente

acerca de las razones de su elección. Estas explicaciones junto con el análisis de las fotografías fueron incorporadas a los informes de investigación. Finalmente, otro dispositivo de recopilación y análisis de datos consistió en solicitar a los docentes y directivos de los centros participantes breves relatos acerca de su trayectoria en el centro, relatos en los que podían incluir también reflexiones acerca de su biografía profesional y acerca de lo que su implicación en el centro había representado en ella.

En todo caso, el trabajo de campo pretendió interferir lo menos posible en la dinámica y el funcionamiento propio de cada centro. No se requirieron de los docentes tareas adicionales a las que ya realizaban, exceptuando su participación en algunas entrevistas, en los dispositivos mencionados y, eventualmente, en el análisis de los datos obtenidos junto con los investigadores y en los informes elaborados por éstos.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio. Para facilitar el análisis de los datos a continuación fueron transcritas. Luego se estableció un sistema de códigos y a partir de él tres investigadores miembros del equipo realizaron un proceso de acuerdo entre observadores a lo largo del cual y de manera paralela el sistema de códigos se fue refinando

CASOS SELECCIONADOS

CENTRO	CONTEXTO	TIPOLOGÍA
--------	----------	-----------

Sevilla

CEIP AD	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
CEIP MA	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP LM	Periferia urbana (no capital de provincia; contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES EU	Rural	Secundaria Obligatoria
IES DI	Periferia urbana (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria

Las Palmas de Gran Canaria

CEE PL	Rural	Centro específico de Educación Especial. Etapas: Infantil, Primaria y Transición a la vida adulta
CEIP AV	Urbano (no capital de provincia)	C2 (dos líneas en E. Primaria)
CEIP JT	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	C1 (una línea en E. Primaria)
IES AM	Semiurbano (contexto socio-cultural desfavorecido)	Secundaria Obligatoria
IES LI	Semiurbano	Secundaria Obligatoria y Postobligatoria

Tabla 1. Casos Seleccionados

hasta obtener la versión definitiva. En dicho proceso de acuerdo algunas entrevistas fueron codificadas hasta tres veces sucesivas, hasta que se obtuvo la garantía suficiente de que los tres observadores seguían las mismas pautas en el proceso de interpretación del contenido y asignación de códigos a dicho contenido. Una vez conseguido el acuerdo, todo el material narrativo recogido fue codificado y analizado mediante el programa MAXQDA de análisis de datos cualitativos mediante el ordenador.

Cada centro educativo tuvo asignado un investigador de referencia, que se encargó del trabajo de campo así como de las relaciones con la comunidad educativa y que respondía ante ella de la gestión y el análisis de los datos, así como de los informes que se realizaron. Esto no impedía que cada investigador de referencia recibiera la colaboración puntual de los demás miembros del equipo cuando era necesario. Además, en cada centro escolar se constituyeron equipos informales de profesores que colaboraron de una manera más estrecha con los investigadores en el análisis de los datos y en el contraste de las conclusiones. Los Centros de Profesorado participaron también en la elaboración de conclusiones en la última fase del trabajo.

El análisis de los datos y la correspondiente elaboración de asertos y conclusiones se realizaron de forma paralela a la recogida de éstos, en un proceso que se pretendía constructivo y dialógico. Para ello se establecieron tres etapas, que culminaron con su correspondiente informe. Estos informes fueron denominados Avance 1, 2 y 3, respectivamente, y todos ellos fueron sometidos a discusión con los participantes en cada centro. El primer informe (*Avance 1*) fue básicamente descriptivo e incluía: características del centro, de los proyectos en los

que participa y del modo de funcionamiento en torno a la innovación, entre otros aspectos relevantes. El segundo informe (*Avance 2*) incluía ya elementos de análisis e interpretación propiamente dichos. Como puede verse en la Tabla 2, se le dio especial importancia al análisis de la cultura organizativa, a las estructuras informales de poder, a los estilos de liderazgo, a las pautas de relación entre los agentes educativos y a las bases sobre las que se asienta y funciona la práctica de la innovación en el centro. Finalmente, el tercer informe (*Avance 3*) sirvió para profundizar en el análisis y obtener conclusiones relevantes a partir de la discusión y la reflexión sobre los informes primero y segundo. A lo largo de todo el proceso, los profesores participantes tuvieron la oportunidad de mostrar sus opiniones sobre las conclusiones provisionalmente establecidas y/o suministrar informaciones adicionales que matizaran, ampliaran o corrigieran las conclusiones.

Adicionalmente, mediante el análisis cruzado de los informes de los 10 centros participantes identificamos una serie de categorías o temas emergentes de los que la sostenibilidad de la innovación parecía depender en mayor medida. Concretamente identificamos los siguientes: contexto y orígenes de la innovación, liderazgo, la práctica de la innovación, el clima o ambiente escolar, la cultura organizativa, y las relaciones externas y la política de captación de recursos. Algunos de estos temas coinciden con los señalados por Muijs *et al.* (2004) como relevantes en la literatura sobre mejora escolar en circunstancias difíciles y exigentes. Concretamente, los temas señalados por los citados autores eran: enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje, liderazgo, la creación de un entorno rico en información, la creación de una cultura escolar positiva, la construcción de una comunidad de aprendizaje, un desarrollo profesio-

EJES DE INDAGACIÓN		
<p>CULTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Significados asociados a las características físicas y espaciales del centro - Ceremonias y rituales institucionales - El lenguaje institucional - Normas, creencias y valores implícitos - La historia institucional - La red social que sostiene a la cultura dominante y a las microculturas 	<p>PODER Y LIDERAZGO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modalidades y circulación del poder - Equilibrio entre poder interno y externo - Estructura sociales de poder - Análisis diacrónico: evolución de las estructuras de poder y tendencias actuales - Análisis de los conflictos y micropolítica - Liderazgo 	<p>DESARROLLO INSTITUCIONAL E INNOVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trayectoria de innovaciones (cambio planeado) - Ciclos de desarrollo de la organización (cambio no planeado) - Prácticas innovadoras
<ul style="list-style-type: none"> - Definiciones sobre la identidad organizativa, la <i>realidad</i> y la práctica de la innovación - Acceso y socialización de los nuevos miembros 		

Tabla 2. Ejes de indagación

nal continuo, la implicación de los padres, apoyo externo y recursos. A continuación presentaremos las conclusiones que consideramos más relevantes del estudio, organizadas en función de los temas emergentes señalados al principio del párrafo.

El contexto y los orígenes de la innovación

En los últimos años ha aparecido una abundante literatura interesada en las condiciones específicas que afectan a los procesos de mejora en las escuelas de áreas socio-económicamente desfavorecidas. (Dattnow, Hubbard y Mehan, 2003; Gray, 2001; Harris, 2006; Muijs *et al.*, 2004; Reynolds *et al.*, 2006). La complejidad de los procesos de innovación ha quedado bien reflejada en dicha literatura. Aquí complejo significa que la innovación ha de ser considerada una práctica social, dialógicamente construida, abierta a la incertidumbre, que no puede ser completamente controlada por ninguno de los agentes implicados. La consecuencia es que tal complejidad impide cualquier posibilidad de manejar tales procesos a base de recetas o soluciones simples (Myers y Stoll, 1998). En todo caso, la mejora escolar es mucho más compleja en entornos deprivados y requiere especiales condiciones, tanto por parte del profesorado como de las organizaciones (Harris *et al.*, 2006).

Pues bien, no consideramos una coincidencia el hecho de que la gran mayoría de las escuelas que fueron identificadas por los Centros de Profesores como escuelas que habían sostenido procesos de innovación a lo largo del tiempo estuvieran situadas en tales contextos difíciles. De las 10 implicadas en el estudio, nueve eran escuelas en la frontera-escuelas que atendían poblaciones en los límites entre la exclusión y la integración social-. Estas escuelas tenían que tratar con una fuente permanente de problemas y tensiones que, sin embargo, lejos de deprimirlas, parecen haber estimulado poderosamente los procesos de cambio en su interior. De hecho, la innovación aparece en las narrativas recogidas no como una elección sino como un mandato. Lo importante es que este sentimiento compartido parece haber promovido un sentido vocacional de la enseñanza en la gran mayoría del profesorado. El estudio ha documentado abundantes narrativas de carácter épico que enfatizan las dificultades pasadas y actuales, así como el compromiso de los profesores para ayudar a sus comunidades a dejar atrás las difíciles circunstancias que heredaron.

En bastantes ocasiones el garante implícito de la innovación ha sido un grupo de docentes "históricos" que son considerados fundadores de la línea innovadora o pioneros cuyo espíritu debía ser preservado. Al mismo tiempo, la presencia constante de tales profesores en la trama institucional del poder, aunque no necesariamente en los cargos formales, parece haber promovido la institucionalización de los cambios. Por tanto, se puede sugerir que, aunque

las dificultades socio-económicas pueden obstruir el camino hacia la mejora en muchas escuelas, otras han encontrado, precisamente en tales dificultades una herramienta adecuada para hacer posible y sostenibles los cambios. Quizás la clave que marca la diferencia es la capacidad institucional para instalar en la cultura organizativa algunas leyendas y sagas que resaltan el valor de los esfuerzos de cambio realizados por la institución y adoptan la lucha de la escuela contra las dificultades como parte de su identidad. Otro elemento clave presente en algunos centros de nuestro estudio fue la presión que ejercieron ciertos cambios contextuales. De manera parecida a lo que reflejaron Ainscow y West (2006) algunos de nuestros informantes hicieron notar que una caída dramática de la matrícula de alumnos, que puso en peligro la propia continuidad de la escuela, se convirtió en una importante palanca activadora de cambios.

El liderazgo y la configuración del poder

Indudablemente el liderazgo desempeña un papel importante en los procesos de innovación escolar (Hallinger y Heck, 1998; Harris y Muijs, 2003; Harris *et al.*, 2003) y los líderes de nuestro estudio también lo hicieron. Sobre lo que no hay tanto consenso es sobre la clase de liderazgo que mejor ayuda a instalar y sostener los cambios. En nuestra investigación, los directivos desempeñaron su liderazgo apoyándose sobre una gran variedad de fuentes de poder. El uso del poder por los líderes fue examinado, siguiendo a Mintzberg (1983), bajo un marco conceptual que incluía cinco modalidades: autoridad, burocracia, meritocracia, cultura organizativa -incluyendo las normas implícitas sancionadas por ésta- y micropolítica -incluyendo las habilidades sociales necesarias para poner en juego diferentes estrategias políticas. Pues bien, ninguna de estas fuentes de poder pudo ser identificada como claramente predominante sobre las demás en una lectura transversal de los casos. De manera similar, sobre la base de una investigación sobre escuelas en las que se habían adoptado medidas especiales, Ainscow y West (2006) sugirieron que ningún estilo de liderazgo funcionaba mejor que otros. Ellos concluyeron que en estos contextos los líderes han de ser flexibles, adaptando su estilo de liderazgo a las circunstancias cambiantes a las que se enfrentan. En otras palabras, tenían que ser directivos, facilitadores, transformadores y transaccionales al mismo tiempo. Maden y Hillman (1993) tampoco identificaron un estilo de liderazgo predominante en escuelas que desarrollaban procesos de mejora en contextos desfavorecidos, aunque sí reconocieron que las decisiones se tomaban de manera compartida y la colegialidad estaba muy extendida en la mayoría de ellas. En nuestro estudio llegamos a una conclusión similar que desarrollaremos en una sección posterior.

Por tanto, tal como Harris y Chapman (2001) han señalado también, los líderes parecen adaptar su estilo a presiones externas y condiciones particulares. En definitiva, aunque determinadas prácticas democráticas como el diálogo o la toma de decisiones en colaboración han sido identificadas como bases que hacían sostenibles los procesos de cambio, otras fuentes de poder fueron usadas de manera complementaria o bien alternativa. En conclusión, el mejor estilo de liderazgo parece ser no tener un estilo de liderazgo definido, sino más bien -como tienen los buenos actores- poseer una variada paleta de registros que se puedan adaptar a diferentes y complejos contextos.

Por otra parte, un liderazgo *educativo (instructional)*, en oposición a administrativo (Greenfield, 1987; Southworth, 2002; Stoll, 1999), fue también reconocido en los centros analizados, lo cual significa que los líderes priorizaban los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje más que otros aspectos administrativos o de gestión.

Otra conclusión interesante es la de que, aunque las evidencias muestran que los directores fueron decisivos para promover cambio sostenible, su liderazgo fue menos *visionario* de lo que la literatura sugiere que debe ser el liderazgo y mucho más *distribuido* (Spillane, 2006). Encontramos una amplia asunción de responsabilidades por parte de los docentes, incluidos, en la mayoría de los casos, los que se han incorporado recientemente. Además, entre los miembros del equipo directivo encontramos una estrecha colaboración, una gran confianza mutua y una distribución complementaria de los roles. Por supuesto, estos líderes mostraron una clara visión (Louis y Miles, 1990) acerca de hacia dónde debía encaminarse la organización, así como, muchos de ellos, carisma e inspiración. Sin embargo, ello no implicaba en ningún caso un liderazgo del tipo heroico o del gran hombre, o bien autoritario. De acuerdo con lo reflejado por Muijs *et al.* (2004) en su revisión de la literatura, nosotros tampoco encontramos tal perfil. Más bien encontramos líderes de líderes que apoyaban decididamente la implicación y la colaboración de los docentes (véase también Harris y Muijs, 2003). Por tanto, las escuelas parecen haber aprendido que muchos de sus profesores han de asumir liderazgo en diferentes niveles para sostener la dinámica de cambios. Como Harris (2006) concluyó a partir de otra investigación: "Aquí el liderazgo es compartido y desarrollado dentro de diferentes agrupamientos y redes. Algunos de estos agrupamientos son formales mientras que otros son informales o, en algunos casos, constituidos al azar".

Otro aspecto clave de la capacidad de estas escuelas para sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo fue la sucesión en la dirección escolar. Dicha sucesión se ha efectuado por lo general de tal manera que quedaba garantizada la continuidad

de las políticas del centro, incluso la continuidad de la cultura organizativa, de la filosofía o lógica institucional. O bien los directores han permanecido más de un mandato en la dirección, o bien los nuevos equipos directivos han integrado a docentes que ya habían ejercido alguna responsabilidad en el equipo anterior. Prácticamente en ningún momento, en la gran mayoría de los centros, se ha producido con el cambio de equipo directivo un cambio en la línea pedagógica del centro ni, mucho menos, un vacío de poder.

Pero la forma en que se ejerce la influencia en las organizaciones no es un asunto relacionado exclusivamente con el liderazgo. Desde nuestro punto de vista, el liderazgo debe ser colocado en el marco del fenómeno más amplio del poder. Y es bien sabido que donde hay poder hay resistencia. Sin embargo, una característica de la mayoría de los centros analizados es la ausencia -salvo alguna sonora excepción- de una oposición 'frontal' o 'destruktiva'. Los agentes y coaliciones con sensibilidades que difieren de la línea o cultura dominante se encuentran integrados en la trama social de la organización y no se observan tensiones relevantes. Las discrepancias se manifiestan sin que ello afecte sustancialmente a las relaciones, tanto personales como profesionales. Con la única excepción de uno de los casos estudiados, los centros consiguieron mantener a la micropolítica razonablemente alejada de los patrones de relación y los sistemas de influencia habituales. En lugar de la micropolítica, de la autoridad formal, de los méritos o experiencia profesionales, o de la burocracia, fue en todo caso la cultura organizativa la que configuraba la lógica predominante del poder. Eso quiere decir que los argumentos vinculados a la filosofía y la identidad del centro fueron los más usados cuando se trataba de mantener alineadas las acciones individuales. Y ello implica también que de esta manera el poder era compartido por una amplia variedad de agentes internos e incluso externos que se sentían identificados con dicha cultura institucional.

La práctica de la innovación

A pesar de que la mayoría de las prácticas escolares relacionadas con la innovación se desarrollaban en el marco de proyectos formales, estos proyectos parecían estar ahí para rendir cuentas ante las autoridades que patrocinan los proyectos o convocatorias bajo cuyo amparo se desarrolla la innovación antes que para orientarla efectivamente. Dichos proyectos funcionaban más bien como una llamada solicitando iniciativas e ideas innovadoras, en lugar de como una estructura rígida para ser seguida. En suma, la innovación aparecía como una actividad emergente o 'natural', que se desarrollaba por contagio y por ensayo-error, y sometida a un control difuso, en contraposición a un desarrollo "racional", dirigido y sometido a un estrecho control.

En este sentido, la implicación del profesorado en los proyectos tiene lugar de una manera por lo general voluntaria y con grandes dosis de autonomía. Los profesores raramente se agrupan por proyectos de manera excluyente entre sí. Por el contrario, en cada proyecto participan todos aquellos que lo desean, por lo que un mismo profesor participa de hecho habitualmente en muchos o en todos los proyectos y, por lo general, sin una adscripción formal o muy precisa. En muchas ocasiones los proyectos funcionan como líneas de actuación en lugar de como planes con una asignación rigurosa de los tiempos, los espacios, las actividades, los recursos, etc. Se espera que esa línea de actuación, una vez puesta en marcha, sea capaz de convocar, con la contribución decisiva del coordinador, las diferentes iniciativas que los docentes aplicarán a su enseñanza, bien de manera individual o con otros compañeros, agrupándose en pequeños grupos afines, por ciclo, nivel, departamento o cualquier otra modalidad que parezca adecuada. Precisamente, los profesores que adoptaban el papel de coordinador de un proyecto actuaban más como productores y proveedores de ideas y de materiales didácticos a sus compañeros, que como jefes de proyecto en sentido estricto.

La coordinación real de las actividades de innovación transcurre tanto en espacios formales como informales. Entre los primeros encontramos reuniones del Claustro de profesores dedicadas específicamente a los diferentes proyectos, así como reuniones del órgano coordinador que suele ser un equipo directivo ampliado *ad hoc*, o bien el Equipo o Comisión Técnico-Pedagógico. En cuanto a las reuniones informales, éstas tienen lugar allí donde se requiere y del modo en que las circunstancias lo permiten, pero amparadas por una organización interna que facilita al menos una tarde de encuentro semanal de todos los profesores sin la presencia de los alumnos. De hecho, alguno de nuestros informantes llegó a expresar con toda claridad la idea de que una excesiva formalización de los proyectos no facilitaba precisamente su continuidad. Por tanto, la comunicación directa y la colaboración entre los docentes son estimuladas desde los equipos directivos y constituyen pilares importantes de los procesos de cambio.

Todos estos aspectos reflejan la presencia en la mayor parte de los centros escolares analizados de verdaderas *comunidades de práctica* (Furman, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Strike, 2000; Wenger, 1998) en las que encontramos aprendizaje organizativo más allá del individual. Como Muijs *et al.* (2004, p. 160) señalaron:

Las escuelas que aprenden se caracterizan por la presencia de diálogo reflexivo en donde el profesorado conversa acerca de los estudiantes, de la enseñanza y del aprendizaje,

identificando asuntos y problemas relevantes relacionados con ellos. [Además] se implican en continuos esfuerzos de mejora, cuestionando las condiciones tanto internas como externas, más que reaccionando meramente ante la inspección o las iniciativas de las autoridades educativas (ver también Louis y Miles, 1990).

Sin embargo, el espacio al cual llega con más dificultad la innovación en estos centros es paradójicamente, aunque también comprensiblemente, el currículo. El énfasis puesto en la autonomía de los profesores permite por un lado que florezca una gran variedad de nuevas prácticas de enseñanza al amparo de los diferentes proyectos. Pero también preserva en buena medida la privacidad del espacio de la clase, lo cual bloquea en muchas ocasiones que los cambios que se producen lleguen a modificar las prácticas de enseñanza-aprendizaje -y en especial las metodologías didácticas- de una manera más profunda.

Por lo tanto, los cambios no alcanzan a transformar el currículo tanto como las prácticas organizativas, de manera especial la agrupación de los alumnos o de los profesores, el trabajo en equipo también de ambos, o la colaboración. En cierto modo esto es comprensible en estos centros, la mayoría de los cuales se sitúan, como ya dijimos, en entornos difíciles. Por eso, una parte muy importante de los esfuerzos innovadores se dirigen hacia la convivencia, las actitudes y la conducta de los alumnos, las relaciones y el clima de centro, la relación del centro con la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales por parte de los alumnos, etc. Y ello es comprensible dado que la mayor parte de las dificultades proceden de las carencias de los alumnos en esos aspectos. Así pues, la energía que se deposita en los cambios que tienen que ver con la convivencia en el centro y con las actitudes, en parte se detrae de la que se dedica a los ámbitos de la clase, las metodologías o los contenidos curriculares. El resultado es que muchos de los proyectos innovadores puestos en marcha coexisten con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional. Y ésta es probablemente la razón principal de que, pese a que los diez centros fueron reconocidos como innovadores por los asesores de los Centros del Profesorado, muchos de los entrevistados en nuestro estudio no reconocieran ese carácter innovador en el suyo. En esos casos se proponía como alternativa la consideración del centro como “trabajador”, “comprometido” o “responsable”, más que como innovador propiamente dicho.

En este sentido, podemos sugerir que lo que los Centros de Profesores identificaron no fue exactamente centros *innovadores*, en el sentido técnico o pedagógico, es decir en la manera en que los expertos piensan que debe ser un centro escolar innovador, sino centros que poseían una dinámica

orientada hacia la búsqueda permanente de soluciones a sus problemas. Es decir, centros que no se conforman con las condiciones heredadas y sus rutinas aprendidas, sino que buscan permanentemente la mejora. Eso no significa que necesariamente esa dinámica redunde en verdaderas innovaciones, pero sí desde luego en una orientación a hacer las cosas de manera diferente. Todas estas escuelas mostraron fuertes culturas, sólidas estructuras de apoyo mutuo y colaboración entre los profesores y una personalidad reconocible y respetada desde el exterior. Eso significa que los centros aparecían como entidades colectivas -como comunidades de aprendizaje- más que como suma de individuos. Y ese carácter les proporcionaba la suficiente autoconfianza para emprender cambios en un ambiente exento de amenazas o de temor al fracaso. Y así han institucionalizado una dinámica caracterizada por cambios modestos pero sostenidos a lo largo de su trayectoria institucional.

El clima escolar

Otro rasgo importante de los casos estudiados era una percepción muy extendida entre el profesorado de satisfacción con respecto al clima organizativo. Estos centros parecen confiar en este aspecto, mucho más que en una detallada planificación, la continuidad de sus proyectos y su dinámica de trabajo. De hecho pudimos describir algunos procesos de toma de decisiones en donde los equipos directivos dejaban a un lado o modificaban el sentido de determinadas iniciativas que estaban promoviendo para no comprometer las relaciones y el clima de colaboración entre los docentes cuando encontraron una clara oposición hacia dichas iniciativas. Además de éste, otros mecanismos ayudaban a preservar este ambiente satisfactorio.

Uno de ellos era la mezcla de exigencias, tanto internas como externas, con extendidos mecanismos de apoyo emocional entre los docentes, lo cual actuaba como un potente mecanismo de selección. La fuerte presión de sus entornos -deprivados y difíciles- hace que éstos no sean precisamente centros "apacibles" o "bucólicos". Tampoco en lo que se refiere a la dinámica de trabajo que experimentan, implicados como están en una gran cantidad de proyectos y actividades de toda índole. En compensación por todas estas exigencias, la cultura organizativa proporciona a sus docentes un considerable apoyo emocional y de ideas y herramientas útiles para su trabajo, lo cual garantiza una rápida y completa integración de aquellos docentes que se incorporan y que se alinean con el perfil de profesor entusiasta e implicado que dicha cultura reclama. De esta manera, a pesar de la fuerte rotación del profesorado que podría provocar el mecanismo de concurso de traslados que caracteriza a nuestro sistema educativo público, estos centros se aseguran que el profesorado que más tiempo permanece en el centro

responde al perfil que su dinámica necesita.

El resultado de todo ello es, por lo general, una gran motivación en el profesorado, así como sentimientos muy extendidos de afiliación o pertenencia al centro. En un número importante de nuestros casos aparece incluso, a pesar de las dificultades y carencias que reúne la población de referencia, un cierto sentimiento de orgullo por pertenecer al centro en cuestión. Algunos han tratado intencionalmente de fomentar dicho sentimiento mediante estrategias de difusión de las actividades, la imagen y la filosofía del centro en la comunidad.

Las buenas relaciones entre el profesorado se extienden hacia los alumnos y sus familias. Lógicamente aparecen individuos y grupos -especialmente entre los alumnos- que ocasionalmente plantean problemas para el desarrollo de las actividades. Sin embargo, por lo general los centros confían en sus propias capacidades para absorber su impacto y conseguir que más pronto que tarde se reintegren al normal desarrollo de la actividad social y pedagógica. Por lo general el tipo de relación entre docentes y alumnos es cordial y respetuosa. El trato suele ser directo y horizontal.

De manera similar ocurre con las familias de los alumnos, aunque se reconocen dificultades para atraer a éstos a la participación y a una implicación más activa en la vida del centro. Las carencias sociales y el nivel socio-cultural de las familias son aludidos como algunos de los factores que más dificultaban esta implicación.

Otro mecanismo cuya función es preservar el clima de centro consiste en un amplio abanico de actividades de socialización para garantizar la rápida integración de los nuevos profesores, el cual será descrito en la siguiente sección.

La cultura organizativa

Los centros que participaron en la investigación que estamos exponiendo en este artículo demostraron que la cultura organizativa constituye una ponderosa herramienta para sostener los cambios a lo largo del tiempo. Cuando los cambios se introducían como un desarrollo evolutivo de la identidad organizativa conseguían el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa. En este sentido, Fuller y Clarke (1994) sostienen que gran parte de la investigación sobre cómo mejoran las escuelas ha llegado a conclusiones erróneas por su incapacidad para tener en cuenta el modo en que la cultura organizativa condiciona el proceso de implementación. En las escuelas analizadas pudimos reconocer un sólido conjunto de pensamientos y significados compartido por amplios sectores de la comunidad educativa. Eso les proporcionaba la confianza y seguridad suficiente para emprender iniciativas, para asumir

riesgos, para acomodar las normas a las nuevas ideas y no al revés, al tiempo que favorecía el espíritu de búsqueda y descubrimiento. Son culturas institucionales en las que las iniciativas individuales o colectivas tienen garantizado un “de acuerdo, en principio sí”. La gente está habitualmente dispuesta a colaborar ante cualquier propuesta nueva. Por tanto, los promotores de estas iniciativas saben que es muy probable que en su desarrollo cuenten con la colaboración e incluso con la participación activa de algunos o muchos de sus compañeros.

Las alusiones a estas ideas y pensamientos colectivos son frecuentes en la vida de los centros. Sin embargo, curiosamente, no se trata de culturas “ideológicamente” posicionadas del lado de la innovación, frente a lo que vendrían a ser posiciones tradicionales o conservadoras. Lo que queremos decir es que no hemos encontrado habitualmente un discurso “militante” en torno a la innovación. Lo nuevo y lo viejo parecen dialogar entre sí de manera natural. Profesores “más innovadores” trabajan y colaboran con profesores “más tradicionales” en proyectos conjuntos con larga tradición en el centro. La innovación no es patrimonio de un hipotético grupo innovador. Es más, esta rotulación o etiquetado de supuestas “familias” ideológicas, habitual en otros contextos no aparece por ningún lado. En esta línea, Denton (1998) subraya la importancia de desarrollar culturas no amenazadoras para estimular la experimentación, el compromiso, la asunción de riesgos, así como la creación-uso-transferencia de conocimiento por parte de los profesores. El hecho de que los proyectos y las iniciativas se desarrollen sin necesidad de ser etiquetados en términos ideológicos, aparentemente ha ayudado a integrar a todos en un esfuerzo común. En este sentido precisamente, hemos constatado algún caso en el que el nuevo equipo directivo tuvo que desmontar el discurso del anterior sobre la innovación basado en el antagonismo ideológico -con el enfrentamiento consecuente entre innovadores y tradicionales- para conseguir el desbloqueo de proyectos e iniciativas que en la actualidad se desarrollan con toda normalidad y de manera ampliamente compartida.

Algunas de las asunciones comunes a las culturas organizativas encontradas fueron las siguientes:

- El énfasis en la importancia de la convivencia y de la formación integral del alumno, “como persona”, es uno de los más difundidos.

- El énfasis en la implicación del profesorado, así como, por extensión, el sentido de responsabilidad compartida y el mantenimiento de estrechas relaciones sociales y profesionales entre los docentes.

- La idea de que los departamentos en secundaria y los ciclos en primaria eran las unidades de trabajo más importantes del profesorado. Asociada a esta idea aparecía la importancia concedida a la autonomía

de los docentes y su poder en la toma de decisiones.

- La preocupación por que “las cosas funcionen”. Esto se logra por dos vías: (a) cuidando y favoreciendo la integración de los nuevos miembros; y (b) poniendo a disposición de los docentes un mínimo espacio de encuentro donde poder hablar -unas veces de manera formal y otras veces informal- sobre el desarrollo de los proyectos. Este segundo aspecto ya fue comentado en la sección relacionada con la práctica de la innovación. Respecto a la primera, hemos de decir que encontramos una preocupación constante por la socialización cultural de los nuevos miembros, en particular de los docentes que se incorporan al inicio de cada curso escolar. En algunos centros esta preocupación se concreta en acciones planeadas de “acogida” al inicio del curso, así como en la entrega de información y de responsabilidades diversas a “los nuevos” casi desde el primer día.

- La prioridad concedida por los líderes escolares al mantenimiento de un clima o ambiente escolar satisfactorio, lo cual implicaba la precaución por no introducir cambios de manera radical, sino progresiva, tratando de que fueran precedidos por un amplio consenso (véase también Ainscow y West, 2006, p. 80).

Relaciones externas y política de recursos

Todos los casos estudiados trataban de establecer -unos con más éxito que otros- fuertes lazos con la comunidad educativa. En particular estos esfuerzos iban dirigidos a implicar a las familias de los alumnos en la vida escolar. Muchos de ellos han realizado actividades curriculares que contaban con dicha implicación. Por otro lado, el estudio recogió muchas opiniones que vinculaban la participación de las familias con la mejora escolar. Además, dos de los centros participaban en el movimiento de *Comunidades de Aprendizaje*, en el que dicha participación tiene un papel esencial y habían obtenido formación específica de parte de los responsables de dicho movimiento.

Por otra parte, en la mayoría de los conflictos recogidos por el estudio donde estaban implicados estudiantes problemáticos se descartaron soluciones simplistas o meramente punitivas. Por el contrario, se implementaron medidas que trataban de poner en relación a los estudiantes, a sus familias, a los docentes implicados y otro tipo de personal de apoyo tales como los encargados del Departamento de Orientación. Además, muchas de las escuelas estudiadas tenían previstos protocolos específicos de actuación ante casos de este tipo, así como comisiones donde agentes entrenados para ello (profesores y también alumnos en algunos casos), trataban de no dejar ningún incidente de este tipo sin respuesta y evitando así interrupciones importantes de la vida escolar. Uno de los dispositivos analizados fue un

contrato de mejora por el cual todas las partes implicadas se comprometían a contribuir en alguna medida a la solución del problema. El mensaje implícito que subyace a esta medida es que la escuela confía en sus miembros y espera que la mejora provenga de ellos mismos y no del exterior.

Los centros escolares del estudio estaban bien conectados también con sus entornos: con otros centros, con su Centro de Profesores, con la inspección, con las autoridades educativas y municipales, con otras instituciones, empresas, etc. De manera significativa todos ellos consideraban que recibían el apoyo necesario por parte del Centro de Profesores de referencia. Además, estos centros han mostrado una preocupación sostenida en el tiempo por rodearse de los recursos necesarios para responder a las dificultades especiales que presenta su entorno, acogiendo a una amplia gama de proyectos subvencionados, servicios (por ejemplo, comedor escolar, profesores de apoyo, concursos) convocatorias de dotación de material, así como un largo etcétera. De hecho, en la gran mayoría de ellos, su política de innovación pasa por solicitar un importante número de proyectos en las convocatorias oficiales que realizan las autoridades educativas. A menudo han llegado a conformar una trayectoria de cambios como proyección de su tendencia a solicitar recursos, siendo que estos recursos estaban orientados hacia el fomento de la innovación educativa.

Finalmente, la orientación hacia la introducción sistemática de cambios en sus prácticas que mostraron los centros escolares del estudio era compatible, de manera paradójica pero comprensible si se examina en profundidad, con la resistencia hacia determinados cambios impuestos desde el exterior. De acuerdo con estas *prácticas de resistencia* documentadas en el estudio, sugerimos que algunas escuelas innovadoras desarrollan un invisible sistema de protección hacia los cambios externos que pueden poner en peligro los internos. Dicho sistema de protección pone en guardia ante cualquier aventura que pueda romper la parsimonia necesaria para construir y sostener procesos de cambio desde el interior, así como poner en peligro los consensos acerca de la innovación y la convivencia desarrollados con gran esfuerzo por el profesorado a lo largo de la historia institucional.

Conclusiones

El conocimiento organizativo inscrito en los centros escolares analizados ha revelado la naturaleza compleja y paradójica de la innovación educativa. Los principales hallazgos de este estudio sugieren que aunque ningún aspecto de los analizados constituye la base fundamental e imprescindible de la sostenibilidad de los procesos de cambio, muchos de estos aspectos fueron combinados de diferentes maneras por los distintos centros para lograr dicha

sostenibilidad.

Un importante soporte de los procesos de cambio fue identificado en las narrativas o discursos comúnmente utilizados acerca del entorno desfavorecido de la escuela y del gran valor que representa enseñar en circunstancias difíciles. Esas narrativas formaban parte de la identidad de la escuela y enfatizaban la obligación, en especial de los docentes, de proteger el legado de los fundadores de las trayectorias de innovación. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad. De esta manera, encontramos que el conocimiento organizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y la creación de un fuerte sentido identitario.

El liderazgo que soportaba la dinámica de cambio de las escuelas estudiadas era por lo general claramente *distribuido*. Los equipos directivos compartían su poder con muchos otros agentes que asumían diferentes responsabilidades. Algunos líderes informales apoyaban a los formales cuando las circunstancias lo requerían, constituyendo algo parecido a un segundo nivel de dirección en la sombra, en sintonía con el primero. En suma, los líderes escolares fortalecían el liderazgo de los profesores hasta el punto de propiciar altos niveles de autonomía y de colaboración entre ellos. Por otro lado, ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante. Los líderes de estos centros escolares utilizaban alternativamente diversas fuentes de poder, tratando de adaptar sus pautas de influencia a contextos cambiantes.

Por lo general, los centros analizados evitaron identificar los procesos de cambio que implementaban con ninguna teoría o ideología pedagógica y/o política particular. Más bien buscaban los argumentos para apoyar los cambios en la trayectoria del centro y en la auto-exigencia de ayudar al desarrollo de su comunidad de referencia. De este modo trataban de reunir en torno a los proyectos y procesos de cambio tanto consenso como fuera posible, cerrando así la puerta a una oposición potencial que podría haberse hecho fuerte utilizando argumentos ideológicos enfrentados.

La prioridad concedida al establecimiento de un clima escolar satisfactorio parece haber contribuido decisivamente a garantizar la continuidad de los procesos de cambio ante circunstancias que no favorecían precisamente dicha continuidad. Nos referimos en particular a la alta rotación en la plantilla del profesorado que experimentan estos centros cada año, aunque recientemente las autoridades educativas tratan de garantizar la permanencia de los profesores en el destino asignado durante dos años. Esta preocupación llevó a las escuelas estudiadas a poner en marcha múltiples actividades,

tanto formales como informales, para integrar en la cultura escolar a los nuevos miembros a principios de cada curso escolar, especial mente a los nuevos profesores. En este clima exento de amenazas, los oponentes a la filosofía o cultura institucional dominante podían disentir expresamente y al mismo tiempo permanecer integrados en la red social, obteniendo igualmente los beneficios asociados a dicha pertenencia, especialmente en términos de apoyo emocional, participación y consideración por parte de sus compañeros.

La naturaleza de la innovación observada en los casos de nuestro estudio no tenía tanto que ver con cambios radicales o *espectaculares* como con una ampliamente extendida red de modestos cambios en cuya elaboración la mayoría del profesorado participaba. Mientras que los cambios más abundantes sucedían en el nivel de la organización y coordinación del trabajo de los docentes, encontramos que los cambios curriculares sucedían en menor medida, en especial los referidos a nuevas metodologías de enseñanza en las aulas.

Esta dinámica de cambio era facilitada por culturas organizativas que animaban a los profesores a asumir riesgos y a ensayar nuevas formas de enseñanza. Las asunciones compartidas enfatizaban la profesionalidad de los docentes y el compromiso con su trabajo, con la escuela y con la comunidad. Las escuelas eran pensadas por sus docentes como proyecto colectivo. Esta visión, extendida a los estudiantes y a sus familias a través de una red de símbolos, prácticas discursivas, curriculares y extra-escolares ha consolidado, en mayor o menor medida, en todos los casos estudiados un sentimiento de afiliación o pertenencia compartido por la comunidad educativa.

Referencias

- Ainscow, M. y West, M. (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Open University Press.
- Araujo, L. (1998). Knowing and learning as networking. *Management Learning*, 29 (3), 317-336.
- Clegg, S. R., Kornberger, M. & Rhodes, C. (2005). Learning / Becoming / Organizing. *Organization*, 12 (2), 147-167. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Cook, S. & Yanow, D. (1999). Culture and organizational learning. En M. D. Cohen, & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning*. Thousand Oaks: Sage.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2003). *Extending educational reform*. London: Falmer Press.
- Denton, J. (1998) *Organization learning and effectiveness*. London: Routledge.
- Easterby-Smith, M. & Araujo, L. (1999) Organizational learning: current debates and opportunities. En M. Easterby-Smith, J. Burgoyne & L. Araujo. *Organizational learning and the learning organization* (pp. 1-21). London: Sage.
- Fullan, M. (1991) *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fuller, B. & Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64 (1), 119-157.
- Furman, G.C. (2004). The ethic of community, *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- Gather Thurler, M. (1998). Savoirs d'action, savoirs d'innovation. En P. Pelletier (Dir.), *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (pp. 101-131). Bruxelles: De Boeck.
- Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7 (2), 211-223. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relations*, 54 (1), 131-139.
- Gherardi, S. (2006) *Organizational knowledge: the texture of workplace learning*. Oxford: Blackwell.
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998) Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29 (3), 273-297.
- Gray, J. (2001) *Introduction in success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
- Greenfield, W. D. (Ed.). (1987). *Instructional leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, 157-191.
- Hargreaves, A. (1998) Pushing the boundaries of educational change. En A. Hargreaves et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2002) Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), 189-214.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2004) The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, April.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006a). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006b). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?*. London: Routledge.
- Harris, A. (2006). Leading change in schools in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.
- Harris, A. & Chapman, C. (2001). *Leadership in schools facing challenging circumstances*. London: Department for Education and Skills.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher leadership. Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31 (4), 437-448.
- Harris, A., Day, Ch., Hatfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, Ch. (2003). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge.
- Harris, A., Gunraj, J., James, S., Clarke, P. & Harris,

- B. (2006). *Improving schools in exceptionally challenging circumstances: Tales from the front line*. London: Continuum Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- López Yáñez, J. (1992). Liderazgo para el cambio institucional: funciones estrategias y formación de los directores escolares. En J. M. Escudero, & J. López Yáñez (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- López Yáñez, J. (2003a) Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5, 139-155.
- López Yáñez, J. (2003b) Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.
- López Yáñez, J. & Marcelo García, C. (2003). *El aprendizaje informal y su impacto sobre el desarrollo organizativo*. Trabajo Presentado en el Simposio Estrategias de formación para el cambio organizacional, Barcelona.
- López Yáñez, J. & Sánchez Moreno, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En A. Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, pp. 285-308. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 285-308.
- Louis, K. S. & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Maden, M., & Hillman, J. (Eds.). (1993). *Success against the odds: Effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 6-35.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in economically disadvantaged areas: a review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Myers, K. & Stoll, L. (1998). *No quick fixes: Improving schools in difficulty*. London: Falmer Press.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). Introduction: toward a practice-based view of knowing and learning in organizations. En D. Nicolini, S. Gherardi, and D. Yanow (Eds.), *Knowing in organizations* (pp. 3-331). Armonk, NY: M.E. Sharpe, 3-31.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., James, S. & Harris, B. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement. International Journal of Research, Policy and Practice*, 17 (4), 425-439.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22 (1), 73-91.
- Spender, J. C. (1996a). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 45-62.
- Spender, J. C. (1996b). Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (1), 63-78.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 503-532.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Strike, K. A. (2000). Schools as communities: four metaphors, three models, and a dilemma or two. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.
- Tsoukas, H. (2002). Where does new organizational knowledge come from? *Working Paper Series: 2002-15*. Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. (Mimeographed paper).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.