

Fecha de recepción: 13-04-2018, Fecha de resultado: 14-06-2018



# Elementos que favorecen otra educación desde la gramática del cambio educativo

**ELEMENTS THAT FAVOR ANOTHER  
EDUCATION FROM THE GRAMMAR  
OF EDUCATIONAL CHANGE**

**José David Gutiérrez Sánchez**

*Universidad Pablo de Olavide (España)*

**Virginia Morcillo Loro**

*Universidad Internacional de la Rioja (España)*

**Javier Diz Casal**

*Universidad de Vigo (España)*

**José David Gutiérrez Sánchez, Ph. D.**

[jdgutsan@upo.es](mailto:jdgutsan@upo.es)

Doctor en Sociología por la Universidad de Sevilla (España). Máster en Cooperación Internacional al Desarrollo por la Universidad de Comillas (Madrid, España). Diplomado en Trabajo Social en la Universidad de Cádiz (España). En la actualidad trabaja como profesor en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla.

**Virginia Morcillo Loro, Ph. D.**

[virginia.morcillo@unir.net](mailto:virginia.morcillo@unir.net)

Doctora en Educación por la Universidad de Huelva (España). Diplomada en Magisterio Educación Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Posgraduada en Educación Intercultural. En la actualidad es profesora de la Universidad Internacional de la Rioja (España) y de la Universitat de les Illes Balears.

**Javier Diz Casal, Ph. D.**

[jdizca@hotmail.es](mailto:jdizca@hotmail.es)

Doctor en Antropología, programa Gestión y resolución de conflictos. Menores, Familia y Justicia Terapéutica por la Universidad de Vigo (España). Realizó máster oficial en “Investigación Psico-socioeducativa con Adolescentes en Contextos Escolares” (Universidad de Vigo) y se licenció en psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA). Trabaja como investigador y terapeuta humanista, Terapias para la Tribu.

## **Resumen**

Donde el cambio se vive y se siente marca el biorritmo de la mejora educativa desde el compromiso pedagógico docente. Las adversidades se superan cuando existe la fiel creencia de que el cambio es posible y necesario, un pensamiento anexado a un contexto que lo facilite y apoye, con redes de colaboración y los medios adecuados para desarrollarlo. Los y las docentes como principales agentes en el proceso de cambio deben salvaguardar la esperanza en su práctica, buscando fórmulas para una educación democrática, inclusiva y comunitaria desde el impulso de una organización que aprende y que apuesta por la cultura de la reflexión.

**Palabras clave:** cambio educativo, compromiso pedagógico, docencia, prácticas innovadoras.

## **Abstract**

Where the change is lived and feels which is marks the biorhythm of educational improvement from the teaching pedagogical commitment. Adversities are overcome when there is a faithful belief that change is possible and necessary, a thought attached to a context that facilitates and supports it, with collaborative networks and the appropriate means to develop it. Teachers as main agents in the process of change should safeguard hope in their practice, seeking formulas for a democratic, inclusive and community education from the momentum of an organization that learns and that bets on the culture of reflection.

**Keywords:** educational change, innovative practices, pedagogical commitment, teaching.

## Introducción

En aras de justificar los propósitos que orientan este artículo partimos de una idea clara: las viejas formas de cambio educativo en el siglo XX no se ajustan a la manera rápida, flexible y vulnerable del nuevo mundo del siglo XXI (Hargreaves y Shirley, 2009). Desde una postura contemporánea nos cuestionamos si la educación actual es capaz de navegar junto al anhelo de una (nueva) sociedad que persigue y sueña unos ideales, a poder ser, inquebrantables: pluralidad, democracia y justicia social. Estos principios que la sociedad demanda “a voces” requieren y exigen, a la par, una educación con las mismas características y en semejantes condiciones. “Una sociedad del conocimiento democrática, inclusiva y justa reclama un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad deseada” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 197).

Un imperativo, en esta sociedad ansiada, es garantizar a todos el derecho de aprender.

El punto de mira se detiene en buscar fórmulas encaminadas a la transformación social con una clara incidencia en el marco educacional. Deteniéndose en el campo escolar, la flecha apunta hacia la instauración de escuelas que aseguren, a todos los escolares, los mecanismos esenciales para verse como ciudadanos y ciudadanas, siendo productores y receptores del *bien común* (lo consideramos como aquellas competencias que, desde la reflexión, el diálogo y la crítica constructiva, nos ayudan y facilitan la interacción con personas que piensan, sienten y viven realidades diversas y diferentes a las nuestras). Aun siendo optimistas, reconocemos que la escolarización es fruto de un proceso largo encadenado y sujeto a múltiples condicionantes. Probablemente, hemos asistido a un vertiginoso y veloz desarrollo de los sistemas educativos sin ser conscientes que actualmente se necesita de una emergente reconceptualización de la práctica educativa.

De esta impronta evolución, emerge una doble polaridad: en primer lugar, la existencia de un número considerable de docentes que desean educar de otra forma, desde el compromiso pedagógico y la reflexión; más bien aquellos que asumen el “contagio pedagógico” (Broccoli, 1977; Camacho, 2006) con la meta de salvaguardar la esperanza en estos tiempos agitados y, por otra parte, la presencia de docentes que han hecho de la frustración su arma más potente y fiel compañera de trabajo. Se trata de docentes que, bajo una excesiva presión burocrática, han ido agotando su energía ante el cambio. Unos y otros se encuentran en el mismo cosmos, la actitud al frente de los cambios políticos, sociales, económicos, culturales dependen de una cuestión personal y de cierta influencia colectiva o más bien, de un contagio no esperanzador.

Por tanto, en el primer polo, encontramos a un colectivo de docentes como un organismo dinámico en el tiempo, destinados a luchar a pesar de las adversidades. Son docentes que buscan un “cambio de táctica” para huir de lo hermético buscando respuestassin perder la atmósfera. En el polo opuesto, observamos a quienes viven ajenos a la mejora escolar debido, posiblemente, a una falta de motivación impulsada, en su mayoría, por el carácter individualista y concepto de escuela como centro de trabajo ajeno a cualquier proceso de reflexión.

Analizando la dualidad de ambas perspectivas articulamos el artículo en tres secciones. La primera, donde el cambio se vive y se siente, se cuestiona sobre los elementos que favorecen otra educación posible y necesaria. La segunda sección, emerge directamente de los motivos por los cuales no llegan a sostenerse las experiencias innovadoras. Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿por qué no hemos llegado? supone una vía para la reflexión y el debate en torno aquellos factores que frenan el impulso del cambio escolar. Finalmente, la brújula nos conduce hacia los principales agentes de cambio para la mejora del aula, otorgando un papel relevante a los docentes en este proceso.

## **Allanando el terreno: consideraciones generales acerca de la gramática del cambio educativo**

*Pensar, desear y actuar de otra manera.* Este mensaje nos adentra en un proceso en el que la reflexión, la crítica y la experimentación docente tienen un espacio privilegiado. Albergamos la esperanza de una educación que apuesta por la inclusividad en sus prácticas, desde la mejora, el desarrollo de la democracia participativa y con el valor suficiente para adecuar espacios que garanticen una respuesta adecuada a la infancia.

Somos conscientes que las instituciones escolares se ven sometidas a una serie de transformaciones que exigen mirar la educación con un enfoque diferente: “la escuela no es solo un espacio de reproducción de las relaciones sociales y de los valores dominantes sino también un espacio de confrontación y de resistencia donde es posible alumbrar proyectos innovadores alternativos” (Carbonell, 2001, p. 16). Tales instituciones especializadas han de estar cultivadas para su confrontación en un estado de ritmo acelerado; réplicas estáticas frente a dinámicas externas no resultan firmes (Herrera, 2003). De nosotros depende si estamos predispuestos a afrontar esta nueva realidad. En este sentido, para Cuban (2008) la mejora más significativa que han experimentado las escuelas ha sido el paso de unos docentes descontentos con el sistema y con corbata a otro más inquieto, empático y en jeans. No obstante, éste es un proceso complejo que requiere tiempo.

Los docentes nos hemos visto envueltos en procesos de cambio los cuales no entendemos del todo, con la consecuente desvinculación del propio sentido y significado que le asignamos a nuestra acción. En cierto sentido, es como si comenzamos un viaje a la deriva “cogemos el timón pero perdemos el rumbo” y, así es como muchos docentes observan los procesos de cambio desde el interior de su propia institución. Este hecho tiene una respuesta inmediata: la implementación de recetas ajenas desconociendo la significatividad de este proceso. Algunos docentes, sin embargo, prefieren embarcarse con una tripulación que

“les lleve a un buen puerto”, con un claro sentido de la ruta, con los medios adecuados para recorrerla y para seguir manteniéndose a flote a pesar de las tempestades.

Aquí podemos cuestionarnos ¿hasta qué punto cambia la escuela? ¿Hacia dónde camina, en qué dirección? Es evidente que el sentido y la extensión de éste guardan una estrecha relación con una compleja red de valores, intereses y propósitos educativos que conlleva que el cambio signifique realmente una mejora, un paso adelante, la transformación profunda del entorno escolar y su sostenibilidad, más que experiencias epidérmicas y episódicas que se quedan en terreno “de nadie”.

Las vertiginosas transformaciones en el marco social y las demandas que éstas transfieren a la educación, en todos sus contextos, han ido forjando la necesidad gradual de mejora. Desde entonces, numerosos estudios e investigaciones (Hargreaves y Fullan, 2009) han tomado como eje la comprensión del fenómeno del cambio educativo: “un campo caracterizado por su juventud, productividad y controversia” (Alejandra, 2006, p. 25). Es innegable que en este ámbito se conjuga el plano teórico y político con el vivencial, experiencial y emocional de diferentes sectores sociales: familias, estudiantes, docentes e instituciones escolares especializadas (Alejandra, 2006).

Situándonos en el campo semántico del cambio, una primera aproximación es la que queda recogida en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, definiendo al mismo como la “acción de convertir o mudar algo en otra cosa”. En el marco de la institución educativa “podría referirse tanto a la estructura general del sistema educativo como a la organización de cada establecimiento o de la enseñanza en el interior de las aulas” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 48). Al hablar del cambio educativo nos referimos a que es un proceso activo y flexible, multidimensional y complejo, incrustado en un contexto particular que persigue el desarrollo y requiere estrategias de participación deliberada (De la Torre, 1998).

De acuerdo con las lecciones aprendidas asumimos que el reto del cambio es arduo si desconocemos cómo lograrlo, sin embargo, contamos con un amplio conocimiento acumulado, que nos permite comprender los vectores sobre los que ha de transitar, entre ellos destacamos: la consideración del aprendizaje como un proceso continuo en el que todos los agentes de la institución escolar intervienen y aprenden, la idea del liderazgo distribuido y compartido como el motor que hace arrancar cualquier innovación educativa, la transparencia en ideas y acciones que se presenten y decidan, a la par que entendibles por todos, con propósitos reales y viables. A su vez, entendemos que cualquier proceso de cambio ha de ser hipotético; es decir, objeto de reflexión y de revisión constante, en base a las nuevas necesidades y demandas del entorno sociocultural en el que se desenvuelve cualquier institución escolar. En síntesis, el cambio ha de ser un proceso interiorizado por toda la comunidad educativa para que la mejora enfoque su prioridad en ofrecer una educación de calidad para todos los escolares dando respuesta a cada una de las demandas que cada alumno y alumna reclama.

### **¿Dónde el cambio se vive y se siente el cambio? Elementos que favorecen otra educación posible y necesaria**

En un intento por dilucidar la incidencia de la mejora escolar en los diferentes niveles de la organización educativa: alumnado, docentes y aula, la escuela y la política escolar, se ha generado una actitud, en cierto modo, pesimista, sobre el papel de las reformas externas en la transformación de la realidad escolar en las últimas décadas. Esta situación ha conducido a tomar la escuela como el espacio idóneo de un cambio generado desde abajo. Así lo señala Thurler (2004) cuando rotula que el aula actúa como eje principal en la construcción del cambio, al convertirse en el entorno del trabajo cotidiano, del sentido de pertenencia desde el punto de vista de la comunidad y como entorno de la educación.



Desde la década de los noventa se torna la capacidad sinérgica del aula para lograr un buen aprendizaje para todo el alumnado, sin olvidar que la clase se encuentra anidada en diversos entornos, procesos y relaciones (Bolívar, 2005), por lo que para mejorarla hay que operar análogamente en los otros. Stoll (2002) lo expresa así:

Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en curso externos como en procesos de investigación-acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora (p. 27).

Por tanto, una lección aprendida: las transformaciones a nivel de centro han de estar en consonancia con los cambios a nivel de praxis educativa. Como afirman Reynolds y Cuttance (1992), los valores de mejora deben certificar la presencia de enérgicas y sólidas conexiones entre el ambiente de aprendizaje, el proceder del docente en el aula y una organización activa de la escuela.

Para poder comprender y explicar los procesos de cambio en la acción educativa es oportuno visibilizar el aprendizaje derivado de las experiencias cotidianas que docentes anónimos desarrollan para mejorar su contexto. Al indagar en las innovaciones silenciadas podemos recurrir a la reforma situada como una alternativa para otorgar valor a las múltiples experiencias de innovación y de requerir el carácter particular y contextual de sus procesos de cambio. Dar luz a este tipo de experiencias supone abrir alternativas y conocer los medios y estrategias que emplean los docentes para favorecer, en definitiva, el aprendizaje del alumnado, gracias a una determinada cultura escolar que lo potencie e impulse.

Algunas de estas iniciativas innovadoras apuestan por establecer vínculos entre todos los agentes de la comunidad educativa y ámbitos. Otras, sin embargo, se centran en la incorporación de las tecnologías

de la información y de la comunicación en las aulas (Lankshear y Knobel, 2008). Finalmente, hay propuestas que promueven la voz del alumnado y la investigación entre docentes y escolares (Rudduck y Flutter, 2007). A pesar de todo, nos encontramos con la doble cara de la moneda,

Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza (Rudduck, 1994, p. 387).

En este viaje deben establecerse unos propósitos claros de hacia dónde hemos de conducirnos y contar con el apoyo suficiente para no abandonar. Norte, brújula y una gran mochila para caminar por el sendero, encauzados, cubiertos e ilusionados y con “los otros” (Domingo, 2013).

Stoll (1999, p. 506) indica que el potencial interno de cambio es “el poder para comprometerse y sostener un aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de incrementar el aprendizaje de los alumnos”. Para ello, es necesario incentivar y cultivar la confianza en el seno de la institución educativa.

López Yáñez [(2010, p. 88)] apunta que:

Una comunidad escolar no se puede construir sin su tejido social atravesado por la confianza [...] Una organización funcionando como una comunidad solo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma.

Louis y otros (2010) indican que la confianza es capaz de proporcionar el sentimiento de libertad para observar y cuestionar las experiencias más convencionales, así como para tomar los riesgos que sobrellevan las nuevas experiencias de mejora.

## **Anclados en el tiempo y en el laberinto de la incertidumbre: ¿por qué no hemos llegado?**

Uno de los conceptos claves que se ha ido presentando a lo largo de los últimos años como clave de la innovación educativa es el de sostenibilidad.

“La sostenibilidad no solo alude a la posibilidad de que algo pueda durar. Se refiere a cómo pueden desarrollarse determinadas iniciativas sin comprometer el desarrollo de otras en el ambiente, ahora y en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2000, p. 32).

La mejora solo se consigue movilizand o la energía de la comunidad escolar de modo que asuma como propias las competencias para desarrollarse. Son numerosas las prácticas que se quedan por el camino. Hablamos de la “no sostenibilidad” de las experiencias de innovación, como esas resistencias, barreras que frenan y obstaculizan los nuevos aprendizajes que se gestan como consecuencia de la nueva reconceptualización de la práctica. Ante este panorama, aparecen diferentes manifestaciones de obstrucciones: lamentos, intimidaciones, impedimento, pérdida de motivación...

En las diferentes tentativas de identificar los condicionantes de responsabilidad con el impulso de la innovación, algunos agentes son notablemente identificados como perjudiciales: “el desconocimiento por parte del profesorado, la falta de motivación del alumnado, la escasa participación o la ausencia de información a las familias” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 50).

Nosotros nos embarcamos y señalamos otros factores que, a nuestro parecer, suponen un obstáculo o limitación para el desarrollo de prácticas alternativas, como pueden ser: la fuerte influencia de las pruebas estandarizadas y/o diagnósticas, la necesidad o falta de apoyo externo, falta de tiempo para la planificación docente y elaboración de materiales y/o recursos, horario rígido y cerrado, oposición de compañeros, entre otros.

Por otra parte, en una estrenada revisión de literatura especializada acerca de los procesos de cambio (Monereo, 2010), se identificaron tres gérmenes que pueden manifestar la resistencia al cambio: a) las emociones de inseguridad y flaqueza; b) las quebradizas y escasas competencias poseen algunos docentes y c) la propia cultura escolar.

En esta tónica, centrada en erradicar el inmovilismo hacia el cambio, es necesaria la creencia en el colectivo docente y en su práctica, la necesidad de trabajar en equipo y el mantenimiento de la ilusión y el compromiso. El centro escolar debe dejar de ser un lugar a repoblar por cualquier programa externo para pasar a convertirse en un espacio que confíe en su propia capacidad de cambio.

### **Profesores/profesoras: principales agentes de cambio para la mejora de la clase**

En un panorama marcado por transformaciones impredecibles, la estabilidad aparece en la concepción que las políticas educativas de las últimas décadas tienen sobre la mejora escolar, situando al profesorado como la clave del éxito para el cambio educativo.

En los años ochenta surgió un modelo basado en las iniciativas de cambio generadas en las propias instituciones educativas. Un enfoque que considera la mejora como consecuencia del aprendizaje generado entre el profesorado a través de su praxis, a los que se otorga el papel fundamental en los procesos de cambio, asumiendo, tal como los definió Elliot (1990, 1993) y como otras personas investigadoras han avalado (Winter, 1989; Bartolome, 1992; Herreras, 2004), el rol de investigadores en la acción.

Actualmente, todos estamos obligados a enfrentarnos a las fuerzas del cambio y los docentes deberían asumir una posición central en ese contexto no solo porque ellos están inmersos en esos cambios continuos, sino porque deberían educar a los futuros ciudadanos para afrontar el cambio (Guarro, 2005).

Fullan (1990, cit. por Marcelo, 1995, p. 124-125) “plantea la mejora de la clase a través del profesor como sujeto que aprende. Este autor destaca que la mejora de la escuela es un proceso determinado por cuatro dimensiones: 1. Un ambiente de colaboración, 2. Unos propósitos educativos compartidos entre el profesorado, 3. Una estructura que enriquezca el desarrollo de la escuela, y 4. Una institucionalización del proceso de autoevaluación escolar”.

Junto a estas dimensiones, la mejora del aula se analiza en base a cuatro componentes: los contenidos que se enseñan, las estrategias y destrezas del profesor y, la gestión de la clase. En el centro de la figura, Fullan sitúa al docente, entendido como un sujeto que aprende. Este mismo autor considera el hecho de que el docente se ubique en el centro significa que son los maestros los principales agentes del cambio. Asimismo, sostiene que “los cambios en educación dependen de los que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez” (Fullan, 1991, p. 117). Ello supone destacar importancia de la formación del profesorado como cadena que permite engranar el desarrollo y mejora de la escuela con el desarrollo de la enseñanza.

Por tanto, la consolidación de la profesión docente se alcanzará cuando se contribuya desde ella a renovar el contexto en que se desenvuelve su actividad. No obstante, en el fondo de la cuestión subyace un camino empedrado que oscurece la actividad docente, apareciendo como algo esotérico, inalcanzable, escasamente relacionado con lo que llevan a cabo en sus acciones cotidianas.

Sustituimos el modelo que envuelve al docente a su coto privado –el aula- de manera aislada e individualmente, a un enfoque global, donde la deliberación compartida y colegiada en la construcción colaborativa del currículum supone una apuesta hacia la mejora del aprendizaje del alumnado. Desde esta visión se comparten metas, se reflexiona y dialoga conjuntamente, se interactúa colectivamente y, en general, se está dispuesto a compartir la práctica diaria de modo que se vuelva transparente. Pero no es fácil, un proceso de cambio complejo implica muchas direcciones, idas y venidas, cambios de rumbo.

Quizás, la mayor parte de los docentes estén ansiosos por mejorar sus escuelas y sus prácticas. Sin embargo, habitualmente no cuentan con el conocimiento o los recursos suficientes y apropiados para definir sus intenciones de cambio (Murillo y Krichesky, 2012). Para lograrlo se necesita un esfuerzo continuado orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje y las condiciones internas de los centros, para establecer una base de mejora continua. En consecuencia, “el cambio educativo solo llega a ser significativo si activa los procesos de acción-reflexión-acción en los sujetos que los llevan a cabo de forma participativa, cooperativa, negociada y deliberativa” (Miranda Martín, 2002, p. 3), así como alcanzar buenos aprendizajes para todos desde una perspectiva de justicia y de equidad.

En definitiva, como señala la visión de la escuela del siglo XXI descrita en el “New Compact for Learning” (en Darling-Hammond, 2001), el derecho a un buen aprendizaje para todos se desarrolla en contextos específicos:

Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores –dentro de un equipo– habrían de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán altos niveles de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo (Darling-Hammond, 2001, p. 14-15).

## **A modo de epílogo**

Posiblemente, en el viaje hacia el cambio educativo, distinguimos una galaxia de elementos interconectados sobre los que transitar, este hecho denota que es un proceso arduo influenciado por diversas dimensiones que no hemos de perder de vista si aspiramos alcanzar una educación más equitativa, inclusiva, democrática y de calidad. La escuela ha de responder con propuestas transgresoras que ayuden a cada escolar a desarrollar su propio proyecto de vida.

Tras una revisión y análisis de la literatura sobre el campo del cambio en la educación (Darling-Hammond, 2001; Fullan, 2002; Murillo, 2005; Townsend, 2007) seleccionamos algunas de las lecciones, demostradas y contrastadas, que resultan de éxito para favorecer un aprendizaje significativo y relevante. Entre ellas destacamos las siguientes:

En primer lugar, hablamos de la necesidad de fortalecer relaciones positivas y fluidas entre todos los miembros de la comunidad escolar. Forjar lazos de unión entre todos los agentes que conforman el tejido educativo de una determinada institución escolar desde el diálogo igualitario (Flecha, 1997), compartiendo diferentes perspectivas o visiones sobre una misma realidad, diseñando acciones encaminadas a la mejora de la escuela (Hopkins, 2001; Suñer y otros, 2003), actuando conjuntamente.

Tal requisito conecta directamente con la exigencia de promover una cultura de colaboración en el centro escolar, convirtiendo a la escuela en una comunidad profesional de aprendizaje, una cultura escolar que genere aprendizaje entre sus miembros desde una base democrática (Giroux, 2017), trabajando en equipo, participando en proyectos comunes, anudando prácticas destinadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando teorías, metodologías, diseñando y elaborando materiales colectivamente, entre otros.

Para que este principio sea factible, es necesario un compromiso pedagógico, grandes dosis de motivación y de confianza entre el colectivo docente y otros agentes educativos. Ha quedado manifestado que las innovaciones generadas en el seno de la institución escolar pueden llegar incluso a innovaciones de más amplio calado. Necesitamos una comunidad educativa que crea en otra educación, donde el liderazgo sea distribuido y, considerando a la dirección escolar como uno de los vectores clave para potenciar y promover la mejora, así como la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en el centro escolar.

En este proceso de cambio no caminamos solos, la cuestión estriba en reconocer la importancia del apoyo y asesoramiento externo en la experimentación, difusión, implementación de las acciones de mejora en la escuela, así como, romper con la clásica soledad a la que se ven abocadas las instituciones educativas. La escuela necesita de otras escuelas para comprenderse, compartir vivencias, incluso la elaboración de proyectos educativos conjuntos, así como, conocer el camino que sigue cada una de ellas y las estrategias que emplean para modificar su estructura, prácticas, cultura, entre otras.

Asumimos que en el curso de este proceso, la participación e implicación de las familias en los procesos de mejora y en los resultados escolares, constituye un eje sobre el que guiar algunas de las acciones encaminadas al cambio, diseñando propuestas y abriendo diferentes vías que potencien la comunicación y la colaboración de los padres en la institución educativa.

De todas las líneas presentadas extraemos una finalidad común: todas ellas han de tender a ejercer una influencia positiva y significativa en el aprendizaje del alumnado, respetando sus ritmos de aprendizaje, atendiendo a su idiosincrasia, y contando con sus motivaciones y aspiraciones.

Sin embargo, permanece una espina amarrada con fuerza en la concepción actual de la educación y es la notable influencia por lograr cambios medibles en la escuela. Existe una gran obsesión de



determinados sectores educativos porque los centros que llevan a cabo buenas prácticas o experiencias innovadoras, obtengan los mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Quizás, esa obsesión por conseguir los mayores resultados, sea una losa que tenga que seguir soportando nuestro actual sistema educativo, reduciendo todo o casi todo, a la preparación de exámenes para conseguir las más altas puntuaciones en esas pruebas, quedando relegados y olvidados aquellos alumnos que sean más vulnerables.

## Referencias bibliográficas

- Alejandra, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: Un estudio de caso en Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t29346.pdf>
- 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. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART3.pdf>
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7 – 36
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 92, 859-888. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Broccoli, A. (1977). *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México, Editorial Nueva Imagen.
- Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, 9(2), 13-39.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Cuban, L. (2008) US school reform and classroom practice. En C. Sugrue, *The future of educational change* (pp.75-88). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De La Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid: S.A. Escuela Española.
- 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. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 9- 28. Recuperado en [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013\\_21\\_03.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2013_21_03.pdf)
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press and London.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (2017). Rethinking Higher Education in a time of tyranny? *Revista Científica Runae*, 2, 13-29.
- Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja: Diseño, Desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2000). The three dimensions of reform. *Educational Leadership*, 57 (7), 30-34.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: the inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (eds.) (2009). *Change wars*. Bloomington: Solution Tree.
- Herrera, M. (2003). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. Anuario 2003. Área de Investigación de Nuevas Tecnologías, 28-34. México: Ed. por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Ciencias y Artes para el Diseño.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real change*. London: RoutledgeFalmer.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Front matter and Chapter 3 (Nuevos alfabetismos: Conceptos y prácticas) from Nuevos Alfabetismos: Su Práctica Cotidiana y el Aprendizaje en el Aula. Ediciones Morata, 73-107.
- López J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 3-10. Recuperado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ed.pdf>
- Louis, K. S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national U.S. Survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

- Marcelo, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2).
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Murillo, F. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. y Krichesky, G.J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (1992). *School effectiveness. Research, policy and practice*. Londres: Cassell.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rudduck, J. (1994). Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. En J.F. Angulo y N. Blanco (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* 385-393. Archidona: Aljibe.
- Stoll, L. (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *SchoolEffectiveness and SchoolImprovement*, 10(4), 503-532.
- Stoll, L. (2002). Estrategias de mejora de los centros educativos. (Entrevista con LouiseStoll). *Organización y Gestión Educativa*, 4, 26-30.
- Suñer, J. C. y otros (2003). Una experiencia de mejora desde los centros educativos. *Aula de innovación educativa*, 50, 50-56.
- Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. New York: Springer.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience*. Londres: Falmer Press.