

López; J.; Mayor, C.; Murillo, P. Y Sánchez, M. (2000). La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario. En A. Villa (Coord.) *Liderazgo y Organizaciones que Aprenden*, ICE Universidad de Deusto, 987-1005

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS CRÍTICOS Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO COMUNITARIO

Julián López Yáñez
Cristina Mayor Ruiz
Paulino Murillo Estepa
Marita Sánchez Moreno
(Universidad de Sevilla)

Resumen

Este proyecto parte del supuesto de que las instituciones educativas tienen un papel determinante en la articulación y en el desarrollo de una comunidad social y que la comunidad puede contribuir igualmente al desarrollo y la mejora de los centros de enseñanza. Su propósito principal es facilitar la apropiación o recuperación por parte de comunidades sociales afectadas por condiciones socioeconómicas críticas, de sus instituciones educativas como recurso y motor básico del desarrollo. Para ello se plantea estudiar los vínculos que los centros educativos mantienen con la comunidad y fundamentar estrategias de innovación educativa que contribuyan al desarrollo de estos vínculos. Dos hipótesis generales constituyen el punto de partida: (1) El desarrollo de la escuela y la mejora de la calidad de la educación se proyectan y al mismo tiempo se ven influidos por el desarrollo comunitario y que tanto el desarrollo de la escuela como el de la comunidad pueden potenciarse mediante estrategias que permitan coordinar los esfuerzos en ambos sentidos; y (2) El asesoramiento externo a los procesos de mejora y de innovación en la educación podrá contribuir a su éxito si consiguen movilizar los recursos internos de las instituciones educativas.

INTRODUCCIÓN

Las tensiones sociales y económicas que acompañan el desarrollo de los países provocan situaciones críticas en unas instituciones sociales tan permeables a las influencias de su contexto como las instituciones escolares. Esto afecta al éxito y al fracaso escolar y a las posibilidades de los centros educativos para compensar las desigualdades socioculturales que presentan de partida los ciudadanos a los que atiende. Las situaciones críticas a las que aludimos se plantean de diversos modos, en la vida social de la institución, en las condiciones de aprendizaje dentro de las aulas, en las relaciones de la escuela con la comunidad social y con las autoridades educativas, en el ambiente de aprendizaje, en la motivación del profesorado y en su desarrollo profesional dentro del centro, etc.

Presentamos aquí los avances relacionados con el proyecto que estamos desarrollando el Grupo de Investigación IDEA! en la Sierra Norte de Sevilla, financiado por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Este proyecto parte del supuesto de que las instituciones educativas tienen un papel determinante en la articulación y en el desarrollo de una comunidad social y que la comunidad puede contribuir igualmente al

desarrollo y la mejora de los centros de enseñanza. Su propósito principal es facilitar la apropiación o recuperación por parte de comunidades sociales afectadas por condiciones socioeconómicas críticas, de sus instituciones educativas como recurso y motor básico del desarrollo. Para ello se plantea estudiar los vínculos que los centros educativos mantienen con la comunidad y fundamentar estrategias de innovación educativa que contribuyan al desarrollo de estos vínculos

Dos hipótesis generales constituyen el punto de partida: (1) el desarrollo de la escuela y la mejora de la calidad de la educación se proyectan y al mismo tiempo se ven influidos por el desarrollo comunitario y que tanto el desarrollo de la escuela como el de la comunidad pueden potenciarse mediante estrategias que permitan coordinar los esfuerzos en ambos sentidos; y (2) el asesoramiento externo a los procesos de mejora y de innovación en la educación podrá contribuir a su éxito si consiguen movilizar los recursos internos de las instituciones educativas.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROYECTO

1.1. INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

La innovación educativa ocupa el centro de atención de este proyecto. La innovación aparece como un tema principal en los desarrollos recientes de la mayoría de las disciplinas pedagógicas. Hargreaves (1996) ha puesto de manifiesto los rasgos principales de las convulsas sociedades postmodernas y el modo en que éstos afectan a nuestras instituciones educativas: globalización, complejidad tecnológica, diversidad y aumento de las tendencias hacia la disgregación, incertidumbre moral y científica, fluidez y flexibilidad de las organizaciones, compresión del tiempo y del espacio. En este contexto, los centros educativos como instituciones sociales que son, también están obligados a volverse flexibles. Por lo tanto, está justificado que la *institucionalización del cambio* como condición organizativa estructural y permanente de los centros escolares constituya una de las preocupaciones centrales de las Ciencias de la Educación.

Esto ha hecho que en los últimos veinte años hayamos aprendido mucho sobre cómo desarrollar procesos de cambio en las instituciones educativas. Como, por ejemplo, la doble exigencia que éstos plantean: los cambios deben estar contextualizados, esto es, adaptados a las condiciones y a la idiosincrasia de los centros escolares y, del mismo modo, a las del contexto social en el que se insertan. Las Ciencias de la Educación están respondiendo con esfuerzos en diversas direcciones para construir un marco teórico adecuado para las exigencias anteriores. Actualmente algunos autores están empeñados en la tarea de reunir las dos grandes tradiciones desarrolladas en este sentido en los últimos años: “Escuelas Eficaces” y “Mejora Escolar” (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996). Uno de los constructos teóricos -quizás el más significativo- bajo el que se vienen realizando los esfuerzos de integración de esos dos marcos teóricos es el del "Aprendizaje Organizativo" o, dicho de otro modo "Escuelas que aprenden". Según Bolívar (2000), "el AO es un concepto usado para describir ciertos tipos de procesos y actividades que tienen lugar en una organización, incluyendo tanto el aprendizaje individual que se deriva de la experiencia organizativa, como la repercusión que dicho aprendizaje tiene en los procesos organizativos, que generan cambios en los modos habituales de pensar o hacer en la organización". Nuestro proyecto pretende contribuir también al desarrollo y

fundamentación teórica y práctica de dicho constructo. Creemos que para ello debemos ampliar nuestro campo de visión sobre los enfoques habituales en este campo. En este sentido, no podemos "reservar" la etiqueta "escuelas que aprenden" para aquellas que aprenden lo que a los "expertos" nos gustaría que aprendiesen todas (reflexión, autoconocimiento, trabajo cooperativo, orientación hacia la innovación, flexibilidad, disponibilidad para el cambio, etc.). En estos tiempos de presiones encontradas y enfrentadas sobre las escuelas, muchas de ellas "aprenden", por ejemplo, a enclaustrarse y a defenderse de un medio que perciben hostil; o a rechazar cualquier cosa que venga de la Administración, o de la Universidad, o de la Comunidad, o de todos ellos. Igual que los chicos (algunos) aprenden no sólo geografía o inglés o a querer a sus padres o a ser solidarios, sino también (o en vez de eso) a ser agresivos o conformistas o egoístas, deberíamos desarrollar una *teoría del aprendizaje institucional* que incluyera a *todos* los aprendizajes, los "buenos" y "los malos", los generativos y los adaptativos, los intencionales y los no intencionales, los innovadores y los regresivos, etc.

En todo caso, podemos reconocer ya un importante consenso sobre dos conclusiones importantes que han orientado este proyecto: en los próximos años habremos de (a) completar la transición desde los modelos de implantación del cambio a los modelos de desarrollo y (b) pasar del énfasis en las estrategias al énfasis en las condiciones internas de los centros entendidos como unidades del cambio. Esto significa que necesitamos explicaciones contextualizadas sobre las formas bajo las cuales el cambio se desarrolla; explicaciones que integren y reconozcan los condicionamientos históricos de dichos procesos de cambio y la configuración de las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan.

Por otra parte, hablar de innovación educativa significa hacer referencia a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada. La investigación sobre innovación ha venido destacando la importancia decisiva que tienen diversas variables organizativas en la potenciación y el desarrollo del cambio, así como la existencia de barreras, también organizativas, que dificultan seriamente la efectiva realización de procesos y resultados innovadores (Escudero, 1996). La innovación, por tanto, tiene que ver con esfuerzos colectivos e individuales dirigidos a pensar, argumentar, construir y articular, debatir y legitimar qué debe ir siendo la educación y de qué forma pueden ponerse en relación valores, ideas y prácticas. La innovación puede ser entendida básicamente como un estilo de pensamiento, una actitud de interrogación e indagación permanente sobre la educación, la cultura y la sociedad, debiéndose entender como el mecanismo interno del sistema escolar que se refuerza al llevarse a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y al hacer de los centros educativos. Pero además, como venimos señalando, el desarrollo de la escuela se proyecta, y se ve influido, por el desarrollo comunitario, y ambos se pueden potenciar mediante estrategias que permitan coordinar los esfuerzos en ambos sentidos.

Los principales presupuestos de esta nueva visión del cambio educativo que se está gestando son los siguientes:

* El cambio es una *construcción social y cultural*, que requiere un alto grado de apropiación del proceso y de su necesidad por parte de los miembros de la institución que lo desarrolla y, por tanto, del compromiso y la participación de éstos.

* El cambio afecta a toda la organización e incluso al contexto que la rodea; aunque aparentemente se localice en una parte de dicha organización. El proceso de cambio ha de tomar al centro educativo como unidad, de tal manera que cada uno lo orientará en función de sus propias condiciones culturales, contextuales y sus propios recursos.

* Para ser considerado un verdadero cambio se ha de constituir un esfuerzo sistemático y sostenido, esto es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que ha de contar con la implicación de las personas que se encuentran afectadas por la organización. Este proceso debe ser liderado expresamente, teniendo en cuenta que una variedad de miembros de la comunidad educativa pueden asumir roles de liderazgo.

* Requiere una cierta tecnología, esto es, procesos de diagnóstico, planificación, desarrollo sistemático y evaluación, así como una fundamentación reflexiva sobre qué cambiar, por qué y para qué hacerlo. (Austin y Reynolds, 1990: 175-176)

En definitiva, la nuestra será una perspectiva orientada al desarrollo de proyectos de innovación fundamentados sobre el análisis de las condiciones y los recursos internos de las instituciones. Tomamos como referencia algunos desarrollos y aplicaciones recientes, como el *Proyecto Internacional de Mejora Escolar -ISIP- (International School Improvement Project)*, que la OCDE promovió a comienzos de los años ochenta (Hopkins, 1990); las aplicaciones del *Desarrollo Organizativo (D.O.)* en el campo educativo, que tomaron como distintiva la expresión *Desarrollo Basado en la Escuela* (Bollen, 1987; Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990), en torno a la cual se han agrupando las iniciativas preocupadas por devolver a las escuelas el protagonismo sobre los esfuerzos de cambio (Escudero, 1990, 1991); y más remotamente otros modelos más estructurados como CBAM (*Concerns Based Adoption Model*) (Hall y Hord (1987) que parte de la idea de que en todo proceso de cambio se dan niveles de desarrollo o etapas marcadamente estables, a lo largo de los cuales se mueven los profesores implicados. Estos niveles están caracterizados por las preocupaciones e intereses de los profesores en relación a dicho cambio, y por su conciencia de la necesidad de que éste se produzca (Loucks-Horsley, 1991).

Como consecuencia de estos planteamientos, frente a los factores que restringen la capacidad de innovación, entre los que destaca la denominada *insularidad artesanal* (Rivas Navarro, 1987), optamos por la colaboración y el trabajo en equipo como cultura apropiada para contrarrestarla. Las estrategias de desarrollo profesional necesitan que los procesos de desarrollo y de cambio no se produzcan de forma individual, sino en contextos de trabajo colaborativo entre profesores, que pueden encontrar justificación en el desarrollo de un proyecto. Y ese es uno de nuestros propósitos.

1.2. UN ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Cuando mencionamos más arriba el énfasis sobre las condiciones internas de los centros como un punto de partida de las teorías recientes sobre la innovación educativa nos referíamos a condiciones que no son exclusivamente formales sino también informales, esto es, relacionadas con los procesos de relación social dentro de las instituciones. Esto ha dado un creciente impulso al Análisis Institucional como un marco teórico que (a) tiene a la

institución y no a sus actividades o elementos aislados como la unidad de análisis y (b) se preocupa fundamentalmente por los aspectos implícitos y sociales de las organizaciones frente a la preocupación por los aspectos explícitos y formales de los enfoque funcionales o gerenciales. El Análisis Institucional viene fundamentándose como un campo teórico interdisciplinar válido para comprender el complejo entramado de normas, valores, expectativas, relaciones y procesos que hacen de cada institución un lugar con *personalidad* propia. Y especialmente, el Análisis Institucional viene fundamentándose como una aproximación para entender los múltiples condicionantes de la conducta humana dentro de las organizaciones.

Los enfoques institucionales han tenido una importante implantación en Francia con Gerard Mendel y un grupo de seguidores a partir del análisis del fenómeno de la autoridad y por cómo éste da forma y vida a las instituciones escolares; en Italia (Selvini Palazzoli, 1988 y 1990), solapándose con la perspectiva sistémica desarrollada por Watzlawick, Bavelas y Jackson (1991) sobre la *Pragmática de la Comunicación Humana*; y en la Argentina, (Fernández, 1994; Butelman, 1988 y 1996).

Pero también hay líneas de investigación en el ámbito anglosajón, dentro y fuera de lo educativo, que asumen igualmente el principio de la complejidad: las perspectivas sobre la cultura institucional (Deal y Kennedy, 1982; Frost y otros, 1985; Schein, 1988), especialmente la más simbólica y menos *gerencialista*; las perspectivas sobre el poder (Mintzberg, 1992) y la micropolítica escolar (Ball, 1989 y 1990); los planteamientos sistémicos de *la quinta disciplina* de Peter Senge (1992) y los formulados en el capítulo sobre *La revelación de la lógica del cambio* en la obra clásica de Gareth Morgan (1990).

El enfoque institucional adoptado en este trabajo parte de la idea de que los centros educativos son instituciones que generan y desarrollan culturas peculiares que determinan el modo en que los miembros dan sentido y hacen frente a los asuntos organizativos. En consecuencia, junto al componente explícito y tácito de los procesos de cambio, debemos considerar sus componentes simbólicos, que se manifiestan, por ejemplo, en los rituales y en las creencias que comparten los miembros de la organización, presidiendo la dinámica de los procesos organizativos y proporcionándoles cohesión y significado. Parece claro que el cambio de cualquier magnitud afecta a las normas profundamente asentadas en la cultura escolar y en este sentido, cualquier propuesta de cambio con garantías de éxito exigirá a los iniciadores valorar la aceptación que la cultura de la escuela realiza del cambio y si la cultura en sí misma percibe la necesidad del cambio. Este enfoque implica una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas:

Como un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento contruidos socialmente a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto. Esta concepción implica dirigir el foco de atención sobre aspectos tales como la Cultura, la Historia institucional, la comunicación o la relación institución / contexto social.

Como una red de relaciones de poder. Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global, como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él.

Como sistemas en permanente transformación. Esta concepción nos lleva a un análisis de las dinámicas de cambio y resistencia al cambio que operan dentro de los sistemas sociales, a la forma que esas dinámicas toman en cada institución en particular.

1.3. LA INVESTIGACIÓN COOPERATIVA COMO REFERENTE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Ya hemos aludido a que el enfoque institucional adoptado parte de la idea de que los centros educativos son instituciones que generan y desarrollan culturas peculiares que determinan el modo en que sus miembros dan sentido y hacen frente a los asuntos organizativos. De igual manera, partimos de la importancia y necesidad de otorgar un carácter eminentemente colegiado a la investigación que pretendemos desarrollar. Para ello, todos los pasos iniciados hasta el momento actual (elaboración del proyecto, constitución de los grupos de trabajo, fase de contacto inicial con el CEP de la zona y con los equipos directivos de los centros participantes, etc.) han sido el fruto del trabajo de un equipo.

La práctica educativa (también la práctica de la investigación) se suele caracterizar por un profundo individualismo. Los procesos de balcanización en los centros educativos (Hargreaves, 1996) afectan tanto a las relaciones que se establecen en los mismos como a las actividades y a las metas que se pretenden conseguir. De otra parte, la investigación asentada en patrones positivistas tanto en su concepción como en su metodología (Santos Guerra, 1999) ha sido la nota predominante durante bastante tiempo, consiguiéndose que tales procesos de indagación hayan estado alejados de la realidad y hayan contribuido escasamente a la comprensión y transformación de la práctica. Y frente a estos planteamientos, nuestra intención va a intentar un giro drástico, de forma que el trabajo en equipo y la investigación colaborativa se constituyan en puntas de lanza que guíen todo un proceso que se pueda caracterizar, entre otros, por los siguientes principios:

- Distribución del trabajo y reparto de funciones según las características y las habilidades de los miembros del equipo.
- Reconocimiento del papel protagonista del profesorado participante de los centros implicado en la investigación.
- Consideración del grupo de investigación y de los centros participantes como espacios de aprendizaje teórico-prácticos.
- Transparencia y consideración de principios éticos en todos los procesos de relación y negociación que se mantengan entre todos los miembros participantes, independientemente de su procedencia.
- Eliminación de mecanismos de poder entre las personas implicadas en la investigación.

En definitiva, y por las razones aludidas, pretendemos que nuestro proyecto sirva como plataforma de formación del profesorado, mediante la que aprenda con los demás, a la vez que les enseña. *"No puede hablarse, en propiedad, de una investigación educativa que no eduque a los participantes"* (Contreras, 1991).

Por tanto, la participación de los protagonistas en la investigación, el aprendizaje mediante la acción y la colaboración en la realización de valores educativos en la práctica, siguen estando presentes en el espíritu y el desarrollo del trabajo iniciado. Una investigación será educativa si permite que los participantes desarrollen nuevas formas de comprensión y si les capacita para emprender caminos propios de reflexión autónoma y colaborativa sobre el sentido de la práctica educativa y sus posibilidades de mejora, dado que el cambio educativo sólo será posible si el profesorado se implica en el proceso de reflexión sobre su práctica, siendo el papel de los agentes externos el de colaborar en la

capacitación para un aprendizaje hacia la autonomía mediante formas de investigación sobre su práctica.

No podemos olvidar que uno de los objetivos más importantes de la formación permanente del profesorado es el de la comprensión de la propia práctica educativa y de las situaciones psicosociales en que se realizan. Así entendida, la formación no se limita a la consecución de unos fines propuestos, sino que se dirige hacia la actuación educativa en situaciones sociales que suponen valores en conflicto e interacciones complejas entre personas distintas.

Considerando las afirmaciones anteriores y atendiendo a algunas de las demandas recibidas en el sentido de ofrecer algunas guías que *"centraran un poco un proyecto tan ambicioso y abierto como éste"*, a partir de la propuesta inicial, hemos desarrollado una serie de descriptores que nos permitan avanzar en el proceso de indagación iniciado y que sirvan como modelo de desarrollo de la investigación, si bien ha sido ofertado como algo suficientemente flexible como para que sea adaptado a las características de cada centro.

Figura 1: Esquema básico de indagación sobre las relaciones centros educativos / comunidad

2. DESARROLLO METODOLÓGICO DEL PROYECTO

2.1 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1.1. OBJETIVOS RELACIONADOS CON EL ANÁLISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

Realizar el estudio descriptivo de una zona geográfica bajo condiciones críticas en cuanto a su desarrollo social, económico y cultural. Las características que habrá de reunir dicha zona quedan especificadas en el apartado donde se especifica la metodología y el plan de trabajo.

Analizar un conjunto de instituciones educativas para detectar y comprender el sentido y el alcance de los esfuerzos de cambio realizados en ellas. El sentido del Análisis Institucional como perspectiva teórica se especifica en el apartado dedicado a los antecedentes y estado actual del tema.

Establecer el impacto que las experiencias de innovación realizadas en las instituciones educativas en el pasado tuvieron sobre la mejora de éstas y sobre el desarrollo de la comunidad.

Conocer las vías de influencia de la comunidad y de sus instituciones sobre los centros educativos seleccionados y el carácter de dicha influencia.

Desarrollar y consolidar el marco teórico del Análisis Institucional como una herramienta para el conocimiento en profundidad de los centros educativos, basado en la comprensión de:

- La cultura y la historia institucionales
- La estructura del poder
- La trama de relaciones sociales

La dinámica de los procesos de cambio

2.1.2. OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA ACCIÓN EDUCATIVA:

Promover proyectos específicos de innovación educativa dentro de las instituciones escolares estudiadas, que pongan el énfasis en el desarrollo de vínculos con la comunidad y la cooperación con las otras instituciones sociales.

Promover proyectos específicos de desarrollo comunitario que utilicen recursos propios de los centros educativos, especialmente los orientados al campo de la formación y la orientación relativos al empleo y a la cualificación profesional de la población activa.

Contribuir a la fundamentación de un modelo de asesoramiento y apoyo externo a las instituciones educativas adecuado para la intervención en contextos críticos y orientado al desarrollo y a la mejora de la calidad de la educación.

2.1.3. HIPÓTESIS

Las instituciones educativas pueden contribuir eficazmente al desarrollo social y comunitario en contextos críticos y afectados por condiciones socioeconómicas deficitarias.

Las posibilidades de consolidación e institucionalización de los proyectos de innovación educativa en los centros escolares aumentan significativamente cuando quedan vinculados con el desarrollo comunitario y se proyectan hacia el entorno social.

La eficacia del asesoramiento externo a los centros escolares aumenta significativamente cuando se vincula con la acción de las demás instituciones y entidades relacionadas con el desarrollo comunitario y éstos pueden intercambiar sus conocimientos y conjuntar sus acciones.

2.2 ÁMBITO, PROTAGONISTAS Y CENTROS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

2.2.1 ÁMBITO GEOGRÁFICO DEL PROYECTO

Nuestro conocimiento a partir de proyectos y estudios anteriores nos han llevado a la selección inicial de una zona que consideramos adecuada a los propósitos señalados en el presente estudio. La zona se identifica con la comarca con la denominación administrativa de “Sierra Norte”, en la provincia de Sevilla. Justificamos esta elección sobre la base de dos características importantes: (a) situación de relativa depresión socioeconómica de carácter estructural que nos permite caracterizarla como un “contexto crítico”; y (b) reciente y creciente aparición de iniciativas públicas y privadas para salir de la situación de crisis o para paliar sus efectos.

La Sierra Norte está situada al norte de la provincia de Sevilla y representa una de las zonas más deprimidas de ésta. Ocupa la parte central de Sierra Morena y se encuentra atravesada por las estribaciones del Macizo Bético. Siguiendo la propuesta de intervención del sistema de ciudades de Andalucía elaborada por la Consejería de política territorial - hoy Obras públicas y Transportes en 1986, la provincia de Sevilla se divide en 19 *Ámbitos básicos de actuación*, cada uno de los cuales tiene un **centro básico**, que viene a ser un punto sensible del territorio elegido por sus ventajas de localización, su volumen poblacional y sus dotaciones urbanas. Además dichos centros cumplen ciertas condiciones de cercanía y accesibilidad al resto de los núcleos de un ámbito dado que constituye su

ámbito de influencia. Estos centros básicos son el punto de referencia para establecer las prioridades de dotación de equipamientos y se consideran los núcleos terminales de las redes de transporte y comunicación. Igualmente estos centros deben funcionar como centros económicos capaces de difundir procesos de desarrollo económico.

Una buena parte de esta zona geográfica está delimitada por el Parque Natural Sierra Norte que cubre un total de 164840 hectáreas y queda configurado por cuatro centros básicos: Constantina, Cazalla de la Sierra, Castillo de las Guardas y Guillena que engloban un total de 17 municipios. Es una zona cuya densidad de población pone de manifiesto el despoblamiento que sufre la zona con cifras como 8,42 Hab/Km² en El Castillo de las Guardas, 11,67 Hab/Km² en Cazalla de la Sierra, o 13,7 en Constantina, mientras que en el resto de núcleos básicos la cifra inferior supera el 40 Hab/Km². Son además las comarcas o núcleos básicos en las que se viene detectando una evolución regresiva de la población, es decir, los valores relativos al crecimiento sufrido entre 1986-1996 presentan índice negativos. Igualmente estas comarcas más despobladas son las que presentan un nivel más bajo en el indicador *juventud*, es decir, en ellas el sector de población menor de 15 años es muy escaso en relación a la población total y, por lo tanto, son las comarcas que presentan una población más envejecida (población mayor de 64 años) con indicadores que se aproximan al 20%.

La economía fundamental de la Sierra Norte es la agricultura aunque recientemente se viene potenciando el turismo rural. La situación económica de la zona se caracteriza por la transición de una sociedad de base agraria a otra industrial y de servicios. Dentro del sector agroalimentario sobresale la producción de la miel, así como la de productos cárnicos, especialmente de ganado bovino y porcino. Además, de especial fama es la artesanal industria anisera de Constantina y Cazalla de la Sierra, localidad ésta última que destaca por sus conocidos licores de guinda. En el sector industrial sobresalen las actividades relacionadas con la explotación de recursos naturales como el corcho y la madera, además del creciente impulso que está experimentando la confección y la construcción.

El turismo desempeña en la zona un papel fundamental y se viene detectando un nuevo tipo de turismo que demanda actividades nuevas (turismo deportivo: turismo ecuestre, senderismo, cicloturismo, escalada, deportes acuáticos; gastronomía; monumentos; fiestas tradicionales...) que hasta ahora no estaban explotadas.

2.2.2 PROTAGONISTAS DEL PROYECTO

Los protagonistas serán las instituciones sociales de la zona geográfica seleccionada, en términos de apropiación o recuperación por parte de ésta de sus instituciones educativas como auténticos motores del desarrollo de la misma.

Serán protagonistas directos:

Los sectores de población más afectados por la situación de crisis: jóvenes, mujeres, desempleados, etc.

Las instituciones públicas y privadas de la zona, que mejorarán el conocimiento mutuo de sus políticas, su imagen social y el conocimiento de su papel por parte de la comunidad.

En especial, las instituciones educativas de la comarca, que mejorarán su vinculación con el entorno y desarrollarán lazos de cooperación con las instituciones antes citadas.

Los servicios y agentes de apoyo externo a los centros educativos, que encontrarán la ayuda de estrategias fundamentadas para una intervención educativa sobre los problemas y situaciones de crisis y para contribuir con más eficacia sobre la mejora de aquellos.

Serán también protagonistas indirectos los agentes de intervención comunitaria en general, y en especial las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD's) que encontrarán este proyecto la fundamentación teórica y metodológica adecuadas para contribuir al desarrollo sostenible de comunidades sociales afectadas por deficitarias condiciones socioeconómicas, a partir de la creación de ciclos de desarrollo en los que queden vinculados los recursos internos de la zona con una equilibrada aportación de recursos externos.

2.2.3. CENTROS EDUCATIVOS PARTICIPANTES

Una de las preocupaciones del equipo inicial que propone la investigación viene siendo el hecho de que todas las personas y centros que se vayan incorporando al proyecto se vayan sintiendo protagonistas del mismo. La idea de que la Universidad investiga y la escuela aplica a la práctica los resultados de esa investigación debe ser eliminada del pensamiento de todos y cada uno de los que nos hemos embarcado en esta aventura. La investigación beneficia a todos y a nadie particularmente. Beneficia a las instituciones educativas de la comarca, que pueden ver incrementada su vinculación con el entorno. Pero también beneficia a otras instituciones públicas y privadas de la zona, que mejorarán el conocimiento mutuo de sus políticas, su imagen social y el conocimiento de su papel por parte de la comunidad. Así que más que reproducir o acentuar la clásica separación entre investigadores y prácticos, lo que pretendemos es buscar y tender puentes entre ambos, llegando a constituir roles diferenciados en un grupo de trabajo e investigación entre iguales, alejado además de la indagación en solitario.

Con estas premisas iniciamos la selección de centros participantes. Para ello decidimos contar con la colaboración del Centro de Profesorado de la zona, antes de establecer contactos personales entre los miembros del grupo que proponen el proyecto y los directores o profesores de los centros. La magnífica disposición y el conocimiento de la comarca, tanto a nivel educativo como comunitario, por parte del director del CEP de Lora del Río, hicieron que no tuviéramos que arrepentirnos de la decisión tomada. Este contacto inicial con el CEP se continuó con una entrevista formal con su director, enfocada fundamentalmente tanto a darle a conocer el proyecto de investigación como a recoger información general sobre las instituciones educativas de la zona. La calidad del informante, persona preocupada e interesada por los procesos de formación y cambio, nos abrió las puertas a un mayor y mejor conocimiento de la zona y de sus instituciones, especialmente de las educativas, así como a sus problemas fundamentales de todo tipo. Se interesó por la investigación, se ofreció personalmente y la institución que dirige para su potenciación y trabajó con nosotros en los criterios de selección de centros educativos participantes.

El número total de centros seleccionados fue de siete, pertenecientes a cuatro localidades de la zona (Cazalla de la Sierra, El Pedroso, Guadalcanal y Las Navas de la Concepción) si no demasiado distantes entre ellas, sí con malas vías de comunicación. Entre los centros seleccionados quedan representado todos los niveles del sistema educativo no universitario.

A partir de ese momento se inició la fase de presentación del proyecto a los equipos directivos de los centros seleccionados, para que a su vez lo presentaran a sus respectivos claustros y tomaran una decisión definitiva al respecto. Para ello mantuvimos una reunión entre representantes del equipo que propone el proyecto, el director del CEP y los equipos directivos de los centros seleccionados. La convocatoria fue realizada conjuntamente con el CEP y en la reunión celebrada se detalló el posible plan de acción del proyecto, que ya poseían con anterioridad, se explicitaron sus bases teóricas y presupuestos de partida, así como la flexibilidad e introducción de nuevas propuestas en función de intereses o necesidades de mayor especificidad. El interés por el tema y los problemas y dificultades que podían limitar su desarrollo constituyeron el foco principal de análisis, acordándose la posibilidad de constituir grupos de trabajo en cada uno de los centros, o intercentros, así como la inclusión de representantes en el equipo de investigación.

Los pasos siguientes fueron la toma de decisiones de cada uno de los centros en cuanto a su nivel de implicación, la celebración de otra reunión conjunta con todos los equipos directivos y el inicio de la fase de exploración en los centros, es decir, la puesta en marcha de la fase indagadora, en la cual nos encontramos en estos momentos.

2.3 PLAN DE TRABAJO

2.3.1. FASE INICIAL (PRIMER TRIMESTRE DEL CURSO ESCOLAR 1999-2000)

Tareas principales:

Presentación del proyecto en las instituciones sociales

Consideramos instituciones sociales relevantes para los propósitos de nuestro proyecto las siguientes (con independencia de que se puedan añadir otras tras un estudio exhaustivo de la zona): Ayuntamientos, Mancomunidades de municipios, Fundaciones, Asociaciones, entidades de formación no reglada, agencias públicas locales, regionales y estatales implantadas en la zona, hospitales, centros de salud, centros de servicios sociales comunitarios, partidos políticos, sindicatos, hermandades y parroquias, empresas e industrias. La presentación del proyecto incluye de manera especial las instituciones y los servicios educativos radicados en la zona (escuelas, institutos, centros de profesorado, equipos de apoyo externo, equipos de inspección educativa, etc.)

Esta presentación se realizará a partir de:

Entrevistas individuales y grupales en las instituciones más relevantes

Jornadas informativas y de adecuación del proyecto a las características y necesidades de la zona

b) Establecimiento de la delimitación definitiva de la zona de estudio y de actuación del Proyecto.

c) Estudio descriptivo sobre las características socioeconómicas y culturales de la zona seleccionada, incluyendo:

Recogida y análisis de datos a partir de informes y estudios generales

Entrevistas a agentes clave de las instituciones sociales más relevantes

Observación de campo y registro de datos a partir de incidentes críticos

Elaboración y aplicación de cuestionarios sobre aspectos específicos necesarios para la investigación

d) *Establecimiento de acuerdos explícitos con las instituciones educativas ya seleccionadas.* Los acuerdos se establecerán con los profesores y equipos directivos de los centros escolares y deberán ser ratificados por los Consejos Escolares de los mismos.

2.3.2. FASE DE ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (2º Y 3ER TRIMESTRES DEL CURSO 1999-2000)

En esta fase se dará especial énfasis al conocimiento de los proyectos de innovación realizados en los centros educativos seleccionados y al análisis de su impacto sobre las características institucionales de éstos. Las tareas principales serán:

Establecimiento de la relación inicial con los centros educativos

Análisis institucional de los mismos que abarcará los siguientes aspectos:

La cultura y la historia institucionales

La estructura del poder

La trama de relaciones sociales

La dinámica de los procesos de cambio

Elaboración de informes del estudio y devolución de la información a los centros educativos. En esta devolución se negociará el contenido de los informes con los participantes en la recogida de información, dándose a éstos la posibilidad de modificar o ampliar dichos contenidos.

La recogida de datos en esta fase (acción b) consistirá en:

Entrevistas individuales semiestructuradas a agentes clave.

Entrevistas en grupo.

Aplicación de *Cuestionarios* diseñados *ad hoc*.

Observación participante de actividades institucionales, tanto de carácter formal como informal.

Análisis de Documentos de los Centros tales como proyectos institucionales, actas de reuniones, registros de comunicaciones internas, etc.

Análisis de Datos:

El análisis de entrevistas, transcripciones de las sesiones grabadas, notas de campo de las observaciones, y documentos, se realizará a través de un sistema de categorías que se elaborará y que utilizará una codificación múltiple: descriptiva, evolutiva, e interpretativa. Este material será procesado y analizado utilizando el programa de ordenador NUDIST que permite el acceso a los datos según niveles de profundidad, y su representación a través de una estructura de árboles invertidos, que facilita el análisis de las relaciones existentes entre diferentes datos en las constelaciones de nudos.

2.3.3. FASE DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EN OTRAS INSTITUCIONES SOCIALES (CURSO 2000-2001)

a) Exploración de opciones, identificación de las áreas prioritarias y determinación de los objetivos específicos para los proyectos de innovación de cada institución participante
- Establecer estructuras internas para el desarrollo del proyecto (El *Equipo de Apoyo Interno*).

- Desarrollar mecanismos para obtener información; recoger y analizar la información.
- Identificar problemas y establecer prioridades.
- Consensuar los objetivos del proyecto.
- b) Adopción del proyecto por parte de la Comunidad Educativa / Iniciación*
- Búsqueda de apoyos externos y establecimiento de vínculos con el entorno
- Diseminar, completar y consensuar el proyecto con toda la Comunidad Educativa.
- Planificar la puesta en práctica.
- c) Puesta en práctica o implantación*
- Desarrollar foros para la resolución de los problemas que se deriven de la puesta en práctica.
- Realizar el seguimiento del progreso y ajustar el plan a las necesidades.
- d) Institucionalización*
- Valoración periódica del progreso global de la puesta en práctica y el logro de los objetivos.
- Seguimiento y provisión de información y orientación a los participantes.
- Organizar e informar de las evidencias recogidas tras el seguimiento de forma accesible para su utilización.

El Proyecto concluirá con la elaboración de la Memoria Final que incluye la negociación de su contenido con los participantes en el mismo, y la diseminación de los resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, G., y Reynolds, D. (1990). Managing for improved school effectiveness: an international survey. *School Organization*, 10 (2-3) 167-178
- Ball, S. (1990) "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En *Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona.
- Ball, S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC
- Bolívar, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bollen, R. (1987) School-Based Review in the context of educational policy. En Hopkins, D. (Ed) *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press 21-27.
- Contreras, J. (1991) El sentido educativo de la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp. 61-67.
- Deal, T.E. y Kennedy, A. (1982) *Culturas corporativas*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- Escudero, J.M. (1996) La planificación de la innovación educativa. En F. Machío; C. Marcelo y P. Murillo (Coords.). *Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa*. Sevilla, Departamento de publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra, pp. 48-65.
- Fernández, L.M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Frost, P.J. y otros (1985) *Organizational culture*. Beverly Hills: Sage.
- Fullan, M. (1990). Staff Development Innovation and Institutional Development. En B. Joyce (Ed.). *School Culture Through Staff Development*, Virginia, ASCD, pp. 3-25.
- Fullan, M.G. (1993) *Changes Forces Probing the depths of Educational reform*. Londres: Falmer Press.
- Hall, G. y Hord, S. (1987) **Change in schools: facilitating the process**. New York: Sunny Press
- Hargreaves, A. (1996): *Profesores, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. y otros (eds) (1998): *International Handbook of Educational Changes* The Neatherlands: Kluwer Academisc Publishers.
- Holly, P y Southworth, G.(1989). **The Developing School**. London: Falmer Press
- Leithwood, K. Y otros (1996) *International Handbook of Educational Leaderhips and Administration* The Neatherlands: Kluwer Academisc Publishers.
- Loucks-Horsley, S. (1991) **Facilitating change at school level: where the rubber hits the road**. International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness. 13-15 June, The Netherlands.
- Marcelo, C. y López Yáñez, J. (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona, Ariel.
- Mintzberg, H. (1992) *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M.A. (1999) *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centros*. Málaga, Aljibe.
- Schein, E.H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Selvini Palazzoli, M. y otros (1988) *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Barcelona: Paidos.
- Selvini Palazzoli, M. y otros (1990). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidos.
- Senge, P.M. (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996): *Changing our schools*. Open University Press.
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. y Jackson, D.D. (1991) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder