
La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa¹

The Teachers' Turnover and the Homeostasis of the Educational Innovation

ESTER BETRIÁN VILLAS

Universidad de Lleida
estherbetrian@pip.udl.cat

GLORIA JOVÉ MONCLÚS

Universidad de Lleida
gjove@pip.udl.cat

Resumen: El objetivo de nuestro estudio es reconceptualizar los condicionantes de la homeostasis de la innovación del sistema educativo, ya que desde las aportaciones teóricas se centran principalmente en el profesorado. Analizamos una escuela que lleva innovando desde el 2001-02 en situación de inestabilidad docente. Los instrumentos utilizados son los documentos de la escuela, los 23 cuestionarios que respondieron los profesionales de la escuela y la observación participante. Demostramos que la homeostasis de la innovación se sitúa en el equipo directivo estable, en las aptitudes y actitudes de los profesionales y en el espacio híbrido de formación.

Palabras clave: innovación educativa; homeostasis; inestabilidad docente; antigüedad docente variable.

Abstract: The aim of this study is to reconceptualise the determinant factors of the homeostasis of innovation of the educational system, because the theoretical contributions have mainly focused on teachers. We analyzed a school that has been innovating since 2001-02 under teaching instability conditions. The instruments used were school documents, the 23 questionnaires answered by the school professionals and the participant observation. We demonstrate that the homeostasis of the innovation is situated in the stable management team, in the professionals' skills and attitudes, and in the hybrid training space.

Keywords: educational innovation; homeostasis; teachers' turnover; variable teacher seniority.

1 El trabajo forma parte de una investigación más amplia que ha sido financiada por la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, Referencia EDU2009-08669EDUC.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones en nuestra sociedad implican situarnos cada vez más en la incertidumbre para gestionar la complejidad del cambio. Es por ello que las investigaciones del campo educativo se han centrado en la innovación en general, y en la homeostasis necesaria para que se den estos procesos de cambio. Desde las aportaciones teóricas, la homeostasis de la innovación del sistema educativo se sitúa principalmente en el profesorado. El artículo que presentamos forma parte de una investigación más amplia relacionada con la innovación del proyecto de Àlber (Jové, Vicens, Cano, Serra y Rodríguez, 2006) en el marco del Proyecto Educ-arte (Jové, Ayuso, Sanjuan, Vicens, Cano y Zapater, 2009) que lleva desarrollándose desde el 2001-02 en la escuela de educación infantil y primaria Príncipe de Viana. La realidad emerge con fuerza y nos muestra que esta innovación se está llevando a cabo en situación de inestabilidad docente. Ello lleva a plantearnos si la homeostasis es necesaria para innovar en el sistema educativo, quizás tengamos que estar atentos a otros condicionantes de la homeostasis que no hagan referencia principalmente al profesorado. Nuestro objetivo es ampliar nuestro punto de mira de análisis y reconceptualizar los condicionantes de la homeostasis de la innovación del sistema educativo que se sitúan especialmente en el profesorado.

La innovación se define como una serie de intervenciones, decisiones y procesos sistematizados para cambiar las actitudes, las ideas, la cultura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Carbonell, 2001), cuya finalidad es beneficiar a los alumnos (Antúnez, 2000), los profesionales y la comunidad educativa (Rivas, 2000; Gather, 2004; Villa, 2004). El deseo de innovar es conducido frecuentemente por la necesidad del cambio más que por los resultados que pueda aportar (Harris, 2011).

La innovación se sitúa esencialmente en el viaje, es decir, en aquellos procesos donde puede emerger la incertidumbre y la emoción (Fullan, 2002). Por ello requiere de la homeostasis, es decir, de un elemento regulador de los procesos (Senge, 2000) en los sistemas complejos para mantener su equilibrio interior de forma dinámica (Herrán, 2011). Y es precisamente esta dinamicidad la que permite al sistema ajustarse a los cambios continuos que se producen en las condiciones del contexto. Así, la estabilidad y el cambio se enfrentan, siendo el caos el principio a partir del cual se desarrolla buscando el equilibrio interior (López y Sánchez, 2000) y produce nuevos cambios. Tal y como postulan Stacey (1996) y Fullan (2002), el éxito reside en sostener la innovación en un equilibrio dinámico entre los límites de estabilidad e inestabilidad. Por lo tanto, para que se produzcan innovaciones es necesaria la homeostasis. Además, ésta facilita mantener la identidad de las organizaciones educativas y la coherencia en la prosecución de sus fines y objetivos (Rivas, 2000). Al mismo tiempo, las escuelas que innovan necesitan modificar sus estruc-

turas y sus procesos. El sistema de la escuela consigue su coherencia a través de la homeostasis. Ello permite la constante organización del sistema para favorecer que la innovación se institucionalice.

La institucionalización es la incorporación de la innovación “sin esfuerzo” en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el quehacer diario (Hargreaves y Fink, 2002) a lo largo del tiempo. Ello implica un cambio en la cultura del centro y que se extienda a las formas de vida de la escuela a partir de la diversidad de esta realidad. En otras palabras, se refiere a la integración de la innovación en la estructura escolar y la implicación de un alto número de profesionales (Miles y Huberman, 1984). Observamos, pues, que la institucionalización de la innovación implica la sostenibilidad en el tiempo, la participación, los aprendizajes, la profundidad, la utilización de recursos, la diversidad y la conservación a la vez que renueva los procesos del presente considerando el pasado como un recurso más (Hargreaves y Fink, 2006).

Ahora bien, existen una serie de condicionantes relacionados con la homeostasis necesaria para la innovación en el sistema educativo y que favorecen su institucionalización. Hargreaves (1998) centra el foco en los sectores de la comunidad educativa. Fullan (2002) añade a éstos las características de la innovación. Murillo y Muñoz-Repiso (2002) clasifican los condicionantes en función del contexto de entrada, el proceso y el producto. En todo caso, los estudios más representativos (Creemers, 1997; Ely, 1999; Carbonell, 2001; Fullan 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002; Esminguer, Surry, Porter y Wright, 2004; Lebrero y Fernández, 2009) sitúan al profesorado en el punto de mira, y más concretamente en los siguientes aspectos:

- Estabilidad de la plantilla docente.
- Antigüedad docente.
- Liderazgo participativo.
- Trabajo en equipo y coresponsabilidad.
- Actitudes, creencias y comportamiento.
- Equilibrio entre las prioridades de desarrollo de la escuela y de la autonomía del profesorado.
- Formación continua.
- Asumir el cambio.
- Insatisfacción con el *status quo* y las rutinas.

En nuestro estudio nos centramos en la estabilidad de la plantilla docente y la antigüedad docente, para cuestionarlos como condicionantes de la homeostasis en

la institucionalización de la innovación. Además de estas variables y por la importancia que ello implica, consideramos la participación de los docentes en la innovación.

Los autores que sitúan la homeostasis de la innovación en la plantilla docente (Carbonell, 2001; Fullan, 2002; Fernández, 2005) argumentan que influye positivamente en los resultados de los estudiantes (Hargreaves y Shirley, 2009) y posibilita la creación de un buen clima de trabajo entre sus miembros y favorece la integración de los nuevos maestros (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). Los maestros noveles pueden aprender mucho viendo los colegas con mayor experiencia (Harris, 2011). Por contra, en las escuelas cuya plantilla docente es inestable las relaciones entre los miembros se establecen con mayor dificultad. Asimismo, genera un alto nivel de rotación en los profesores, lo que podría llegar a causar problemas de compromiso con los objetivos, las creencias hacia la escuela y su innovación (Stoll y Fink, 1999).

Del mismo modo, la homeostasis de la innovación también suele vincularse a la antigüedad de los profesionales. Huberman (1990) clasifica la experiencia profesional en cinco ciclos vitales que mostramos en la Cuadro 1:

Cuadro 1. Ciclos vitales de la experiencia profesional según los años de la carrera y la fase en la que se encuentra el docente

CICLO VITAL	AÑOS DE CARRERA	FASE
1º	1-3	Entrada, titubeo
2º	4-6	Estabilización, consolidación del repertorio pedagógico
3º	7-25	Diversificación / Replanteamiento
4º	25-35	Serenidad, distanciamiento afectivo / Conservadurismo
5	+ 35	Ruptura

Fuente: Huberman (1990)

El inicio de la docencia comprende los tres primeros años de experiencia. De los 4 a los 6 años, en el segundo ciclo, se produce la estabilización de la actividad docente, coincidiendo con la consolidación y la estabilidad laboral. En el tercer ciclo, entre los 7 y 25 años, puede darse, por un lado la búsqueda de la mejora que implica la diversificación metodológica o la promoción en cargos administrativos, por lo

que este momento suele relacionarse con el momento idóneo para innovar. Por otro lado, existen casos de abandono de la carrera o de crisis profesional. En el cuarto ciclo, de los 25 hasta los 35 años, suele darse un primer grupo que busca la serenidad y la distancia afectiva, que se convierte en la “columna vertebral de la escuela, los guardianes de sus tradiciones” (Marcelo, 1994, p. 30). Un segundo grupo entra en la crítica no constructiva y la queja sistemática, por eso se conoce como la fase del conservadurismo. Por último, en el quinto ciclo, a partir de los 35 años se da la ruptura gradual de la profesión serena o amarga, y la preparación para la jubilación.

En relación al párrafo anterior, existen estudios que vinculan la experiencia profesional con las actitudes. Según Ribes, Lumbierres, Boix, Cano, De Andres, Jové, Noria y Suau (2008) la satisfacción y el bienestar del profesorado dependen en gran medida de la formación en competencias para mejorar su práctica y para percibir los problemas como retos que posibilitan el crecimiento profesional (Jové, Boix, Cano, De Andres, Lumbierres, Nória y Suau, 2007). Los estudios de Hargreaves en Finlandia (Hargreaves, Halász y Pont, 2008) y Alberta (Hargreaves, Crocker, Davis, McEwen, Sahlberg, Shirley y Sumara, 2009) evidencian que cuando los profesionales identifican sus prioridades de mejora y establecen objetivos comunes y cuantificables para la innovación, los resultados mejoran y se puede mantener por muchos años.

Tal como venimos apuntando, la mayoría de las investigaciones sobre la homeostasis de la innovación ponen el punto de mira en la estabilidad del profesorado (Lebrero y Fernández, 2009; Altopiedi y López, 2010; Aramendi, 2010; Arencibia y Moreno, 2010; Marcelo, Mayor y Gallego, 2010; Rosselló y Muntaner, 2010). Pero en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo la movilidad es una condición *sine qua non*, por lo que es difícil mantener la estabilidad de los profesionales en una misma escuela. En este sentido Harris (2011) propone los siguientes principios profesionales que pueden conferir homeostasis a la innovación: alta calidad en el profesorado, asociaciones profesionales positivas y con poder, y comunidades de aprendizaje profesional vivas. Éstas últimas son la oportunidad para generar nuevo conocimiento y situar a los docentes en el corazón de la innovación.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se ha llevado a cabo en la escuela pública de educación infantil y primaria Príncipe de Viana, situada en Lleida. La escuela es de una línea. En el curso 2001-02 se inició el proyecto de innovación Àlber por una profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación y algunos profesionales de la escuela. Se trata de un proyecto preventivo dirigido a toda la comunidad para el desarrollo de com-

petencias básicas de acceso al currículum. Situamos la metodología en el método como estrategia (Morin, Roger y Domingo, 2003), es decir, buscamos los recursos para trabajar con la incertidumbre y nos sirven para aprender, a la vez que generamos aprendizajes. El trabajo por proyectos es el eje vertebrador que permite la innovación, y se concreta con otras estrategias, como los interniveles, los rincones y el trabajo cooperativo. Para ello damos especial énfasis en la relación establecida entre escuela y las entidades comunitarias a partir de los recursos que éstas nos ofrecen.

A partir del 2005 se tejió un trabajo en red entre la escuela, la Facultad de Ciencias de la Educación y el Centro de Arte la Panera en el marco del proyecto Educ-Arte (Jové *et al.*, 2009), el cual se ha ido ampliando a otras instituciones comunitarias. Ello ha devenido en el espacio híbrido (Zeichner, 2010) como espacio de formación donde se funden los conocimientos académicos, profesionales y existentes en nuevas formas más horizontales de construcción de conocimiento y como comunidad de aprendizaje profesional (Harris, 2011). Nuestro punto de encuentro es semanal, que incluye todos los profesionales de la escuela, la profesora de la universidad, el personal del Centro de Arte, investigadoras, maestros y psicopedagogos en formación y otros agentes de los recursos comunitarios. Hemos ido tejiendo este espacio en base a la reflexión, la formación continua y la innovación del proyecto que está desarrollando la escuela. Nuestra preocupación es cómo somos capaces de generar situaciones y crear espacios donde todos podamos aprender (Clark, Egan, Fletcher y Ryan, 2006) y así innovar.

¿Cómo concretamos los proyectos Àlber en el marco del Educ-arte? El Proyecto Àlber se lleva a cabo diariamente en agrupaciones interniveles en cada ciclo durante dos horas. Cada curso escolar se inicia con la visita a un contexto de aprendizaje artístico del territorio común a toda la escuela, que deviene el eje temático de cada curso escolar. A raíz de la visita, cada grupo de alumnos realiza una lluvia de ideas y/o conversación sobre las experiencias, las vivencias y los conocimientos previos y los que han construido durante la visita. Las ideas se categorizan en un mapa conceptual que se va ampliando y modificando a medida que se van re-construyendo los aprendizajes. A lo largo del proceso se realizan actividades de comprensión y de síntesis para reconstruir los conocimientos y establecer relaciones. Por tanto, el proyecto Àlber se concreta en cada grupo en función de la heterogeneidad y los contenidos y las competencias curriculares que emergen, desde la perspectiva transdisciplinar.

En este sentido, partimos de la escucha de la voz del alumnado en la interacción diaria con los maestros y los recursos comunitarios durante las situaciones de enseñanza-aprendizaje y, en los momentos postactivos durante las coordinaciones

diarias entre los maestros y en el espacio híbrido semanal. En la media hora previa a iniciar los interniveles, los maestros implicados realizan reuniones de coordinación donde explican cómo se desarrolló la sesión anterior en cada grupo para reorganizar las acciones y preparar posibles actividades de enseñanza-aprendizaje de continuación. Tanto en las coordinaciones diarias como en el espacio híbrido partimos del análisis de las producciones de los alumnos y de los momentos interactivos para la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas.

En estos encuentros emerge la incertidumbre, la emoción y el devenir del proyecto Àlber en el marco del proyecto Educ-arte. De las múltiples incertidumbres que emergen en este devenir, evidenciamos aquellas relacionadas con el contexto cambiante y heterogéneo debido, en parte, a la movilidad de:

El alumnado y sus familias. La afluencia de alumnos desde el 2001-02, cuando se inició la innovación, hasta el 2009-10 ha ido variando. La constante entrada de nuevos alumnos se produce por la matrícula abierta (véase Tabla 1).

Tabla 1. Número y porcentaje de entradas, salidas y matrículas de los alumnos en la escuela según los cursos académicos

CURSO	ENTRADAS		SALIDAS		MATRÍCULAS	
	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE
2001-02	55	25,35%	45	20,74%	217	100%
2002-03	51	23,39%	49	22,48%	218	100%
2003-04	57	26,51%	59	27,44%	215	100%
2004-05	64	27,35%	44	18,80%	234	100%
2005-06	42	18,67%	49	21,78%	225	100%
2006-07	70	30,70%	64	28,07%	228	100%
2007-08	47	20,99%	52	23,21%	224	100%
2008-09	63	24,04%	26	9,92%	262	100%
2009-10	43	19,19%	74	33,04%	224	100%

En el curso 2009-10 la matrícula fue de un total de 224 alumnos, emergiendo la heterogeneidad cultural y lingüística de 24 países diferentes. Los alumnos autóctonos representaban el 22,32% del total y los alumnos de otro origen constituían el

77,68%. No obstante, muchos de ellos pertenecen a una segunda generación, es decir, el 60,71% del total del alumnado han nacido en España y sus padres en otros países. Únicamente el 39,29% del alumnado han nacido en otros países.

De los estudiantes de magisterio y psicopedagogía que realizan el prácticum en la escuela Príncipe de Viana, tal como ilustramos en la Tabla 2:

Tabla 2. Número de estudiantes que realizaron el prácticum según la especialidad y el nivel académico

CURSO	2º ED. ESPECIAL QUE HAN ESTADO EN LA ETAPA DE INFANTIL Y PRIMARIA	TODAS LAS ESPECIALIDADES DE 3º DE MAGISTERIO	3º ED. ESPECIAL	1º PSICOPEDAGOGÍA	TOTAL
2001-02		3			3
2002-03		3	1		4
2003-04	4	3	1		8
2004-05	4	5	1		10
2005-06	4	5	1		10
2006-07	14	6	4		24
2007-08	14	6	4		24
2008-09	14	7	5		26
2009-10	14	7	5	2	28

Desde el inicio del proyecto Àlber los estudiantes han participado en la innovación. Además, desde la creación del proyecto Educ-arte, los estudiantes también participan en el espacio híbrido. La afluencia ha aumentado con el tiempo, siendo 137 el total de estudiantes que han participado en la innovación durante el periodo analizado.

Del equipo docente. Éstos constituyen los participantes de nuestro estudio, por lo que desarrollamos este punto en el siguiente apartado.

MÉTODO

Participantes

Con la finalidad de averiguar la estabilidad de la plantilla docente y su participación en la innovación escogimos el total de los profesionales (N=52) que han estado trabajando en la escuela desde el curso 2001-02 hasta el 2009-10. Para indagar sobre la antigüedad docente escogimos como muestra a los 23 profesionales que durante el curso 2009-10 formaban parte de la plantilla del Príncipe de Viana: cuatro maestras de educación infantil, diez maestras y maestros de educación primaria, un maestro de educación física, una maestra de educación especial, una maestra de educación religiosa, una maestra del aula de acogida, una maestra de formación musical, una maestra de lengua inglesa, una técnica de educación infantil, una técnica de integración social y un auxiliar de educación especial. En todos los casos consideramos como miembros del equipo docente a los maestros, los técnicos de educación y los auxiliares de educación especial.

Instrumentos, procedimiento y análisis

En el estudio que presentamos nos centramos en el periodo de implementación de la innovación desde su inicio en el 2001-02 hasta el 2009-10, y concretamente en el 2009-10, al coincidir con la primera promoción de alumnos en la escuela que inició el proyecto Àlber en P3 y lo ha experimentado en toda su escolarización hasta finalizar la etapa de primaria.

La recogida de información se realizó durante el curso 2009-10 mediante tres instrumentos:

En primer lugar, realizamos el análisis de los materiales documentales del centro. Seleccionamos las listas de profesionales de la educación, las memorias de centro y el Proyecto Educativo de Centro (PEC). En estas listas fuimos comparando el nombre de cada profesional con el cambio de curso, para obtener datos sobre la estabilidad de la plantilla docente. El análisis del PEC nos permitió recoger información sobre la institucionalización del proyecto Àlber en la escuela. Hicimos un análisis exhaustivo de las modificaciones del PEC para extraer datos de la institucionalización de la innovación. En el análisis de las memorias del centro nos centramos en la recogida de datos relacionados con la participación de los profesionales de la escuela en la innovación y el cambio de equipo directivo. Estos datos se registraron para tener constancia durante el análisis de la homeostasis del Àlber en el marco del Educ-arte.

En segundo lugar, pasamos un cuestionario a los 23 profesionales (véase Anexo I) que formaban parte de la plantilla de la escuela durante el 2009-10, con la finalidad de obtener datos descriptivos acerca del curso en que cada profesional comenzó a participar en el Àlber y su antigüedad docente. Se les preguntó acerca de 1) su formación inicial y complementaria, 2) su antigüedad docente en general y en la escuela Príncipe de Viana en particular, 3) el curso escolar en el que comenzó a participar en el Àlber y 4) los cargos desempeñados en la escuela analizada. Los cuestionarios se facilitaron personalmente y se tenían que cumplimentar individualmente.

En tercer lugar, realizamos la observación participante en el espacio híbrido semanal durante el 2009-10, que sumaron un total de 33 sesiones de dos horas cada una. La información fue recogida a través de un diario de notas. Para ello utilizamos como guía la finalidad y los objetivos marcados en el presente estudio, y en concreto, acerca de 1) los aspectos que emergían en el espacio híbrido relacionados con la innovación del Àlber, 2) la estabilidad de la plantilla docente, 3) los posibles condicionantes de homeostasis de la innovación, 4) la antigüedad de los profesionales en la escuela Príncipe de Viana y en otras escuelas y 5) su participación en la innovación.

Los datos recogidos en el análisis documental y los cuestionarios fueron introducidos en el programa SPSS 15.0 para Windows. Posteriormente realizamos un análisis descriptivo de la estabilidad de la plantilla, la participación en la innovación y la experiencia de los profesionales. Además, en la variable de la estabilidad de la plantilla docente fue necesario realizar un análisis de frecuencia. En el diario de notas seleccionamos la información referente a los 5 aspectos mencionados en párrafo anterior. Posteriormente la categorizamos según estos para comparar los datos y extraer los resultados. Consideramos la triangulación de los instrumentos de recogida de información para contrastar y complementar los datos y obtener las conclusiones.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan según las variables de estabilidad de la plantilla docente, la participación en la innovación y la antigüedad docente, respectivamente.

En cuanto a la estabilidad de la plantilla docente, observamos en la Tabla 3 que se ha producido una gran movilidad de los profesionales en las entradas, las salidas y el total en cada curso y a lo largo del periodo analizado:

Tabla 3. Número y porcentaje de entradas, salidas, jubilaciones y total de los profesionales según el curso académico

CURSO	ENTRADAS		SALIDAS		JUBILACIÓN		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2001 - 02	1	6,25	1	6,25	0	0	16	100
2002 - 03	3	17,65	2	11,76	0	0	17	100
2003 - 04	6	30	3	15	0	0	20	100
2004 - 05	2	11,11	4	22,22	0	0	18	100
2005 - 06	4	20	2	10	0	0	20	100
2006 - 07	6	25	2	8,33	0	0	24	100
2007 - 08	7	30,43	8	34,78	0	0	23	100
2008 - 09	2	8,70	0	0	2	8,70	23	100
2009 - 10	5	21,74	5	21,74	0	0	23	100

Durante los nueve cursos escolares se incorporaron en la escuela un total de 36 profesionales, marcharon 27 y se jubilaron 2. Si atendemos a la variación interanual del total de los profesionales parece ser que se da un crecimiento gradual de la plantilla. No obstante, observamos que en los cursos 2004-05 y 2008-09 se experimentó una reducción en las entradas de profesionales. Destacamos que las salidas disminuyeron en el 2005-06 y el 2006-07 al aumentar el total profesionales en la plantilla y en el 2008-09 debido a dos jubilaciones. En todo caso, si analizamos la gran variabilidad en las entradas y las salidas en cada curso, podemos afirmar que se da la inestabilidad en la plantilla docente en la escuela.

Para una comprensión más profunda de la innovación, analizamos la participación de los profesionales según el ciclo y curso educativo. Para ello diferenciamos los profesionales que trabajaron en cada curso académico durante el periodo analizado de los profesionales que trabajaron ese mismo curso y que además formaron parte de la plantilla de la escuela en el 2009-10, tal como apreciamos en la Tabla 4:

Tabla 4. Participación de los profesionales en el Àlber en el marco del Educ-arte según el curso, el eje temático del proyecto y el ciclo educativo en cada curso escolar

CURSO Y EJE TEMÁTICO DEL PROYECTO	EDUCACIÓN INFANTIL	CICLO INICIAL	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR	NÚMERO DE PROFESIONALES PARTICIPANTES EN LA INNOVACIÓN EL 2009-10	NÚMERO DE PROFESIONALES PARTICIPANTES EN LA INNOVACIÓN Y QUE FORMAN PARTE DE PLANTILLA DURANTE
2001-02 Animales					5	2 M15 y M21
2002-03 La estación de trenes					5	3 M15, M21 y M1
2003-04 Auditorio Eric Granados					9	4 M15, M21, M1 y M17
2004-05 Príncipe Viana					12	4 M15, M21, M1 y M17
2005-06 Robots					20	6 M15, M21, M1, M17, M11 y M13
2006-07 Glaskultur					24	7 M15, M21, M1, M17, M11, M13 y M14
2007-08 Mediterrani(es)					23	10 M15, M21, M1, M17, M11, M13, M14, M2, M6 y M22
2008-09 Jaume I					23	11 M15, M21, M1, M17, M11, M13, M14, M2, M6, M22 y M3
2009-10 Park Life					23	23 M15, M21, M1, M17, M11, M13, M14, M2, M6, M22, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10, M12, M16, M18, M19, M20 y M23

En la Tabla 4 distinguimos dos secciones coloreadas que corresponden a los diferentes momentos que se dieron en la innovación. La tonalidad que comprende

desde el 2001-02 al 2004-05, representa la implementación de la innovación en algunos de los ciclos educativos. En el 2005-06 destaca un hecho trascendental, toda la escuela desarrolla el proyecto Àlber. Es decir, se produjo la institucionalización de la innovación al implementarse en el quehacer diario de toda la escuela y al incluirse en el Proyecto Educativo de Centro. Este mismo curso se creó un nuevo equipo directivo. Si comparamos con el total de la plantilla docente en la Tabla 3, observamos que a partir del 2005-06 todos los profesionales de la escuela participan en la innovación. Ello promovió la consolidación del proyecto Àlber en el marco del Educ-arte y del espacio híbrido.

Entre estos datos, constatamos que únicamente 2 de los profesionales de la plantilla del curso 2009-10, representando el 8,70%, participaron en la iniciación del proyecto en el 2001-02. Los 21 profesionales restantes, el 91,30%, se han ido incorporando a lo largo de los ocho cursos escolares siguientes. Destacamos el crecimiento gradual de la participación en la innovación, tanto de los agentes que han trabajado en la escuela en cada curso escolar, como el de aquellos que durante el año 2009-10 formaban parte de la plantilla.

Nuestros datos muestran una escuela cuya innovación se ha ido expandiendo en los ciclos educativos en condiciones de inestabilidad de la plantilla docente, tal como hemos visto en la Tabla 3. La institucionalización de la innovación, así como la consolidación del proyecto Educ-arte devinieron en el espacio híbrido donde los profesionales re-construyen conjuntamente la innovación, tal como mostramos en el siguiente fragmento de diario del espacio híbrido:

“revisamos el por qué se empezó a trabajar las competencias básicas en el proyecto Àlber: como elemento de prevención de dificultades de aprendizaje y para que todos puedan tener éxito” (22.01.10).

El hecho de identificar las prioridades de mejora y compartir los objetivos del proyecto Àlber entre los profesionales ofrece cierta homeostasis a la innovación (Hargreaves *et al.*, 2008; Hargreaves *et al.*, 2009). Ello sitúa a los profesionales en el corazón de la innovación (Harris, 2011) al mismo tiempo que se crea una plataforma para favorecerla, tal como ocurre en la siguiente situación descrita en el diario de notas:

“Revisamos el proyecto Àlber desde que se inició hasta la actualidad, para analizar y hacer consciente nuestro proceso de innovación. Evidenciamos que en el proyecto de Glaskultur, el grupo de 2º de primaria trabajaron los contenidos de la materia y la luz: transparente, translúcido y opaco. Actualmente, este

grupo está cursando 5º de primaria y en las clases están en un contexto relacionado con los contenidos. Ninguno de los alumnos relaciona lo que están haciendo actualmente con aquellas actividades que realizaron en 2º, pero ¿por qué? Algunos responden:

M14: Quizás falta memorización en la vida diaria de las aulas.

Estudiante 4: O porque falta aplicación a la vida real.

Profesora de la Universidad 1: Quizás falta entender y comprender aquello que se está haciendo, es decir, debemos buscar aplicabilidad a los contenidos para que los alumnos los integren.

Reflexionamos que es importante mirar atrás para re-construir y continuar mejorando nuestra innovación” (29.01.10).

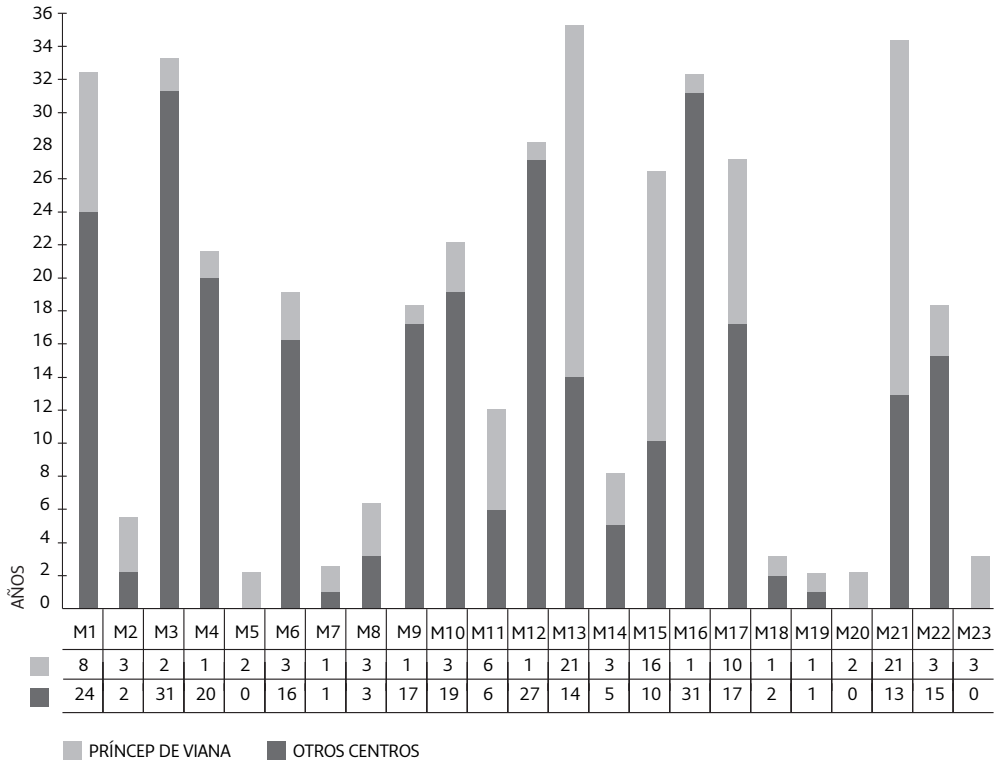
La constitución del espacio híbrido como comunidad profesional de aprendizaje (Harris, 2011) nos ofrece la oportunidad de aprender nuevas prácticas y generar nuevo conocimiento desde el liderazgo compartido. Ello se refleja en las notas del diario:

“La actividad del proyecto Álber es posible llevarla a cabo por el trabajo en red: las aportaciones de los profesionales del Centro de Arte la Panera, los maestros, los técnicos de educación, estudiantes, etc. Porque uno no puede verlo todo. Es un liderazgo compartido que va variando en función de la actividad. Es importante dejar un espacio para que emerja la heterogeneidad desde nuestras competencias” (24.03.10).

Con la finalidad de analizar la relación entre la antigüedad docente y la innovación, en el Gráfico 1 comparamos la experiencia profesional en la escuela Príncipe de Viana con la experiencia en otras escuelas de la plantilla docente del 2009-10.

Atendiendo la experiencia docente total, los profesionales M5, M7, M18, M19, M20 y M23 se encuentran en el ciclo vital de entrada a la carrera. Los maestros situados en el segundo ciclo son M2 y M8, con 4 a 6 años de antigüedad. La fase de experimentación, activismo, diversificación metodológica y replanteamiento, entre los 7 y 25 años, está representada por M4, M6, M9, M10, M11, M14 y M22. De los 25 a los 35 años, en la serenidad, el distanciamiento afectivo o conservadurismo se sitúan M1, M3, M12, M13, M15, M16, M17 y M21. En el último ciclo de ruptura no se encuentra ningún profesor. Centrándonos en el tercer ciclo, considerado idóneo para la innovación, está representado por el 30,43% del total. Nuestros datos evidencian una discrepancia, ya que se está llevando a cabo la innovación siendo que el 69,57% la plantilla docente no se encuentra en esta fase.

Gráfico 1. Años de antigüedad docente de los profesionales del 2009-10 en la escuela Príncipe de Viana y en otros centros educativos



Además, atendiendo a la experiencia profesional y la antigüedad docente de la muestra observamos tres grupos. El primero está compuesto por los profesionales M1, M13, M15, M17 y M21, con mayor experiencia en la escuela. Aunque se sitúan en la cuarta fase de experiencia, son los maestros con mayor implicación en la innovación. El segundo grupo lo conforman los docentes con poca experiencia profesional en general (M2, M5, M7, M8, M11, M14, M18, M19, M20 y M23). En tercer lugar, se da un grupo que, pese a tener menos de cuatro años de antigüedad en la escuela analizada, cuentan con una experiencia de 15 a 31 años en otras escuelas (M3, M4, M6, M9, M10, M12, M16 y M22). Una posible causa de la elección de la escuela no es el cómo se trabaja en ella, sino aspectos más personales como la

cercanía al domicilio particular, ya que el Príncipe de Viana está situado en el centro de Lleida.

Tomando en consideración el grupo de profesionales con mayor antigüedad y su participación en el proyecto Àlber, M15 y M21 iniciaron la innovación, junto con la profesora de la universidad, tal como constatamos en las memorias de la escuela. Además, M17 y M13 son dos de los maestros que llevan más tiempo en la escuela y comenzaron a participar en la innovación en el 2003-04 y 2005-06, respectivamente. Es más, mediante los datos extraídos de las memorias de la escuela, podemos afirmar que el curso 2005-06 la creación de un nuevo equipo directivo compuesto por los tres maestros con mayor antigüedad y los dos impulsores de la innovación, con M13 como director, M21 como jefa de estudios y M15 como secretario. Ellos fueron quienes promovieron la institucionalización de la innovación en la escuela, encontrándose en el ciclo de distanciamiento afectivo o conservadurismo. Actualmente, y en este contexto de continua inestabilidad, otro elemento que favorece la innovación es la estabilidad de más de cinco años de este equipo directivo, tal y como afirma Harris (2011).

CONCLUSIONES

Los datos de nuestro estudio apuntan que es posible institucionalizar la innovación educativa en situación de inestabilidad docente. Estos resultados son de vital importancia, ya que parece ser que la administración de nuestros países no puede garantizar la estabilidad de la plantilla y con cierta antigüedad docente en las escuelas. Por ello, debemos buscar los condicionantes que favorecen la homeostasis de la innovación en otros aspectos que no se centren exclusivamente y excluyentemente en el profesorado.

Asimismo, afirmamos que es posible que todos los profesionales de una escuela en la que hay inestabilidad docente participen en la innovación, tal como sucede en el Príncipe de Viana. La institucionalización del proyecto Àlber en el marco del Educar-te se ha producido porque hemos buscado la homeostasis de la innovación en otros aspectos, que son: el equipo directivo estable, las actitudes y aptitudes de los profesionales de la educación y el espacio híbrido como espacio de formación.

En primer lugar, algunos de los maestros con mayor antigüedad en la escuela analizada, M13, M15 y M21, formaron en el 2005-06 un nuevo equipo directivo que ha impulsado el clima adecuado de trabajo (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) para la institucionalización y legitimación de la innovación en toda la escuela y en la comunidad educativa. Podemos afirmar las aportaciones de Hargreaves *et al.* (2008)

y Hargreaves *et al.* (2009) que es necesario tener un equipo directivo estable para el desarrollo de la innovación. Destacamos que los miembros del equipo directivo, quienes impulsaron el Àlber en el marco del Educ-arte, se sitúan en la etapa de conservadurismo o distanciamiento afectivo, caracterizada por dificultar la innovación (Huberman, 1990). Asimismo, la tercera etapa, considerada idónea para el cambio, está representada únicamente por el 30,43% del total. Todo ello nos permite comprender que, más que los ciclos vitales de desarrollo profesional, hemos desarrollado la innovación desde la necesidad del contexto, las creencias y los deseos de construir una escuela de todos y para todos.

La movilidad de la población y la inestabilidad docente han potenciado que nos situáramos en la necesidad de innovar, más que en los resultados (Harris, 2011). Teniendo en cuenta las aportaciones de Jové *et al.* (2007), los profesionales de la escuela analizada han desarrollado distintas estrategias para desarrollar la innovación al percibir la realidad educativa como un reto y no como un problema. En consecuencia, situamos las actitudes, las creencias y el comportamiento de los docentes como uno de los condicionantes más influyentes en los procesos de innovación, tal como señalan los estudios más representativos (Creemers, 1997; Ely, 1999; Carbonell, 2001; Fullan 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002; Esminguer, Surry, Porter y Wright, 2004; Lebrero y Fernández, 2009). Ahora bien, ampliamos este condicionante a otros profesionales, como son los miembros de nuestro espacio híbrido de formación (profesora de la Facultad, maestros y psicopedagogos en formación, profesionales de los servicios educativos de los recursos comunitarios, etc.).

El espacio híbrido (Zeichner, 2010) se ha tejido como comunidad de aprendizaje profesional viva (Harris, 2011), donde los miembros que intervienen construyen conocimientos conjuntamente, comparten los objetivos y prioridades de la innovación (Hargreaves *et al.* 2008; Hargreaves *et al.* 2009). Al mismo tiempo hacemos conscientes nuestros procesos de aprendizaje y la propia reconstrucción de la innovación. Los estudios más representativos coinciden en que estos aspectos son condicionantes para la innovación, aunque los sitúan únicamente en los docentes. Nuestra aportación es que el espacio híbrido como espacio de formación es una plataforma que favorece la permanencia del espíritu innovador en los docentes y en otros profesionales implicados en la innovación en condiciones de continua movilidad. Pero el punto de mira se descentraliza de los docentes como personas físicas, y más importante que mantener una plantilla estable y con antigüedad docente considerable es crear estructuras que garanticen la permanencia del espíritu de cambio en condiciones de inestabilidad docente y ello lo refuerza el hecho que en el espacio híbrido se analice y se reflexione sobre el desarrollo del proyecto Àlber, es decir, sobre lo que pasa en la vida del centro.

A través de los datos recogidos en la observación y nuestra interacción como miembros del espacio híbrido, hemos observado que el proyecto Àlber tiene una estructura abierta y flexible que se repite cada curso escolar, aunque cambian el contexto inicial de aprendizaje y las incertidumbres que van emergiendo. Por lo tanto, la estructura del proyecto Àlber es un elemento a analizar en posteriores investigaciones ya que podría ser un condicionante homeostático del sistema educativo que innova.

En todo caso, debemos dejar de entender las innovaciones como programas rígidos a aplicar y situarnos en el “viaje” (Fullan, 2002). Es crucial considerar el método como estrategia (Morin *et al*, 2003) y reconstruir la innovación como proceso inacabado y según el contexto y los procesos que se dan en él. La incertidumbre nos conduce a no poder entender y controlar todo. Más bien, se trata de aprender a gestionar la incertidumbre como proceso homeostático y para abrir posibilidades.

A través de este estudio de caso único pretendemos, más que generalizar, animar a los profesionales a considerar la inestabilidad de nuestra sociedad y de la escuela como reto para desarrollar procesos de innovación situando la homeostasis del sistema educativo en el contexto, tal como señalan Hargreaves (1998) y Murillo y Muñoz-Repiso (2002) y las propias características del cambio, como afirma Fullan (2002). Invitamos a futuras investigaciones a indagar sobre los diferentes factores, elementos, agentes, hechos, situaciones que no sitúen los condicionantes de la homeostasis en el profesorado como eje para garantizar procesos de innovación educativa.

Fecha de recepción del original: 17 de febrero de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 8 de agosto de 2012

REFERENCIAS

- Altopiedi, M. y López, L. C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 29-44.
- Antúnez, S. (2000). *Cuadernos de Educación. Claves para la organización de los centros escolares*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona / Horsori.
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco: inclusión, equidad e integración europea. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 135-152.
- Arencibia, J. S. y Moreno, J. M. (2010). La innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión: el caso de la comunidad autónoma de ca-

- narias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 191-214.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Clark, H., Egan, B., Fletcher, L. y Ryan, C. (2006). Creating case studies of practice through appreciative inquiry. *Educational Action Research*, 14(3), 407-422.
- Creemers, B. P. M. (1997). Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 37-39). Madrid: Santillana.
- Ely, D. P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 39, 23-27.
- Ensminger, D. C., Surry, D. W., Porter, B. E. y Wright, D. (2004). Factors Contributing to the Successful Implementation of Technology Innovations. *Educational Technology & Society*, 7(3), 61-72.
- Fernández, M. J. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. *Educación XX1*, 8, 67-86.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A y Fink, D. (2006). 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. (1998). *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). La sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16-20.
- Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., Mcewen, L., Sahlberg, P., Shirley, D. y Sumara, D. (2009). *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta initiative for school improvement* (AIS). Canadá: Alberta Government, Ministry of Education.
- Hargreaves, A., Halász, G. y Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership: Case studies on system leadership* (pp. 69-109). Paris: OECD.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the Fourth Way. *Journal of Educational Change*, 12(2), 159-171.
- Herrán, A. de la (2011). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian y M. Martin (Eds.), *Transferencia del conocimiento a partir de prác-*

- ticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-160.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano, S. y Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. Romà (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Valencia: Universidad de Valencia.
- Jové, G., Boix, J. L., Cano, S., De Andrés, C., Lumbierres, C., Noria, M. y Suau, J. (2007). *Diversidad y cohesión social: Una reflexión sociocrítica de la enseñanza secundaria obligatoria*. Lleida: Milenio.
- Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O. y Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Alber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès Editors.
- Lebrero, M. P. y Fernández, M. D. (2009). Indicadores organizativos para la calidad en Educación Infantil. *Acción Pedagógica*, 18, 66-77.
- López, J. y Sánchez, M. (2000). Acerca del cambio en los sistemas complejos. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 285-308). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). La dimensió personal del canvi: Aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. *Temps d'Educació*, 11, 11-40.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Revista curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134.
- Miles, M. y Huberman, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement Works*. Nueva York: Plenum.
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Ministerio de Educación / Octaedro.
- Ribes, R., Lumbierres, C., Boix, J. L., Cano, S., De Andrés, C., Jové, G., Noria, M., y Suau, J. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de Secundaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 347-356.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rosselló, M. R. y Muntaner, J. J. (2010). La innovación: eje de la docencia y el aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 275-289.

- Senge, P. (2000). *La danza del cambio. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá: Norma.
- Stacey, R. (1996). *Strategic management and organizational dynamics*. London: Pitman.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación. En A. Villa (Coord.), *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 269-305). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149.

ANNEXO I. CUESTIONARIO PASADO A LOS PROFESIONALES DE LA ESCUELA

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de residencia: _____

FORMACIÓN INICIAL

Título académico relacionado con el puesto de trabajo: _____

Fecha de expedición: _____

Otros títulos complementarios (postgrados, máster...): _____

FORMACIÓN PERMANENTE:

Formación realizada en el CEIP Príncipe de Viana (cursos, seminarios, asesoramientos...):

EXPERIENCIA DOCENTE

Años totales de experiencia docente: _____

Años de experiencia en el CEIP Príncipe de Viana: _____

Completa el siguiente cuadro, según el cargo ocupado en cada curso y los proyectos de innovación realizados en el CEIP Príncipe de Viana:

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Cargo/s ocupado/s									
Proyectos de innovación realizados									

Muchas gracias por su colaboración