

Jesús Domingo Segovia (coordinador)
VV. AA.



Asesoramiento al centro educativo

Colaboración y cambio en la institución



J. M. ESCUDERO MUÑOZ - A. BOLÍVAR BOTÍA - M^a M. RODRÍGUEZ ROMERO - F. HERNÁNDEZ
J. DOMINGO SEGOVIA - A. PORTELA PRUAÑO - J. M. NIETO CANO - V. HERNÁNDEZ RIVERO
A. GUARRO PALLÁS - M. P. PÉREZ GARCÍA - J. S. ARENCIBIA ARENCIBIA - R. J. GARCÍA GÓMEZ
J. M. MORENO OLMEDILLA - J. C. TORREGO SEIJO - M. SÁNCHEZ MORENO - E. MOLINA RUIZ

Jesús Domingo Segovia (coordinador)

Asesoramiento al centro educativo

Colaboración y cambio en la institución

Octaedro 

Asesoramiento al centro educativo

Edición a cargo de Juana María Sancho y Fernando Hernández

Tercera edición en papel: abril de 2012

Primera edición: noviembre de 2012

© J. M. Escudero Muñoz, A. Bolívar Botía, M. M. Rodríguez Romero, F. Hernández,
J. Domingo Segovia, A. Portela Pruaño, J. M. Nieto Cano, V. Hernández Rivero,
A. Guarro Pallás, M. P. Pérez García, J. S. Arencibia Arencibia, R. J. García Gómez,
J. M. Moreno Olmedilla, J. C. Torrego Seijo, M. Sánchez Moreno, E. Molina Ruiz.

Jesús Domingo Segovia (coordinador)

© De la presente edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel. 93 246 40 02 Fax 93 231 18 68
e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-331-6
Depósito legal: B. 27.468-2012

Realización: Ediciones Octaedro

Sumario

Presentación	7
PARTE I: Marcos de reflexión y contextualización con los que repensar el asesoramiento en el centro educativo	
1. La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. <i>Juan Manuel Escudero</i>	15
2. Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar al asesoramiento. <i>Antonio Bolívar Botía</i>	51
3. Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. <i>Ma Mar Rodríguez Romero</i>	69
4. El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. <i>Fernando Hernández</i>	89
5. Escenarios y contextos de acción. <i>Jesús Domingo Segovia</i>	107
6. Asesoramiento a un proceso de desarrollo institucional. Claves comprensivas y propuestas de acción. <i>Antonio Portela Pruaño</i>	131
PARTE II: Dimensiones del asesoramiento al centro educativo	
7. Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. <i>José Miguel Nieto Cano</i>	147
8. Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. <i>Víctor Hernández Rivero</i>	167
9. Funciones de asesoramiento. <i>Jesús Domingo Segovia</i>	183
10. La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. <i>Amador Guarro Pallás</i>	203
11. Estrategias e instrumentos de asesoramiento. <i>María Purificación Pérez García</i>	227

PARTE III: La práctica del asesoramiento

12. Una experiencia de asesoramiento procesual basada en la disciplina escolar. <i>Juan Santiago Arencibia Arencibia</i>	249
13. «Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia». <i>Rodrigo J. García Gómez</i>	273
14. El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de «respuesta global». <i>J. Manuel Moreno Olmedilla y J. Carlos Torrego Seijo</i>	291
15. Cuando un profesor llega a un centro: acompañando sus primeros pasos. <i>Marita Sánchez Moreno</i>	309
16. Asesoramiento de compañeros. <i>Enriqueta Molina Ruiz</i>	325
Bibliografía	339



P resentación

En los tiempos que corren, no exentos de turbulencias e inquietud para el sistema público de educación –tanto por el empuje neoliberal como por las nuevas exigencias sociales– la mejora de la escuela es una cuestión de vital importancia. Sobre ella se ha escrito mucho y bien en los últimos tiempos, pero hoy somos conscientes de que no puede decretarse ni dejarse al libre albedrío del profesorado que coyunturalmente se encuentre en determinados centros. Cada institución educativa –como personal e intransferible cultura en desarrollo que es– posee una específica capacidad de aprendizaje y mejora, se orienta hacia determinadas dimensiones de ésta y posee sus particulares ritmos de progreso. No se puede tratar –por tanto– a los centros por igual como entes impersonales, descontextualizados y sin historia de vida.

La mejora no puede quedarse en las alturas de los grandes documentos o proclamas. Ha de bajar a las clases e impregnar el «qué hacer» cotidiano, dentro de un marco institucional que la posibilite y estimule. Y también contar con el profesorado, como principal artífice del proceso, pero sin perder de vista que también los alumnos, las familias, la comunidad y la propia administración educativa tienen su parte.

Ante la recurrente pregunta de cómo estimular los procesos de mejora de la escuela, se han articulado fórmulas técnico-racionalistas propuestas por expertos, se han dictado normas y orientaciones, se han creado y llenado de contenido –con muchas y a veces solapadas y dispares funciones– servicios de apoyo externo a la escuela..., se han estimulado propuestas colectivas de renovación o consentido iniciativas más o menos particulares de innovación.

Unas y otras tenían que lidiar con la compleja realidad de la práctica. Las primeras tenían una complicada transferencia y, como ocurre cuando se decreta la autonomía o la responsabilidad, no incidían significativamente en cambios palpables en la práctica. Los servicios que se montaron –como apoyo a los procesos de difusión de reformas o de los planteamientos que la sociedad actual y el conocimiento pedagógico recomendaban– pese a ser necesarios, no se habían demandado por el profesorado que –consecuentemente– era receloso a su acción.

Por otro lado, las iniciativas innovadoras de grupos de profesores, de centros aislados, o de profesores ciertamente inquietos, carecen –por lo general– de perspectiva holística del propio sistema educativo y caminaban en constante experimentar, hacer, crecer y morir, que muchas veces se convierte –aunque bien intencionado– en puro activismo. Faltaban apoyos, formación, estructuras de soporte, elementos catalizadores y mediadores. Los servicios de apoyo –desde este enfoque– podrían ofrecer orientaciones, recetas, recomendaciones, formación, actuar de espejo/reflejo de la realidad... Y, desde parámetros técnicos de intervención, o de otros de colaborador técnico, proliferaban iniciativas provenientes del campo de la psicología y la orientación, con perspectivas más personalistas o puramente desde el asesoramiento curricular en áreas específicas. Ahora emerge una visión didáctica del asesoramiento desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso –que se encuentra en una fructífera y dinámica reconstrucción– que se ajusta más a la realidad de los centros como culturas en desarrollo y dimensión básica de cambio.

Este trabajo por tanto, no viene a entrar en liza con otras obras de reconocido prestigio que existen en el mercado, como podrían ser los trabajos de Monereo y Solé (1996) o de Marcelo y López (1997) –por hablar de obras colectivas–, sino a complementar lo que en ellos aparece desde una perspectiva eminentemente pedagógica y dejando el campo del asesoramiento curricular en áreas específicas a que sean los propios asesores de área los que –bebiendo de esta «visión estratégica» de proceso y con la perspectiva de centro como unidad básica de cambio– elaboren propuestas puntuales o específicas de su campo de acción que no coarten o hipotequen el propio proceso de mejora.

Más que ofrecer una definición última de asesoramiento curricular, se va articulando un marco comprensivo sobre el asesoramiento pedagógico que, en cierto modo, se va reconstruyendo histórica, dialéctica y controvertidamente. Se elude una definición última e infalible del término, para centrarse en otras cuestiones más interesantes si cabe, como son: qué preguntas, dimensiones, intereses... intenta atender (explícita e implícitamente) esta labor en cada acción que emprende y qué identidades comporta cada opción; estando atento a dimensiones como la realidad, la experiencia, el significado (subjetivo e intersubjetivo), las vivencias, los discursos y acciones en los que se hace presente, la mejora, etc. Consciente de que con este planteamiento discursivo las propuestas y presupuestos que aporta y de los que parte poseen una fuerza ontológica más limitada, en cambio en el manual se opta por esta construcción dialéctica pues ofrece una propuesta mucho más contextual y respetuosa con el saber, la autonomía, la cultura y la identidad profesional e institucional, al tiempo que resitúa la propia función asesora al servicio de la innovación «con norte», con sentido y con propósito de servicio público.

La obra, por tanto, ofrece una perspectiva del para qué y porqué de la función asesora, de qué sentido y finalidad tiene la mejora, de quiénes son sus principales actores

y en qué escenarios se ponen en juego las claves del proceso. Lo que supone otras formas de apoyar y asesorar más humanas, más críticas y desde enfoques más pedagógicos conscientes de la importancia del centro y su cultura. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta, constituye y plantea a este emergente campo de acción-reflexión una alternativa abierta al debate, la confrontación de ideas, pero también propone unos modos de hacer y entender el asesoramiento –suficientemente argumentados y estructurados– desde una perspectiva curricular que considera al centro educativo como unidad básica de cambio.

Los grandes trazos que definen la alternativa suponen una visión estratégico-dialéctica –no tecnicismos ni fáciles proclamas para apoyar y dejar hacer– en torno a procesos de mejora (autorrevisión de la práctica, selección y priorización de ámbitos de mejora, diseño de un plan de acción, puesta en práctica del mismo y reorientación o selección de nuevos focos de trabajo), emanados de la colaboración y de asumir como comunidad profesional de aprendizaje la importancia de dimensiones tales como: la reflexión, el debate, la argumentación y (auto)crítica, la asunción y reparto de responsabilidades, trabajar desde y por una visión compartida (negociada y consensuada) de mejora... En la que los asesores –internos o externos– asumen el rol de colegas críticos que actúan bajo los parámetros de: 1) «trabajar con» en lugar de «intervenir en»; 2) colaborar en desarrollar, no aplicar; 3) ser mediador y facilitador de procesos, en el que es el propio grupo quien ha de encontrar y asumir sus autosoluciones o propuestas; 4) equilibrar las iniciativas innovadoras locales dentro de un marco comúnmente aceptado como válido o de mejora, como abogado del diablo, asesor y reflejo crítico de la realidad.

Por ello el trabajo se ha articulado en tres grandes bloques. El primero de ellos, titulado «Marcos de reflexión y contextualización con los que repensar el asesoramiento al centro educativo», supone un basamento y una contextualización del resto del trabajo. En él se colocan los primeros espartos sobre los que situar conceptos tales como qué sentido tiene la mejora en los tiempos que corren, hacia dónde deben caminar sus pasos, en qué escenarios se ponen en juego estos procesos y cómo se ha ido construyendo la figura y el rol del asesoramiento a los centros educativos hasta llegar a integrarse con estas visiones. De este modo, el trabajo de Juan Manuel Escudero supone un auténtico aldabonazo sobre las conciencias de qué es mejorar la escuela y qué sentido tiene, los peligros que comporta y qué orientación estratégica parece despuntar. El capítulo de Antonio Bolívar, recoge esta inquietud y resitúa los procesos de mejora –que se habían dotado de una perspectiva institucional, del centro como unidad básica de cambio– en un «necesario» camino de vuelta al aula, a poner los pies en el suelo y ser conscientes que nada cambia de verdad si no cambian los contenidos y las prácticas concretas de clase. En este camino de ida y vuelta del aula al centro (de lo individual a lo colectivo, hacia el logro de buenos centros) y a la inversa (desde un proyecto común de profesionalidad interdependiente, hacia un «buen maestro» en su práctica), se hace necesaria la labor del asesor, o mejor dicho, una función de asesoramiento al centro

educativo. Mar Rodríguez dibuja con pincelada fina cuál es el rol del asesor y de la propia función asesora y cómo se reconstruye el perfil e identidad profesional en estos complejos parámetros en los que actúa. En este punto de reflexión, Fernando Hernández completa, desde el análisis de su propia experiencia como asesor, cuáles pueden ser los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de un asesor, entrando a trapo sobre una cuestión espinosa: qué formación se requiere para un asesor de procesos. Este marco comprensivo se completa con una aproximación a los contextos en los que se interviene. En este sentido el capítulo quinto hace un recorrido panorámico sobre los escenarios en los que habrá de fijar su atención esta función de asesoramiento al centro educativo: el currículum (tanto «del» centro como «para» el centro), el profesorado (como profesional, adulto y miembro de un grupo de aprendizaje) y el propio centro como cultura en desarrollo. Seguidamente, Antonio Portela plantea qué es una institución, qué dimensiones la componen y como ésta regula todo lo que en ella acontece, para –seguidamente describir cómo han de intervenir los sistemas de apoyo para optimizar

En el segundo bloque, titulado «Dimensiones del asesoramiento al centro educativo», se pasa repaso a los aspectos más explicativos de, en primer lugar, qué es y qué sentido tiene la función asesora al centro educativo y, en segundo término, cómo desarrollar este trabajo con una adecuada perspectiva o «visión estratégica» de proceso de desarrollo. Desde los nortes y roles comentados en el apartado anterior –como no podría ser de otra forma para no construir sobre el vacío–, José Miguel Nieto, describe densamente los diferentes enfoques del asesoramiento y apuesta por un modelo de asesoramiento de colaboración crítica como más pertinente a la propuesta que se está presentando. Seguidamente, Víctor Hernández, –a modo de aviso a navegantes presenta y sitúa las diferentes estructuras de asesoramiento que coexisten e interaccionan con la escuela, en el momento actual en nuestro contexto, y apunta interesantes sugerencias sobre cómo se podría conseguir desde este complejo puzzle de redes y servicios una adecuada articulación de estructuras y sistemas de apoyo.

Con este bagaje, el lector puede pasar a entrar en el complejo mundo de las funciones del asesor (las legisladas y las demandadas, las propuestas y las negociadas...) y con todas ellas ir dibujando un nuevo marco de acción. Para no quedar en una –bien argumentada– declaración de intenciones y visiones, es importante dotarse de una herramienta estratégica (el proceso de desarrollo) en el que plasmar todas estas funciones y tareas. Amador Guarro describe con sentido autocrítico esta herramienta (el propio modelo de proceso) y –en torno a sus diferentes momentos, fases y tareas– va armando una nueva reconceptualización de la función asesora más allá de la tecnología del proceso y de la visión añeja de la colaboración, que se inscribe en un nuevo marco mucho más flexible, dinámico, abierto e incierto, pero también más real. Por ello, este capítulo se encarga de precisar los peligros, bondades, posibilidades y el sentido de la «visión estratégica» de los procesos de asesoramiento y desarrollo. Sabemos qué asesor queremos y necesitamos, desde qué perspectiva ha de actuar y cuál será su principal manera

y contexto de trabajo (el proceso), pero la práctica nos advierte de que, además de esta filosofía y orientación, se hace necesario el conocimiento y dominio de una serie de estrategias, herramientas y modos de hacer, que Purificación Pérez presenta en torno a un operativo modo de clasificación. Éstos instrumentos serán los pertrechos de los que echar mano en momentos puntuales, en acciones concretas o en los que apoyarse en el transcurso de las acciones de asesoramiento. Eso sí, sin supeditar su uso a su tecnología, ni considerarlos como básicos e imprescindibles, sino como simplemente lo que son, versátiles herramientas y apoyos para facilitar la acción asesora, nunca fines en sí mismos.

El libro se completa con un tercer bloque titulado «La práctica del asesoramiento». Ella se dedica a algunas ejemplificaciones prácticas de qué es y cómo asesorar. En los capítulos que componen esta parte, lejos de rehuir la argumentación y la fundamentación, se asume una perspectiva constructiva en el que paralelamente se van presentando y fundamentando las acciones propuestas. Si bien es verdad que componen un cierto conglomerado de propuestas –y, por tanto, a modo de miscelánea– que se inspiran y beben de la filosofía de la propuesta y completan, contrastan y retocan en función de la compleja realidad sobre la que se ha de actuar. Los capítulos que componen este apartado dibujan una cierta panorámica de las acciones más demandadas o que consideramos de mayor interés en los tiempos que corren (la convivencia reúne a tres propuestas), pero sin olvidar otros de reconstrucción de la identidad profesional e institucional (socialización de profesores noveles o no integrados en proyectos de trabajo) o sobre cómo estimular los procesos de colaboración profesional.

De este modo, el trabajo de Chago Arencibia narra –de manera muy directa e ilustrativa– el proceso de asesoramiento seguido en un centro educativo que presentaba problemas de convivencia y cómo fue virando este interés de partida hacia la reconstrucción del propio proyecto educativo de centro. Este caso se va montando con la propia voz del profesorado, el cual va describiendo sus impresiones, motivos, dadas, etc. y cómo –con diálogo, participación, asesoramiento y tiempo– se articula una consensuada propuesta de desarrollo. En línea con el anterior, Rodrigo García denuncia en qué condiciones debe actuar el asesor en muchos casos y cómo es demandada su actuación como «experto» y poseedor de un «maletín» cargado de recetas y proyectos infalibles. Lo más interesante de su apuesta es cómo sobrellevar esta realidad y cómo, aprovechando los vestigios de causas problemáticas (nuevamente la convivencia escolar, aunque esta vez en Secundaria), se puede construir un proceso de asesoramiento compatible con otro paralelo de autodesarrollo del centro docente. Juan Manuel Moreno y Juan Carlos Torrego, partiendo de la presentación de una investigación sobre cómo asesorar a los centros educativos con problemas de convivencia escolar para que abordasen acciones de respuesta global, describen el potencial del enfoque de procesos y de esta visión estratégica para que sean los propios equipos docentes los que –una vez dotados del proceso, que ellos mismos han ido recorriendo– puedan encontrar sus propias autosoluciones.

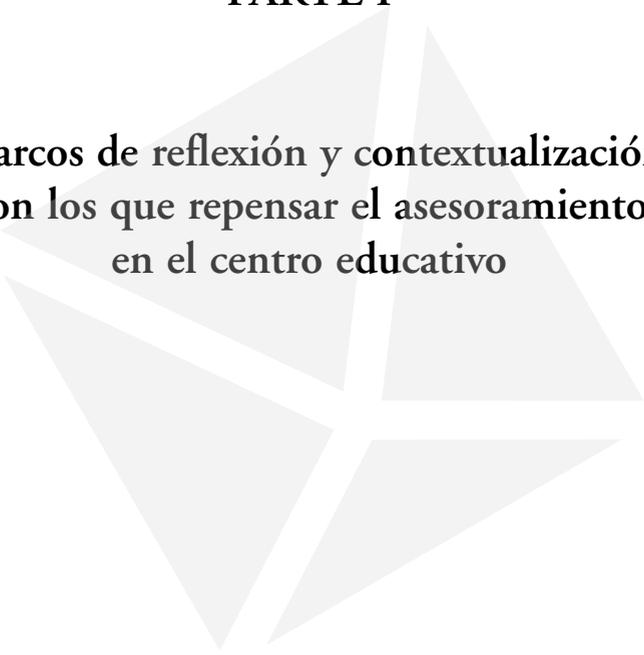
Completan este tercer bloque dos nuevas aportaciones, ahora más atentas con la función y desarrollo profesional docente y en el creciente papel pueden tener en este asunto la constitución de redes de apoyo e intercambio de experiencias entre centros. El cambio ha de estar aglutinado, asumido y arropado por el centro, y llegar a las aulas (como destacaba la aportación de Bolívar), pero también incide sobre los profesores particulares, por lo que importa cómo llegar a los compañeros que no iniciaron los procesos de innovación. En este sentido, Marita Sánchez apunta la importancia que tiene –dadas las dinámicas de cambio de proyectos y de personal docente que tienen los centros educativos– prestar atención a los nuevos profesores que llegan al centro o que se integran en proyectos de trabajo de los que no participaron en su creación y desarrollo. Por ello aborda cómo asesorar a estos colegas desde propuestas de mentorización de compañeros o desde grupos de apoyo de profesores. Por último, Enriqueta Molina realiza una revisión crítica de lo que es y supone la colaboración profesional entre profesores sin que ello anule la autonomía personal del docente, proponiendo algunas líneas de actuación y maneras de trabajar –desde el asesoramiento de compañeros y la supervisión clínica horizontal y democrática– para fomentar los procesos de mejora.

Al libro se le ha querido imprimir un cierto carácter de manual. En él, aparecen los temas de más candente actualidad a la hora de asesorar a los centros educativos, junto a los instrumentos y fundamentos básicos para abordar –con cierta prestancia– la función asesora. La propuesta que ofrecen estas páginas creemos que supera a la suma de aportaciones, pues tiene un claro hilo conductor y creemos que aborda un amplio abanico de opciones ciertamente interesante como para aproximarse a una comprensión/acción pedagógica de asesoramiento para la mejora. Pero pretende ir más allá. Su incisiva y perspicaz atención a cuestionar, argumentar y dar sentido a lo que propone, hace que sea también una contribución relevante para las personas interesadas en el tema del asesoramiento al centro educativo: profesorado universitario, asesores de los centros de profesorado, equipos de orientación educativa, inspectores, otros apoyos externos y profesionales y estudiantes de la educación en general. Por todo ello invito al lector a que se aventure por entre las páginas del libro y profundice por su concepción del asesoramiento, sus fundamentos y maneras de hacer, en la reconceptualización de lo que es mejorar los centros educativos y, por último, en qué sentido y cómo pueden contribuir para ello estos «nuevos» profesionales.

Jesús Domingo Segovia
Coordinador

PARTE I

**Marcos de reflexión y contextualización
con los que repensar el asesoramiento
en el centro educativo**



1 La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

Introducción

La mejora de la educación merece ser considerada como un punto de referencia y destino del apoyo o asesoramiento pedagógico. De pretender un símil, la vinculación entre estos dos fenómenos podría discurrir sobre supuestos y apelaciones parecidas a las que suelen utilizarse para relacionar la enseñanza con el aprendizaje de los estudiantes. Así, al igual que el pensamiento y práctica docente tiene que incluir necesariamente sus contribuciones a los procesos de construcción de conocimientos y capacidades de los alumnos, el modo de entender y realizar el asesoramiento ha de asociarse a la mejora de la educación; el modo en que la entendamos y las decisiones, condiciones y contribuciones que estimemos relevantes y oportunos para que pueda ocurrir serían, desde este punto de vista, algo así como un marco de orientación y referencia para el sentido y aportaciones del asesoramiento, e incluso un criterio para valorar y validar su razón de ser y sus posibles contribuciones.

En este libro se ofrecen diversas aproximaciones al asesoramiento, y también a la mejora escolar. Mi propósito en este capítulo es ofrecer una perspectiva general sobre este último concepto, y tan sólo algunas referencias panorámicas sobre el asesoramiento en las coordenadas a las que recurriré para establecer ciertas ideas y reflexiones sobre la mejora. Un término, por cierto, que representa al mismo tiempo un imperativo casi categórico respecto a la educación y un abanico de notables dificultades a la hora de precisarlo, establecer su sustancia y procesos y, desde luego, las políticas necesarias para realizarlo.

La mejora de la educación es un tema persistente de preocupación en los discursos y políticas escolares, así como también en todo el tejido de instituciones, agentes y suje-

tos que participan en la formación que los sistemas educativos disponen y proveen a las nuevas generaciones. En un sentido general, la preocupación por la mejora, que es lo mismo que decir por la construcción ideal de una buena educación y su provisión a los estudiantes, las familias y la sociedad, es tan antigua como la misma educación. En términos más específicos, sin embargo, ha sido uno de los temas estrellas que ha ido emergiendo en las políticas escolares, en la investigación y reflexión pedagógica en la última mitad del siglo. En este período, han ido surgiendo y desplegándose diversas aproximaciones teóricas e investigadoras. De una u otra manera, han sido el cruce de condiciones sociales y políticas diversas que han enmarcado y determinado las prioridades de la educación, los cambios en el currículum y la gestión del sistema escolar. También, desde luego, la mejora tiene que ver con un sinfín de diversas aplicaciones de enfoques teóricos y metodológicos empeñados tanto en comprender su naturaleza y dimensiones como de relacionarla con factores, condiciones y políticas presuntamente implicadas en su conformación en la práctica.

El panorama que se nos ofrece ahora al contemplar con perspectiva los primeros estudios sobre la eficacia docente y las escuelas eficaces, sobre la mejora escolar y los procesos de desarrollo de propuestas innovadoras, así como sobre los intentos de hacer confluir la tradición propiamente centrada en la eficacia con aquella otra más centrada en la mejora, es, ciertamente, impresionante. Y así resulta, en efecto, tanto si, como es procedente, nos hacemos eco de los avances teóricos y metodológicos que se han ido desarrollando en estos ámbitos, como si, de otro lado, contemplamos el enorme trecho que todavía queda entre los estudios y conclusiones más consistentes y sus distancias con la realidad de los hechos, los problemas persistentes, la más que compleja articulación, en suma, entre lo que se sabe sobre la mejora de la educación y su conversión en políticas, relaciones, capacidades y prácticas potentes y efectivas para plasmarla en el día a día de nuestros centros, aulas y sistemas escolares.

El término mejora pertenece a un universo de significados de considerable amplitud. Denota al mismo tiempo facetas muy diversas que tienen que ver tanto con la idea de una buena educación como con los procesos y condiciones que se consideran necesarias para que ocurra. Toca a dimensiones que conciernen al diseño de los sistemas escolares y a sus estructuras, así como también a aquellas más específicamente relacionadas con la educación que organizan y ofrecen a los estudiantes en cada uno de los tramos de la educación, y en el día a día. Tiene que ver, pues, con factores y cuestiones generales, así como también con otras que son más específicas, concretas y hasta biográficas, que van urdiendo la cotidianeidad de la educación, los contenidos, experiencias y resultados que la escuela propicia a sujetos particulares en contextos bien delimitados. A su vez, este mismo universo donde habita la mejora como expresión de lenguajes y prácticas, también recoge otros muchos términos como los de innovación o renovación pedagógica, cambio y reformas, cantidad y calidad de la educación. En unos casos, los significados estipulados para la mejora, por ejemplo, inclu-

yen los propios del cambio educativo y sus expresiones en reformas particulares, pero, en otros, aquella aspiraría a ocupar espacios de sentidos, valores e implicaciones que pueden, y quizás debieran, situarse más allá de las proclamas y oficialidad de aquellas, entendidas como formas políticas y administrativas de regulación e intervención desde arriba sobre el pensamiento, las vivencias y las prácticas educativas de las instituciones escolares y los sujetos que las habitan. No es infrecuente, asimismo, que se advierta de ciertos matices diferenciales entre mejora e innovación educativa. A pesar de que en muchos casos llegan a ser fenómenos estrechamente vinculados, también es cierto que pueden darse proyectos, prácticas y procesos innovadoras que no lleven necesariamente a la mejora.

Aunque pudiera tener cierto interés una incursión más detenida por este universo de significados compartidos y al tiempo diferenciados, no es mi propósito dedicar este capítulo a un mero análisis del lenguaje. Una de sus posibles contribuciones podría traducirse en dejar constancia de la polisemia que acompaña a conceptos como éstos, y así dejar constancia de que conviene ser muy cautos a la hora de hablar sobre los mismos. Mi propósito en este capítulo va a centrarse en tareas algo diferentes, aunque también, como espero, nos ayudarán a precisar en qué sentido se habla aquí de mejora y cuáles parecen ser algunas de las claves convenientes para ofrecer un panorama general sobre el modo de pensarla y abordarla en la actualidad. El capítulo está organizado en dos apartados generales. En el primero se procurará situar la discusión sobre el tema en algunas coordenadas de nuestra historia y contexto más cercano; en el segundo se intenta ofrecer un mapa conceptual que recoge algunas de las dimensiones o facetas que me parecen dignas de consideración para una revisión sobre el estado actual de la cuestión. Como podrá observarse, las dimensiones que se subrayan aluden a una serie de aspectos que tocan de lleno la sustancia o contenidos de la mejora, y también a ciertas condiciones, procesos, relaciones y prácticas. En su conjunto se pretende ofrecer una guía de ruta para transitar por proyectos y afanes de mejora, aunque no tan precisa y detallada como para componer alguna suerte de procedimiento, difícil de diseñar y proponer en estos momentos por razones que se explicarán.

1. La mejora de la educación en nuestro contexto e historia

Como sugería más arriba, la indagación y la reflexión sobre la mejora de la educación nos ha legado diversas y valiosas lecciones. Algunas de ellas hunden sus raíces en la historia más remota; otras, que han ido logrando mayores dosis de respaldo y concreción en las tradiciones cultivadas en décadas recientes, son las que componen una parte importante del cuerpo de conocimientos y experiencias más reconocidos y sistematizados al respecto. En el panorama que se pretende ofrecer aquí nos haremos eco de

muchas de ellas. Y, al hacerlo, se procurará no restringir las consideraciones a las claves de las tradiciones más específicas (eficacia docente y escuelas eficaces, mejora escolar). Muchas de sus aportaciones son dignas de consideración, aunque también es verdad que algunas de sus versiones más divulgadas adolecen de un sesgo unilateral hacia los procesos. Sus focos de atención preferente se han centrado en la búsqueda instrumental de medios, condiciones o factores a movilizar para lograr eficiencias y eficacias. Al discurrir por un camino como éste, se ha descuidado la elaboración de esquemas conceptuales y prácticos que integren simultáneamente los valores, los contenidos y los procesos (Escudero, 1999), y, por lo mismo, se han divulgado muchos enfoques para la mejora de la educación que parecen neutrales, insensibles a contextos sociales y culturales, carentes de la atención que merecen sus ingredientes políticos e ideológicos (Fullan, 1999). Aquí, procurando adoptar un punto de visto más globalizador, intentaremos subrayar la necesidad inexcusable de plantear simultáneamente los contenidos de la mejora (propósitos, finalidades, currículum, etc.), los procesos y estrategias, y los contextos sociales y políticos que contribuyen a enmarcarlos y justificarlos en momentos históricos determinados

Por ello, parece conveniente no hablar de la mejora en abstracto, sino sacando a la luz y clarificando en lo posible sus legados históricos y la impronta que dejan sobre la misma contextos sociales, culturales y políticos determinados. Entre otras cosas, desde esta óptica tenemos la ocasión de hacernos eco de algunas de las mejores lecciones legadas por la reflexión e investigación más específicas sobre el particular. El desarrollo y evolución de la investigación pedagógica sobre la mejora de la educación, el conocimiento disponible y los diversos balances sobre proyectos y experiencias de renovación escolar –término éste equivalente de alguna manera al de mejora– nos han legado muchas y valiosas lecciones en las últimas décadas. Algunas de ellas, justamente, apuntan con razón a la importancia de la historia y la relevancia de los contextos particulares a la hora de elaborar discursos y propuestas de acción sobre y para la mejora. Y es que, en efecto, tanto los lenguajes como las propuestas al respecto han de tomar muy en cuenta la inserción histórica de la educación y los afanes de mejorarla, lo que supone perseguir una síntesis que convoque nuestros pasados y presentes, posibilite sus entendimientos y nos ayude a construir desde esa comprensión puentes legítimos y deseables hacia el futuro. Sin la debida sensibilidad histórica, cualquier análisis y política de mejora correrá serios riesgos de perder sus puntos de anclaje, y por ende de posibilidad, con aquello que se pretende cambiar para mejorarlo. Sin una mirada histórica, que sea capaz de interpretar lo que ha pasado y sucede en relación con los contextos sociales, políticos y propiamente educativos, el fenómeno que nos ocupa aparecería como algo descarnado, abstracto y distante de condiciones y fuerzas que es preciso entender y manejar en situaciones y contextos precisos que guardan en su seno tanto imperativos y propósitos que deben orientarla cuanto políticas y actuaciones que han de participar en su desarrollo.

Convocar a la historia y a diversas condiciones de contexto para disponer una plataforma que dé sentido a lo que podamos decir sobre la mejora resulta, ciertamente, una tarea desbordante. Si, como es nuestro caso, pretendiéramos decir algo sobre la mejora de nuestra educación aquí y ahora, y para ello hubiéramos de traer a colación nuestro pasado, aún cuando fuera el más cercano, tendríamos que derivar por análisis mucho más amplios que los que en este caso proceden y me propongo. De modo que, sin renunciar a esa apelación general de adoptar una perspectiva histórica y contextual, sólo trataré de ilustrarla aquí refiriéndome a dos historias y contextos particulares. Me ocuparé, así, de proponer algunas consideraciones, en primer lugar, sobre una historia muy concreta, quizás hasta poco representativa según ciertos criterios, pero que me parece oportuna para resaltar algunas de las ideas en que quiero detenerme. Concretamente me referiré algunos avatares por los que en nuestro contexto me parece que ha discurrido una línea acogida al paraguas de la mejora, cual ha sido, por ejemplo, la articulada en torno a la idea de activar el desarrollo y mejora de la educación desde el interior de los centros escolares. En segundo término aludiré a una historia más amplia, y desde luego más densa y extensa, cual ha sido la LOGSE. En un plano de mejora oficial, que seguramente se ha encarnado en resultados y procesos dispares, y algunos de ellos quizás más allá de lo oficial, me parece que su génesis, aspiraciones, desarrollos y balances, todavía provisionales, nos permiten despejar algunas de las claves y sentidos desde los que poder entender mejor el mapa general de la mejora que luego se dibujará.

1.1. Una historia y relato muy particular de mejora desde dentro

Al tratar esa línea de mejora que he identificado por su afán de vertebrar la mejora desde el interior de los centros escolares, nos estaríamos refiriendo específicamente a algunos de los temas, expresiones y realizaciones que en nuestro contexto se han acogida a la expresión genérica de formación en los centros. Ni que decir tiene que en nuestra historia más reciente su despliegue e incidencia en el sistema educativo ha sido muy dispar y, desde luego, no ha sido la única que podría identificarse. De pretender un relato histórico más preciso habría que tratar forzosamente del surgimiento, pasado y presente de los Movimientos de Renovación Pedagógica, una expresión con entidades diferentes en su seno, pero ciertamente muy valiosa y representativa de una cierta historia y contexto de algunos de nuestros afanes renovadores más próximos todavía. Asimismo, también habría que considerar otras muchas líneas de mejora, algunas de ellas no estrictamente vinculadas al desarrollo del profesorado y los centros como elementos claves para pensar y hacer mejora. Si en último extremo he optado por disponer una cierta lectura de la línea de mejora que he seleccionado es porque, aunque parcial, permite discutir y valorar algunas realizaciones y conclusiones que bien pueden extraerse de algunos de nuestros pasados comprometidos con la mejora.

Así y todo, no resulta fácil partir de una acotación bien definida y consensuada en torno al desarrollo interno de centros y profesores como una vía para la mejora. En nuestro contexto particular, la formación en centros, que fue el emblema popularizado y oficial para concretar en ciertos proyectos esa orientación, ha terminado siendo algo tan dispar como han resultado ser las instituciones y sujetos implicados de unos u otros modos, por unas u otras razones y propósitos. Incluso, como ha llegado a ser bien notorio, ha sufrido todo tipo de buenos y malos usos al recaer sobre dicha idea los afanes inveterados de la administración por ordenarla, codificarla, incluso ajustarla a veces más a las propias necesidades reformistas y a ciertas dificultades financieras en materia de profesorado que a sus genuinos valores y aspiraciones. Diferentes voces han formulado análisis crítico al respecto (Escudero y Bolívar, 1994; Contreras, 1997; Escudero, 1997), y han puesto de manifiesto la perenne vulnerabilidad de ideas y propuestas que, al desarrollarse y utilizarse al servicio de intereses variados, terminan reflejando contradicciones e incongruencias entre sus retóricas y sus realizaciones.

Aún con estos matices, puede convenirse en que la idea de la formación y el desarrollo desde dentro de los centros, sobre todo desde los últimos ochenta y primeros noventa, ha servido como una fuente de inspiración renovadora a un buen número de profesionales de diversos sectores, así como también a diversos Centros de Profesores y asesores, y a otras instancias y profesionales que han trabajado y trabajan en servicios de apoyo, orientación, asesoramiento. En un esfuerzo de síntesis, puede decirse que se ha tratado de una línea de trabajo con vocación de contribuir a la mejora de la formación docente y de la educación, construida de forma genérica en torno a una serie de ideas y presupuestos como los que se resumen a continuación:

- Entender los centros escolares como lugares para el aprendizaje de los profesores, partiendo del supuesto de que es improbable que se llegue a mejorar el aprendizaje de los estudiantes a menos que aquellos desarrollen las ideas y capacidades necesarias para facilitarlos.
- Suponer que el profesorado puede aprender y desarrollarse analizando, reflexionando y construyendo proyectos de mejora en y para sus propias prácticas y decisiones, tal como vienen ocurriendo en sus lugares de trabajo, los centros, ciclos, departamentos.
- Considerar que la colaboración entre los profesores, con o sin apoyos externos, puede constituir un espacio social y profesional que contribuya al desarrollo de centros escolares vivos y a hacer posible una manera de entender y ejercer la profesión docente que incluya como uno de sus núcleos básicos la renovación pedagógica.
- Presuponer que los centros y profesores han de ser protagonistas claves en la mejora de la educación, y por eso definirlos como unidades básicas de la renovación, pero sin que ello comporte que hayan de atenerse sólo a sus necesidades en el caso de que no fueran sensibles a imperativos que están más allá de contextos particulares, o que

hayan de contar tan sólo con sus ideas y capacidades en uso para acometer proyectos de mejora. La formación docente y el desarrollo de los centros habría de entenderse, más bien, como un juego de contribuciones y esfuerzos de fuera y dentro, que habrían de centrarse simultáneamente en el trabajo sobre proyectos legítimos y valiosos generados más allá de los centros cuanto en el afán de generar proyectos justificados y generados internamente.

Estas ideas y presupuestos se han ido extendiendo y desarrollando en nuestro contexto particular en los últimos años, de modo particular en muchos Centros de Profesores, Servicios de Orientación y Asesoramiento, Centros Escolares, un buen número de profesionales de diversos niveles educativos, incluida la Universidad. Desde ADEME, una modesta asociación de diversos profesionales, se han venido elaborando ideas y propuestas, así como desarrollando diversas experiencias y proyectos cuyos análisis y balances han ido exigiendo reajustar enfoques y temas de atención. Así, por ejemplo, desde los análisis iniciales, quizás excesivamente preocupados por los procesos, hasta otros sucesivos en los que se fue prestando atención a cuestiones más sustantivas como el currículum escolar y la enseñanza, los sujetos y contextos de riesgo, el liderazgo, el currículum y la escuela democrática,¹ se ha ido pasando revista a diversos asuntos relacionados con la mejora desde dentro, sus contenidos y procesos, así como algunas de sus condiciones y contextos más amplios. Lo de menos, a pesar de esta referencia tan particular, es hacer aquí una historia de un colectivo, bastante reducido y quizás menos representativo que lo que unas siglas como éstas podría hacer suponer. Lo de más, y es justamente lo que me interesa para la ilustración que me propongo, es resaltar algunos acontecimientos relevantes y pertinentes para el asunto de fondo que me ocupa. Entre ellos, por ejemplo, y como una muestra de ese cruce de fronteras ahora tan habituales en el contexto de la cultura postmoderna, la conexión de muchas de esas ideas antes citadas con el actual Proyecto Atlántida, una apuesta particular, promovida por CCOO, y que tiene el propósito de generar una red nacional de innovación en torno a los valores centrales de la escuela pública y el currículum democrático. Articular la mejora desde dentro en torno a un núcleo de valores y opciones ideológicas como las que represente dicho proyecto supone, en principio, una determinada manera de entender alguno de los caminos para la mejora que no sólo están preocupados por el trayecto (cómos) sino, al mismo tiempo, también por los nortes de referencia y los contenidos en los que la mejora habría de cifrarse. En realidad, aunque la formación en centros, la nuestra y la surgida allende nuestras fronte-

1. Aunque, como digo, quizás en los primeros momentos la atención se centró más en procesos que en contenidos, los proyectos de mejora que se trató de promover eran concebidos en torno a lo que denominamos ámbitos, y cada uno de ellos, tal como se planteaba al amén en el plano de los principios, habría de componerse en torno a tres ejes nucleares: enseñanza y aprendizaje, colaboración entre docentes, y metodología de proceso. (Escudero, 1990; Guarro, 1990; Moreno Olmedilla, 1992; Bolívar, 1994).

ras, siempre ha estado expuesta al peligro de quedar aprisionada por un sesgo «procedimental», –y así convertida sutilmente en una especie de «tecnología de gestión disfrazada»– diversas aportaciones y discusiones insistieron desde sus inicios entre nosotros en que lo que se perseguía era una modesta contribución para «hacer escuela pública», para reconstruir el currículum como diseño y práctica, así como explorar la movilización de condiciones escolares y profesionales que pudieran participar y realizar dichas aspiraciones.

No es mi intención realizar un balance preciso y bien documentado del devenir en este tiempo de la idea de la formación en centros, así como tampoco de algunas de las realizaciones del grupo más vinculado a ADEME que pueden utilizarse a modo de ejemplos. Dicho de forma muy esquemática, el afán de trabajar en torno a la mejora desde dentro de los centros ha permitido que mucha gente tuviera la oportunidad de reflexionar sobre ideas y aspiraciones educativas valiosas, de ese modo aprender conjuntamente, articular y desarrollar ciertos proyectos, y de esa manera aportar algunos granos de arena, sin duda menores que lo que habría sido deseable, a replantear ciertos asuntos en nuestro contexto sobre la formación del profesorado y la renovación pedagógica. También, por fortuna, hemos aprendido otras muchas lecciones, generalmente pertinentes y valiosas, aunque no todas complacientes ni con los promotores de estas ideas ni con los distintos implicados y afectados. Entre algunas que me parecen dignas de mención me atrevería a destacar:

- Por los sistemas educativos, los centros, el profesorado o ciertas instituciones de formación y apoyo a la educación pueden circular buenas ideas y propuestas, así valoradas por algunos y seguramente con una plétora de razones legítimas, pero no siempre terminan llevándose bien con la práctica.
- De hecho, además de hacer justicia a muchas experiencias y proyectos valiosos, también procede reconocer que se ha ido poco más allá, en el mejor de los casos, de propiciar «algunas experiencias aisladas»; entre ellas habría que poner en la balanza muchas francamente renovadoras y otras que no lo fueron en realidad tanto, lo que nos llevaría a advertir que: a) las presuntas buenas ideas según algunos no resultan tan valiosas y viables como a veces defienden sus promotores; b) la práctica sigue regularidades y lógicas tan profundas que pueden persistir a pesar de alguna que otra ventolera de paso que, con la mejor de las intenciones y fundamentos, aspira a mejorarlas.
- Las mejores experiencias que se han llegado a documentar no sólo se nos muestran aisladas, sino bastante costosas en tiempo y esfuerzos, y, por ello, quizás a la postre minoritarias; desde ese punto de vista, poco significativas a la hora de pensar en la mejora como un asunto que concierna y afecte a todos en vez de sólo a minorías.
- Resulta más fácil realizar experiencias en tiempos cortos que mantenerlas e institucionalizarlas de modo efectivo y provechoso como carreras de fondo hacia la mejora continuada. Hay una suerte de renovación tormentosa que riega con nuevas aguas los

terrenos pedagógicos y a sus habitantes, pero resulta difícil apreciar si llega a fertilizarlos como sería deseable; incluso, bajo determinadas condiciones, puede darse el caso desgraciado de que contribuya a su erosión. Esto ocurre cuando la implicación en una aventura de renovación no sólo no llega a conectar con la mejora efectiva sino que inculca contra la misma, contra la disposición y el coraje de persistir en el empeño o embarcarse en otros similares.

- Con mucha frecuencia, los proyectos de formación en centro han permitido relaciones profesionales y trabajo sobre asuntos pedagógicos relevantes en los centros y entre el profesorado. De ello hay constancia en diversos relatos de experiencias realizadas y publicadas en revistas de amplia difusión como Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación, entre otras, así como en otro tipo de publicaciones como las que se citan en este trabajo. No hay tantas evidencias, sin embargo, que nos permitan saber algo consistente sobre en qué grado y dirección los alumnos y sus aprendizajes escolares se han beneficiado realmente de este tipo de proyectos con vocación de mejora y renovación.

En fin, un balance muy sucinto, pero en el que aparecen claroscuros, como, dicho de pasada, no podía ser de otra manera. ¡Estaría bueno que alguien pensara haber encontrado una piedra filosofal como ésta para la mejora! A fin de cuentas, esta realidad muestra, una vez más, que la renovación «desde dentro», al igual que otras tantas líneas de renovación o mejora, suele discurrir a través de vaivenes que muestran reiteradamente la enorme complejidad y los conflictos, el logro de metas parciales y la persistencia de asignaturas pendientes. Y esta historia particular, así como otras similares que podríamos esbozar, se levanta ante nuestros ojos formulándonos los eternos interrogantes: por qué ocurren las cosas de ese modo, a qué se debe el hecho de que este u otros empeños, intencionalmente encaminados a provocar innovaciones, no llegan a generarlas, o incluso, cuando lo hacen, no siempre se traducen en mejoras, entendiendo este término en su acepción más amplia y sus conexiones necesarias con la educación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. La historia más ambiciosa y profunda de la LOGSE, y un breve relato

La segunda historia a la que prometí referirme es, como decía, mucho más amplia. Ha sido y está siéndolo todavía central y protagonista en muchos de los avatares más recientes por la mejora de nuestro sistema educativo y la educación que intenta ofrecer a la sociedad y los ciudadanos. Me refiero concretamente a la LOGSE, nuestro proyecto marco más ambicioso, más universal, que incluye no ya sólo medidas desde dentro de los centros sino toda una panoplia de actuaciones destinadas a afectar a las estructuras escolares y a la ordenación del sistema, al currículum de cada una de las etapas desde la

educación infantil hasta el bachillerato y formación profesional, así como a otras parcelas de no menor importancia como son las que se refieren a la profesión docente (formación, sistemas de incentivos, ajuste de plantillas, redefinición de roles y funciones, etc.), los centros escolares (descentralización, autonomía, políticas de desarrollo y gestión del currículum, dirección de las instituciones escolares, evaluación del sistema, los centros y el profesorado, planes de calidad al estilo de la Gestión de Calidad Total). Aunque todo este conjunto de condiciones, propuestas y desarrollos enunciados bajo el paraguas de la LOGSE son de naturaleza heterogénea en sus sentidos y propósitos, y seguramente han tenido incidencias y desarrollos que exigirían muchos comentarios para dar cuenta de lo hecho y omitido, de lo que se pretendía en la enunciación de los propósitos y lo que de hecho se logró en las políticas y desarrollos, no cabe duda de que se ha tratado de un conjunto de ideas, políticas y decisiones claramente amparadas bajo la ambición de imprimir nuevos impulsos a la mejora y calidad de nuestro sistema educativo y su educación.

Recientemente se han ido elaborando diversos informes y evaluaciones de la reforma que sería prolijo ni tan siquiera resumir aquí. En algún caso, Escudero (2000) se ha pretendido ofrecer una revisión de algunos de ellos, y se ha propuesto un determinado balance. Si se asume una posición equilibrada a la hora de ver las cosas con cierta perspectiva, resultaría injusto no apreciar que se han tomado muchas medidas estructurales, organizativas y pedagógicas dignas de valoración positiva. Como casi siempre suele suceder con las grandes reformas, los cambios para mejor que pretenden no siempre llegan a encontrarse de modo provechoso con la realidad preexistente del sistema, de las instituciones y los sujetos. Las valiosas y nuevas ideas y propuestas suelen toparse con barreras y problemas de naturaleza muy dispar. Su desarrollos y efectos circulan, bajo tales condiciones, entre el filo de algunos avances parciales y dignos de mención, la persistencia de regularidades que no llegan a moverse en direcciones positivas de mejora, e incluso el surgimiento y hasta justificación no sólo de resistencias al cambio sino hasta, llegados a ciertos extremos, de reclamaciones de reformas de la reforma. Puede llegar a suceder que las mejores palabras y propuestas (universalización y ampliación de la escolaridad obligatoria, aprendizaje significativo, atención a la diversidad, temas transversales y formación de la ciudadanía, autonomía y desarrollo del currículum por los centros...) sean zarandeados y distorsionados en sus significados y representaciones sociales y profesionales. En casos extremos, hasta puede que lleguen a convertirse –así estaría sucediendo en parte– en referentes visceralmente insidiosos y vituperados. Al lado de sus mejores propósitos y justificaciones, han ido gestando otras preocupaciones y lenguajes que han terminado por sacar a escena otras expresiones y sus elementos de realidad bien diferentes. Entre ellos, por ejemplo, la alarma social y escolar por el descenso de los niveles de rendimiento, la diversidad como disparate, los nuevos desafíos del multiculturalismo y la educación intercultural, las jergas vacías para muchos de tantos lenguajes que justamente provocaron efectos contrarios a los que pretendían, y una

larga lista de efectos, previstos o no, que ahora están a flor de piel por dentro y fuera del sistema escolar.

El panorama resultante es variopinto. Habría sido ingenuo esperar que una reforma de gran alcance como ésta se hubiera desplegado sin sobresaltos en su persecución de la mejora de la educación. Pero, y también hay que subrayarlo, da que pensar el hecho de que tras este viaje sólo persistan, al menos en los lenguajes y opiniones de amplios sectores, los sentimientos y las palabras del descontento y la crítica destructiva. Lo más inquietante de la situación en curso no serían tanto las dificultades normales y previsibles cuanto, lo que es más serio, la construcción del un cierto clima social (discursos, valoraciones, reclamaciones de nuevas medidas y decisiones) en cuyo seno casi se ha terminado por hacer prohibitiva la misma idea y aspiraciones a la mejora. O, para ser más preciso, se ha terminado cuestionando, en muchos sectores y desde diversas lógicas de argumentación, que la LOGSE en curso, en tanto que una forma de concebir y articular trayectos y aspiraciones para una educación mejor y de más calidad, siga siendo defendible. A su crítica y devaluación en tanto que un horizonte y trayecto para la mejora de la educación de nuestros niños y jóvenes se han sumado desde ciertos poderes mediáticos y algunos de sus voceros, hasta foros de debate y discusión que llegan a contestar en discursos y prácticas la mejora oficial que aquella presupone y pretende a través de nuestro sistema escolar. En la refriega que un estado de la situación como éste ha ido provocando, han aparecido desde tablas de salvación como la Gestión de Calidad Total y sus planes de mejora, hasta su fenecimiento e irrelevancia radical para avanzar y profundizar en el desarrollo de la reforma. En realidad, una medida como esa, por más que estuviera amparada bajo el paraguas elástico de la calidad, lo único que supuso fue la intención de alterar ciertos discursos y lenguajes eruditos y comerciales, desviando con ello la mirada de otras medidas en ciernes, claramente pertenecientes al propósito de propagar un nuevo orden escolar. Algunas de las manifestaciones más visibles del mismo han sido bien conocidas en los últimos años: la afirmación de la libertad de elección de la educación por las familias, la recomposición de las zonas escolares para facilitarlas, la actualización de tensiones y desequilibrios entre la educación pública y privada, la propagación en unos casos, o el consentimiento en otros, de mecanismos sutiles y hasta explícitos para distribuir selectivamente al alumnado entre centros, la desregulación de la educación al socaire de la autonomía escolar y administrativa, o, por cerrar una lista que es más extensa y significativa, el debilitamiento del sistema de formación y, al mismo tiempo, el empeño en controlarlo y dirigirlo desde los aparatos de la administración. Con todo ello, las iniciativas propiamente pedagógicas y renovadoras, más necesarias que nunca para profundizar en el desarrollo de la reforma, han desaparecido de la escena, sustituidas por una mentalidad esencialmente gerencial.

Esta segunda historia de un proyecto político, social y escolar para la mejora de la educación en nuestro país es, desde luego, mucho más amplia que la primera a la que se hizo mención más arriba. Ambas, sin embargo, nos ofrecen una ventana para mirar

a nuestra historia más reciente en materia de cambio y mejora de la educación. Asimismo, permiten apreciar bastante bien la confluencia de diversos factores contextuales (políticos, sociales, educativos) que reiteradamente conforman el sentido y la orientación de las reformas y, desde luego, los mayores o menos logros que son capaces de provocar en la efectiva transformación de la educación.

La LOGSE, el proyecto de reforma más reciente y digno de consideración en el sistema educativo español, tuvo que responder a dos conjuntos de imperativos históricos e ineludibles. De un lado, y tras el largo período de la dictadura, lamentablemente peculiar en lo político y social, y por ende también en materia de educación, era ineludible diseñar un nuevo sistema escolar inspirado en los valores democráticos y al servicio de su progresiva construcción y desarrollo. De otro, habiendo de tomar muy en cuenta un nuevo sistema de relaciones internacionales y particularmente la convergencia europea, adoptar líneas y contenidos de cambios escolares y educativos imperantes en la práctica totalidad de países del entorno. Hasta el momento, las políticas que se acometieron para responde a uno y otro imperativo quizás se han quedado en el intento de modernizar estructuras y organización del sistema como, por destacar las más importantes, el acceso universal y ampliación de la escolaridad obligatoria, la reordenación de la escolaridad, el currículum de toda la enseñanza previa a la universitaria, la adopción de esquemas transnacionales para la gestión y el gobierno de la educación (descentralización, autonomía...), así como diversas cuestiones relacionadas con la profesión docente. Con ello no quiero significar que la reforma en curso no haya traído consigo la entrada en el sistema escolar de nuevas ideas, algunas de ellas ciertamente renovadoras, ni que no se haya intentado o conseguido nada en materia de progreso y calidad de la educación. Los avances, en todo caso, han sido muy desiguales y muchos de ellos efímeros. Hablando en términos generales, así para nosotros como para otros, conseguidas cotas no despreciables en cantidad y universalización de la educación, el logro de una mayor calidad para todos y la existencias de mecanismos que contribuyan a irla realizando progresivamente sigue siendo uno de los desafíos más urgentes.

Si echamos una mirada hacia el exterior, nos es difícil apreciar que todavía no nos han llegado algunas de la olas reformistas más recientes y que campan profusamente por otras latitudes no lejanas. Así, por citar algunos ejemplos, aquí no ha llegado todavía, o al menos no lo ha hecho con nitidez, esa fiebre casi generalizada de instaurar diversas medidas centradas en la evaluación del sistema, los centros y los docentes, con sus correspondientes sistemas de definición de estándares de rendimiento, petición de cuentas, incentivos económicos al profesorado según rendimientos, publicidad y divulgación de listas de centros más o menos excelentes, u otras similares. Es difícil calibrar el tiempo que tardaran en llegar algunos de esos vientos. Incluso sería deseable que no lo hicieran en algunos extremos, sobre todo si también obedecieran aquí a patrocinios y motivos como los que los han provocado en otros contextos. que los han puesto en circulación en otros contextos. Al margen de esa eventualidad, lo que tenemos ahora

más a la vista es que, tras fuertes impulsos de parte de la administración en los primeros momentos de la reforma, desgraciadamente no siempre acertados, se ha ido enfriando la fiebre renovadora desde arriba. Nuestra política educativa, en particular la que corresponde a los poderes públicos y la administración, está haciendo gala de dosis preocupantes de pérdida de iniciativas y compromiso con la mejora efectiva y relevante de nuestra educación. Esa patente pérdida del impulso reformador desde arriba está teniendo efectos muy diversos; uno de ellos, que es inquietante, una suerte de hipotermia desde abajo, desmovilización, pérdida de horizontes y compromisos, sobre todo con la mejora y dignificación de la educación pública. Lograda formalmente la «implantación oficial de la reforma», los focos de atención parecen haberse desviado hacia el mero problema de cómo gestionar las vías de agua que se han encontrado en muy diversos frentes de su desarrollo. Algunas parecen tan inquietantes que al debilitamiento de los impulsos de mejora por parte de la administración (desde el exterior), han seguido, casi como si de un efecto mimético se tratara, otros muchos similares en el interior de los centros y de la profesión docente. Los mensajes que ahora circulan con mayor intensidad, frecuencia y audiencia no llevan consigo propuestas escolares y educativas para la mejora; en este terreno, el panorama más visible invita a recurrir a la metáfora de «tierra quemada». La LOGSE, y así también sus propósitos y aspiraciones, parece haberse quedado sin defensores. Incluso algunos de sus defensores de hace poco ahora se han batido en retirada. Entre otras secuelas, de ese modo se ha terminado por validar y legitimar incluso las posturas resistentes de aquellos que, ya desde el principio, estuvieron en su contra. El clima dominante no apunta hacia la profundización y mejora de la reforma, sino, lo que es bien diferente, hacia la creación de opiniones y condiciones a favor de la contrarreforma.

Sigue habiendo centros, grupos o colectivos, así como sujetos particulares, que han resistido una quema bastante extendida, pero el territorio más amplio y envolvente no da muestras excesivas de un buen tono vital en nuestro sistema, aquí y ahora, en lo que atañe al impulso renovador y a la mejora de la educación. Algunas de las salidas que más logran escucharse son las que hablan de desistir en el empeño (más y mejor educación para todos), culpabilizar de los males que nos aquejan a la LOGSE como presunta culpable de los mismos, o también, cómo no, denunciar el corporativismo de amplios sectores del profesorado que se han interesado mucho más por denunciar locuras administrativas, falta de recursos y apoyos, o añorar un pasado reciente al que se desearía regresar. Lo peor, quizás, de esta historia, hecha de relatos inconclusos y algunos de ellos ahora suplantados por otras formas de hablar sobre lo que pasa y reclamar salidas alternativas, no son los problemas que este proyecto de mejora ha provocado en muchas mentes y voluntades. Son, quizás, el espíritu, los tonos y talentos, las lecturas y disposiciones sociales, administrativas, institucionales y profesionales, también desde luego sociales, que destilan los nuevos estados de opinión y las propuestas consiguientes para hacerlos frente.

A mi entender, aún en esta suerte de desconcierto reformista, hay lugar para la mejora. Y, en el supuesto de que no lo hubiera en absoluto, tendríamos que inventarlo. Incluso en el caso de que estas y otras condiciones ambientales mencionadas no representen los mejores compañeros para el viaje hacia la mejora de nuestra educación, la obligación de seguir reflexionando y abordando en qué dirección persistir y a través de qué tipo de políticas y decisiones es un imperativo moral, social y educativo. Otra cosa es que, como parece procedente, tengamos que actualizar discursos sobre sus contenidos, reconocer las condiciones representadas por el clima envolvente aunque no sea demasiado propicio, y continuar en la formulación de diversas preguntas sobre qué y cómo hay que encarar la situación. A fin de cuentas, éste es el tema central de las reflexiones que estoy desgranando en este apartado. Tenemos que contar con nuestra historia, de forma particular con la más reciente y actual, con la que hemos ido viviendo durante un par de décadas, y la que ahora recoge un buen número de inquietudes y problemas. Este análisis es muy somero, y desde luego será preciso otros más determinados y profundos, pues seguramente podríamos derivar de una tarea como esa un buen conjunto de lecciones de provecho para el día a día emergente y futuros previsibles. De momento, antes de finalizar este punto, se me ocurren dos apreciaciones. La primera de ellas es una advertencia; la segunda apunta hacia un horizonte y un viaje para alcanzarlo

La advertencia en cuestión me lleva a alertar contra la tentación, según parece ahora fácil y socorrida, de tirar este pasado por la borda. La anti-LOGSE, contenido que ahora nutre tantos discursos y muchas más disposiciones, y que además puede suscitar la convergencia paradójica tanto posiciones de izquierda como de derecha, puede resultarnos una trampa de efectos perniciosos. Es bien cierto que algunas reformas, y particularmente algunas políticas insensatas que se traducen en el modo de desarrollarlas, merecen hasta ser resistidas. Pero también puede ser verdad que la fácil salida de reformar la reforma, una tentación tan común en la historia de los cambios escolares, puede que no sólo deje sin resolver los problemas que se aducen para justificarlo, sino que incluso lleve a exacerbarlos. Si es bien cierto que una reforma, concretamente la LOGSE, no merece pleitesía ni como tal lleva a la mejora, puede decirse otros tanto de la «reforma de la reforma» que se está incubando. Cualquier reforma en perspectiva que no suponga una seria y sensata apuesta por mejorar el sistema educativo en su conjunto, por hacerlo mejor para todos los ciudadanos, y comprometa en ese empeño a todas las fuerzas políticas y sociales, nada más producirse generará tanto desencanto como la que ahora está en marcha. El descrédito generalizado que ahora aqueja, según parece, a las reformas, y del que algunos políticos y sectores sociales pretenden sacar partido, debiera disuadirles de precipitaciones y aventuras por muchos cantos de sirena que halaguen los oídos. Ulises regresó a Itaca, tras una singladura bien turbulenta, persistiendo en el empeño, no dejándose atrapar por promesas engañosas.

Del horizonte y el viaje más arriba anunciado es, precisamente, de lo que tratan los

puntos que siguen. Pero referido aquí de forma muy sucinta, tiene bastante que ver con la otra historia de la que empecé a hablar en este punto: el desarrollo y capacitación interna de los centros y el profesorado. Hay muchas razones para sospechar que algunas de las traducciones concretas de un emblema como éste, también en nuestro contexto particular, ha significado más ruidos, o tal vez ni siquiera eso, que nueces. Sigue siendo, no obstante, una tesis difícil de rebatir la que sostiene que sin recomponer nuestros centros por dentro, y, en esas coordenadas, también la profesión docente, su formación y crecimiento, llegaremos poco lejos en relación con un horizonte como el de la mejora de nuestra educación. Pero esto requiere puntualizaciones adicionales, tal como, dentro del espacio disponible, se ofrecen a continuación.

2. La mejora a perseguir y las condiciones que han de acompañarla

El estado general de la situación respecto a las reformas y cambios, a la renovación y mejora efectiva de la educación, no transpira el optimismo de tan sólo hace unos años en nuestro contexto, o unas décadas en el panorama internacional de los países más desarrollados. La creencia en el poder efectivo de la educación para mejorar la condición social y personal de los sujetos, y, de ese modo, para activar el desarrollo social y hasta económico, ha sido erosionada desde distintos frentes. Algunos de los principios y aspiraciones fundacionales de la escolarización moderna (movilidad social, cohesión social, conexión entre educación y empleo...) han sido puestos en cuestión, al menos parcialmente. No faltan, incluso, quienes denuncian su carácter de mitos y, por extensión, la consiguiente pérdida de credibilidad y legitimación social de los sistemas escolares en la actualidad (Cibulka, 1995; Popkewitz, 1997). De manera más específica, alguno de los mejores paladines de la creencia en el cambio y las reformas escolares se ha visto forzado a declararlas como causas perdidas (Fullan, 1997). Sin entrar en balances tan drásticos y altisonantes, es bien cierto que puede apreciarse hoy en día una manera de ver las cosas en esta materia en la que, superadas etapas previas de inocencia, se pone el acento en la enorme complejidad, imprevisibilidad y efectos ambivalentes de los cambios escolares. De modo que, si para algo pudiera servirnos echar una mirada más allá de nuestras fronteras, las incertidumbres sobre la mejora de la educación, y la constatación de su condición de asunto esencialmente problemático y conflictivo, no es algo sólo atribuible a situaciones o circunstancias como la que ciertamente a nosotros ahora nos afectan. Es, en breve, una nota que está presente por doquier. Y tanto en los discursos sobre las reformas como en las políticas que se han orquestado en fechas recientes y sus efectos escolares y educativos.

Ahora bien, una cosa es tener que reconocer que, como subscriben en una frase lapidaria Louis y otros (1999), los problemas de la mejora son «perversos», y otra, bien diferente, que hayamos llegado a una situación en la que sólo queden espacios para las

denuncias y lamentaciones. Más bien al contrario. Los tiempos corrientes están siendo especialmente provechosos como una invitación a revisar ciertos esquemas de pensamiento sobre la mejora de la educación y recomponerlos de forma que incorporen con más acierto su complejidad dentro y fuera del sistema escolar, su inexcusable naturaleza social, política y moral (Fullan, 1999). También exigen disponer nuevas formas de hacer política educativa, tomar decisiones, crear condiciones y movilizar estrategias que sean adecuadas para manejar asuntos tan legítimos y problemáticos como los que se refieren a la provisión a todos los ciudadanos del derecho a una buena educación (Darling Hammond, 1997).

En una dirección como la que se está apuntando, podemos partir de algunos supuestos y principios como los siguientes:

- La búsqueda de una buena educación para todos sin exclusión, al menos en los tramos del sistema establecidos como universales y obligatorios, no es sólo una meta deseable en los tiempos corrientes, sino incluso imperiosa; y no se trataría de una aspiración anacrónica que jamás llegó a alcanzarse en los dos últimos siglos en que se persiguió, sino, más bien, de una que en nuestro tiempo parece todavía más pertinente y además posible.
- En la sociedad de la información y el conocimiento, la educación ha adquirido un valor aún más fundamental y decisivo tanto para los sujetos particulares como para la sociedad en su conjunto. Es preciso desarrollar en todos los ciudadanos conocimientos y aprendizajes, inteligencia al alcance de todos, popular dice Darling Hammond (1997), además del sentido cívico necesario para vivir honestamente con otros, la capacidad de autonomía y la expansión de las capacidades y sentimientos relacionados con la felicidad personal (Delors, 1996). Un conjunto de aprendizajes intelectuales, sociales y personales como esos, básicos para vivir con dignidad en los tiempos corrientes y por venir, pueden ser aprendidos por todos los sujetos más allá de innegables limitaciones biológicas, sociales y culturales, siempre que tengamos la voluntad política y la capacidad de crear las condiciones y oportunidades que los faciliten.
- A estas alturas, disponemos de conocimientos importantes sobre las condiciones institucionales que pueden crearse en los centros y sus entornos (comunidad, administración local...), así como en las aulas y en la profesión docente, para mejorar la educación. Si apostamos por emplear tales conocimientos, y lo hacemos de forma sensata y creativa, se pueden crear centros y aulas que propicien un mejor desarrollo profesional de los docentes y, de ese modo, mejores y valiosos aprendizajes de todos los estudiantes.
- Aunque es bien cierto que el conocimiento disponible y su aplicación sensata no garantiza por sí mismo el logro de la utopía de una buena educación para todos –pues hay muchas fuerzas difíciles de gobernar que influyen poderosamente sobre condiciones, procesos y resultados educativos (Goodlad, 1994)– es preciso persistir en el

empeño; en ésta como en otras materias, cuanto más se intenta más se logra; lo contrario supone, a fin de cuentas, tirar la toalla, lo que es una postura que, como es bien sabido, puede adoptarse sutil o abiertamente en muchos frentes y a través de políticas y prácticas muy diversas.

Este conjunto de puntos, que representan tan sólo una síntesis apretada de algunas de las ideas más constructivas aunque no ingenuas, pertenecen a discursos corrientes sobre la mejora y a diferentes propuestas sobre por qué acometerla, en qué cifrarla y cómo intentar hacer las cosas para ir haciéndola posible. Sobre cada uno de ello realizaremos algunas ampliaciones seguidamente. Procede advertir antes que lo que llama la atención al contemplar los nuevos discursos sobre la mejora, y sus correspondientes implicaciones para las políticas y actuaciones, no son descubrimientos espectaculares que hayan logrado de golpe sobre sus dimensiones y procesos, sino el cúmulo de muchas experiencias y reflexiones, así como no pocas dosis de casi sentido común. Cada una de las propuestas y aportaciones, tomada por separado, transmite la impresión de que se trata de más de lo mismo, de seguir dando vueltas a lo que se sabe hace tiempo y nunca llegó a utilizarse porque no concurren las condiciones idóneas o sencillamente porque no se quiso, pero no porque no se supiera. Y, en alguna medida, una impresión como ésa no resulta fácil de eludir. ¡De cuántos déficits de sentido común han adolecido tantos intentos de mejorar la educación, que finalmente se quedaron en el empeño y luego nos llevaron a rasgarnos las vestiduras!

Para hacer justicia, no obstante, a la emergencia actual de nuevos modelos de pensamiento sobre el cambio y la mejora, y valorar como es debido sus contribuciones, hay que reconocer que están centrando mucho mejor el problema, y por ello suponen un desafío a ideas y políticas sobre las que se ha tratado de sustentar el cambio y la innovación en educación. Una de sus contribuciones más notable, por citar alguna de carácter general, es la que se refiere a la comprensión más profunda del fenómeno en cuestión. Se traduce concretamente en la elaboración de mapas conceptuales que no sólo incluyen más facetas, elementos o dimensiones, sino que, además, son reconocidas y valoradas como mucho más complejas, conflictivas y difíciles de gobernar. La mejora de ahora está pasando, pues, no por la simplificación del problema, la creación de expectativas ingenuas, o la disposición de procedimientos a mano para hacer eficaces nuestros afanes renovadores, sino por todo lo contrario. De ello dejaremos constancia un poco más adelante.

Pero, por si fuera poco lo anterior, no sólo se trata de reconocer más facetas y aceptar de antemano su complejidad, sino que también se está reclamando con insistencia la necesidad de una perspectiva mucho más global e integradora, que relacione y articule con coherencia el conjunto de las caras o dimensiones múltiples de la mejora, tanto las que se refiere a qué mejora vale la pena perseguir como las que atañen a las políticas, decisiones y actuaciones que hay que movilizar en diversos planos del sistema social

y escolar para alcanzarla. Así y todo, no hay la posibilidad de trazar un mapa acabado sobre un territorio como éste, siempre pendiente de una comprensión más profunda, ni resulta fácil conjugar en los proyectos particulares todos los factores que serían precisos. Sólo se está empezando a entender mejor las cosas, a reclamar propuestas acordes con los nuevos saberes, y todo ello lleva a seguir sosteniendo la idea de que mejorar la educación es, y será siempre, una tarea titánica.

2.1. Un mapa de los territorios de la mejora: algunas consideraciones previas

En un espacio como éste sólo se puede pretender una síntesis abreviada de algunas de las dimensiones como las que consideraremos a continuación, y algunas de las opciones políticas y estratégicas que serían necesarias para articularlas en trayectorias de renovación. Intentaré resumirlas en torno a siete puntos más importantes: (1) los horizontes, la sustancia y los propósitos de la mejora, (2) las estructuras acompañantes, (3) los poderes, responsabilidades y cultura, (4) su concepción como una carrera de fondo y no como una de cien metros lisos, (5) las razones y el corazón que han de ir juntos; (6) la necesidad de un discurso moral que justifique motivos y propósitos, y (7) la mejora como un espacio de resistencia y reivindicación. Veamos cada uno de estos aspectos con algo más de detalle.

2.1.1. Los horizontes, propósitos y la sustancia de la mejora

Muchas de las perspectivas sobre la mejora de la educación dieron por sentado, con plena razón o sólo en parte, que existía un modelo de educación escolar relativamente bien articulado en sus valores y principios, y que las finalidades oficialmente establecidas, sobre todo en épocas de expansión de las reformas escolares, constituían nortes aceptablemente bien consensuados. Bajo tales supuestos, la mejora se entendió sobre todo como la identificación y aplicación de los medios más eficaces para el logro de fines, y no tanto, pues, como una tarea en la que éstos hubieran de ser sometidos a escrutinio y hasta recreados. Aunque nunca llegó a desarrollarse plenamente, el proyecto moderno e ilustrado de escolarización gozó durante largos años del respaldo social y de los poderes públicos. Sus valores y aspiraciones a una educación universal, formadora de la inteligencia y también de otras facetas de la personalidad de los estudiantes, pertenecían a una idea de progreso social y personal más amplia, y por ello gozó de respaldos sociales, así como de una atención bien conocida por parte de los poderes públicos. Ahora, tal como subrayan diversos analistas (Tadeu da Silva, 1997; Bolívar, 1999b; Escudero, 1999; Gimeno, 1999), los núcleos constitutivos del modelo ilustrado de escolarización se resquebrajan por varios frentes, curiosamente en uno de los momentos históricos en los que por primera vez, en los países desarrollados, se ha acercado de modo efectivo a la meta

de la escolarización universal durante más tiempo y para todos. Cuando los grandes principios fundadores de la educación no se cuestionaban, al menos en el plano de los discursos, a la mejora le venía a corresponder la tarea fundamental de cumplir la legalidad establecida, no de definirla ni mucho menos cuestionarla. Ahora, cuando los horizontes y la sustancia de la educación, así como también las adhesiones sociales y los compromisos de los poderes públicos se han convertido en tema de confrontación social e ideológica, rotas las perspectivas unitarias de consenso, a la mejora le corresponde un cometido mucho más amplio y también complicado: afirmar, pensar, argumentar y establecer sus mismas finalidades y sustancia, así como los medios y condiciones para desarrollarlos en la práctica. Esta manera de aludir a una idea de la mejora que no puede restringirse hoy tan sólo a la aplicación de políticas oficiales, sino que incluso debe someterlas a revisión y hasta reconstrucción cuando fuera pertinente, exigiría comentarios más precisos (Escudero, 1999). Aquí nos limitaremos a destacar algunas implicaciones que podemos derivar del planteamiento, y concretamente las que se refieren a precisar las dimensiones de la mejora centradas en las finalidades y contenidos de la educación. Entre algunos de los cometidos para ello podemos referir lo siguientes:

- Construir y validar qué ha de ser la buena educación para determinados tramos de la escolaridad, y en qué han de cifrarse sus ideales, propósitos, prioridades, currículum, enseñanza y aprendizaje.
- Abordar una tarea como la anterior en varios niveles o espacios sociales y escolares, desde foros sociales e instancias de la administración hasta los centros, los profesores, los estudiantes y las familias. La mejora que ya necesitamos, y a la que seguramente habrá que dedicarse en el futuro previsible, no sólo habrá de ofrecernos una ocasión para la creación social de una imagen negociada de la buena educación (*qué horizonte de mejora*) sino también una revitalización participada y asumido por la comunidad social del espíritu de la escuela pública, con toda seguridad la única en condiciones de proveer una buena educación para todos (*quiénes han de construir ese horizonte e implicarse en su persecución*).
- La buena educación no es algo que sólo se escribe y legisla, aunque, desde luego, también debe de estar escrito y legislado. Pero, además, se irá reconstruyendo a medida que nos esforcemos en ir clarificando sus significados y su sustancia, traduciéndola en visiones que la conecten con ideales pedagógicos, y estos, a su vez, con las prácticas educativas. Para realizar como es debido esa tarea es necesario conjuntar diversas fuerzas, cabezas bien armadas y voluntades múltiples –Fullan (1999) habla de propósitos morales, inteligencia y política– pues sólo de ese modo será posible generar buenos propósitos y contenidos de mejora y condiciones congruentes para relacionarlos con el día a día de la educación.
- Los ideales pedagógicos no pueden considerarse dogmas revelados, así como tampoco, sus clarificaciones y traducciones prácticas, algo estático. Unos y otras, como bien

ha precisado Hargreaves (1995) merecen considerarse como realidades móviles, susceptibles de revisión y reconstrucción en y desde la práctica, a partir de su consideración reflexiva y crítica. Sin ideales valiosos no hay mejora pedagógica; pero sin políticas ya actuaciones consecuentes tampoco. Por eso, la mejora tiene que ser el espacio de encuentro simultáneo de ideas y acción, de pensamiento y práctica, de imperativos morales, compromisos intelectuales y también inversiones emocionales (Louis y otros, 1999; Fullan, 1999).

- Las finalidades y los contenidos de la mejora representa un núcleo tan decisivo de la misma que bien merece considerarse como su foco central; todos los demás aspectos han de considerarse subsidiarios, significados y validados en tanto que contribuyan a lograr y construir una buena educación. Por eso, en la actualidad, la mejora no es algo instrumental sino sustantivo; no sólo se refiere a «cómo hacer» las cosas para lograr eficacias, sino también, y sobre todo, a «qué y para qué», al servicio de qué tipos de eficacia.

No es éste el lugar para entrar de lleno en contenidos y finalidades de la mejora hoy, sea con carácter general, o sea en relación con cada uno de los tramos de la escolarización. Lo que sencillamente se pretende es apuntar hacia uno de los mensajes ahora más reiterados: la mejora de la educación ha de incluir metas, finalidades, propósitos, su proyección sobre el currículum escolar y sus traducciones en aprendizajes dignos de ser perseguidos con los estudiantes. Decirlo así, ahora, parece una simple obviedad, y una muestra más de la recuperación del sentido común. Subrayarlo, teniendo en cuenta una mínima perspectiva histórica, significa descartar la idea de que la mejora pueda reducirse tan sólo a hacer bien lo que se hace, o lo que está legislado. La mejora de que ahora se habla rompe los confines exclusivos de la práctica (y en este sentido del aula), pues ha de gestarse en otros muchos espacios y tiempos (sociedad, administración, elaboración y justificación de proyectos pedagógicos). También invita a muchos más actores para que deliberen y decidan sobre sus contenidos y sustancia (una mejora más participada), y, todo ello, porque, a menos que se procuren esas dos condiciones, será todavía más difícil movilizar los procesos, estrategias y compromisos, las políticas a fin de cuenta, exigidas por la alta aspiración de perseguir una buena educación para todos.

He aquí, por lo tanto, una primera dimensión de la mejora. Sin clarificarlo y definirla debidamente, sería algo así como un viaje sin saber hacia dónde. Hacerlo en los términos que se acaban de resumir, significa ir más allá de divisiones jerárquicas en la distribución de tareas (unos piensan y otros hacen). Pero, aunque no hay otra alternativa que sea moral y políticamente más defendible, reclamar una especie de pacto social para convenir qué tipo de educación, para qué ciudadanía y sociedad, es bastante complejo. Y, otro tanto, plasmarlo en un modelo de escuela y escolarización, en una etapa como la nuestra en la que sólo disponemos del que hemos vivido, y empezamos a percatarnos de que quizás no es el más idóneo para la socialización de las nuevas genera-

ciones. Por más difícil que se nos antoje el empeño, y ciertamente lo es, la cuestión ineludible es que ahora no podemos decir algo valioso sobre la mejora sin entrar en la cuestión central, esto es, de qué mejora hablamos y qué mejora debe perseguirse.

2.1.2. Las estructuras de y para la mejora

Si la mejora, tal como se acaba de apuntar, tiene que construirse en la definición de sus propias finalidades, contenidos, nortes de referencia y aspiraciones, también ha de hacerlo indagando sobre el tipo de estructuras, de muy diversa naturales, que son necesarias como soportes para su ocurrencia. Hablar de estructuras de la mejora escolar es algo que, por diversas razones, se ha asociado a aspectos fríos y distantes, cuando no a inevitables derivas burocráticas. Las estructuras solas, y sobre todo cuando llegan a ser poco más que cascarones vacíos, tienen poco que ver con la buena educación. Pero, sin ciertas estructuras, aquélla, por más que hablemos, definamos y acordemos, no pasará de ser una entelequia, o una utopía retórica y sin concreciones. Así, por poner un caso, no hay posibilidad de pensar en una buena educación para todos en ausencia de algunas estructuras básicas que provean y garanticen el acceso universal y democrático a la escolarización (González y Escudero, 2000). Algunas de tales estructuras van desde la disponibilidad de puestos escolares, hasta los tiempos de la escolarización; desde la organización de los estudiantes, hasta la misma organización del profesorado, o la existencia de ciertas estructuras para la vertebración de etapas o ciclos educativos; que la posibiliten y que, al tiempo, traduzcan ciertos valores de la escolarización que son fundamentales al menos desde una perspectiva de escuela pública y democrática. Las estructuras, con todas las limitaciones y posibles sesgos que se quieran, son de gran importancia; como bien argumentan Louis y otros (1999), vienen a ser algo así como la arquitectura de las escuelas, y de la escolarización.

Su presencia, por lo tanto, es ubicua. Atañen a cómo se ordena y propicia el aprendizaje de los estudiantes por medio de tiempos y espacios escolares, cursos y etapas, diseño del currículum y establecimiento de funciones y roles personales y profesionales...) y también al modo en que propician conectar, coordinar o supervisar las operaciones que estén ocurriendo dentro de las estructuras señaladas. Así, por ejemplo, no sólo hay estructuras de primer nivel (ordenación de la escuela para el aprendizaje de los estudiantes), sino otras que, por seguir con la expresión, podemos situar en un segundo plano (para la coordinación de tiempos y espacios, para la planificación docente, para la rendición de cuentas del desempeño de funciones y responsabilidades establecidas, etc.).

Las estructuras solas no son suficientes, y de ello tenemos sobradas experiencias, sobre todo en momentos de especiales calenturas reformistas empeñadas en establecer, pautar y regular hasta los últimos detalles. Pero, con toda seguridad, ciertas estructuras sí son necesarias, y quizás algunas de ellas habrían de ser muy distintas a las más cono-

cidas y asentadas en la historia y tradición organizativa de la educación. Desde el tamaño de los centros, particularmente los de secundaria, hasta la ordenación del día escolar para los estudiantes, por citar dos ejemplos muy concretos, son algunas de las estructuras que, tal como están y suelen funcionar, parecen representar más un canto a la herencia recibida, o código genético de la escuela que siempre hemos tenido y tenemos (Bolívar, 1999), que una ordenación racional de estructuras y condiciones favorecedoras de la vida de los estudiantes en nuestros centros y sus relaciones con sus maestros y profesores.

Tampoco procede entrar en una disección y análisis de cada una de las estructuras escolares que deben ser consideradas en relación con la mejora. El mensaje que procede subrayar de forma casi telegráfica es que, en el caso de pretender una mejora como la provisión y garantía de una buena educación para todos –y sería difícil otro tipo de mejora desde un punto de vista social y político de progreso educativo– no bastará idear grandes aspiraciones, currículos consecuentes y modelos acordes de enseñanza y aprendizaje. Esto, por lo dicho, es ineludible. Pero quizás también lo sea el plantearse si la «arquitectura de nuestra educación», en lo que se refiere al aprendizaje de los estudiantes, así como al de los docentes y su trabajo, es realmente propicia como está en su diseño fundamental, requeriría retoques parciales, o incluso habría de ser drásticamente alterada para que llegue a ser facilitadora del aprendizaje en lugar de uno de los obstáculos del mismo. Un debate como el corriente sobre la jornada escolar, por citar un tema muy particular, es tan importante de cara a la mejora de la educación que lo que se está jugando no son sólo asuntos sindicales, profesionales, familiares, sino un modelo de escolarización, como arquitectura o andamiaje, estrechamente relacionada con la mejora. No puede entrar en sí para obstruirla o favorecerla; me limito tan sólo a señalar sus conexiones directas. En general, pues, las estructuras solas no bastan para la buena educación; con algunas de las corrientes, o sin otras nuevas, será prácticamente imposible aspirar a una buena educación para todos.

2.1.3. Poderes, responsabilidades y cultura

Me figuro que estas alturas del texto, puede inferirse ya con relativa facilidad que aquí se asume el hecho de la mejora como una cuestión política en lo que concierne a su naturaleza (qué mejora), y también en lo que se refiere a la política, o políticas conjugadas, que se requiere para concebirla, diseñarla, desplegarla en la práctica, crear estructuras y responsabilidades, así como también vigilar su funcionamiento y resultados. De modo que la mejora es política en el sentido más genérico del término, así como también en otras de sus acepciones más específicas y dependientes de sujetos o contextos particulares.

En el primer caso, para aducir un buen ejemplo, la apuesta por una buena educación, desde su enunciación en los discursos políticos, sociales y educativos, hasta su

plasmación en estructuras como las referidas más arriba, entra de lleno en el juego de la política, de la voluntad social y de los múltiples poderes que dejan sus improntas sobre la educación que se busca y lo que se hace para lograrla. Decir esto de la mejora, al igual que suele decirse de la educación y las reformas, no supone un afán mal intencionado de politizarlo todo, de lo que algunos se quejan escandalizados (generalmente aquellos que pretenden silenciar sus verdaderas políticas). Se trata de reconocer, sencillamente, que todo lo educativo es una expresión política y una forma de generar poderes (Bacharach y otros, 1995). Así, por citar un asunto que nos es muy cercano, el diseñar y desarrollar la ESO es una decisión educativa, curricular, que no puede entenderse debidamente a menos que la pensemos como una forma y contenido de una cierta política (poder) que trata de ordenar y proveer educación para ciertos sujetos y en una determinada dirección. Y, también por citar otro caso aunque muy diferente, la propagación de la Gestión de Calidad Total, como una supuesta forma de gobierno y persecución de mejora (calidad) no es, además de un conjunto de procedimientos, sino una forma de entender y hacer política educativa, supuestamente al servicio de la mejora.

La implantación oficial de una reforma particular, la adopción de esquemas de desarrollo autonómico, así como la resistencia o adhesión a ciertos cambios por parte de la sociedad, las familias, también los centros o el profesorado, incluso los alumnos, son otras tantas manifestaciones que nos permiten ver la presencia educativa de ciertos poderes, es decir políticas. Como tales, penetran y constituyen el entramado de la mejora educativa. Y, entonces, resulta relativamente fácil entender la afirmación según la cual el poder y la política anidan en las alturas de los sistemas escolares, y, al mismo tiempo, también en espacios muchos más concretos (sujetos, aulas, contenidos escolares, relaciones pedagógicas, libros de texto o materiales curriculares...).

Declarar, pues, que la educación, y por lo tanto su mejora, es política, supone decir bastante, pero no todo lo que es necesario para precisar como es debido qué supone e implica una toma de posición como esa. Es fundamental y necesario, para no quedarse prendidos del juego de las grandes afirmaciones, responder a una pregunta más específica: de qué tipo de política hablamos, en qué dirección y bajo qué reglas del juego de poderes implicados en la educación contribuye o no a vertebrar la mejora. Ya que más adelante me referiré a algunas políticas más amplias, hagamos aquí una mención a la que podríamos calificar de *política interna* a las instituciones y profesión docente.

Hablar de ese asunto concierne directamente a los poderes e influencias que los centros y los profesores ejercen sobre la educación, y más concretamente a las tareas y responsabilidades de que se ocupan y les incumben. En su conjunto, conforman una serie de reglas que gobiernan, desde luego dentro de otras más generales y contextuales, actuaciones y rendiciones de cuenta de las mismas. Se trata, ciertamente, de un asunto que no puede despacharse en breves líneas, pero sí podemos subrayar algunos de sus

aspectos que vale la pena considerar aquí. Por una serie de circunstancias, casi ha terminado siendo forzoso remitirse al reciente debate provocado por un artículo de Fernández Enguita (1999), cuyos contenidos, provocaciones y reacciones tocan de lleno esta dimensión que conecta la educación y su mejora con los poderes cotidianos, quienes los ejercen, por qué y al servicio de qué intereses. Me parece fuera de toda duda que elegir sólo al profesorado como cabeza de turco para dar cuenta de «micropolíticas» escolares es injusto, conceptualmente parcial y empíricamente erróneo. Epítetos similares puede merecer, no obstante, cualquier intento en cubrir un tupido velo, o levantar una defensa numantina sobre la profesión asediada y sus lugares de trabajo, los centros, como si habitualmente ejercieran sus poderes de forma positiva y al servicio de valores públicos y democráticos responsables y defendibles.

El poder y la educación pasa por muchos frentes que no son tan sólo personales. Es bastante plausible, por lo demás, que en los centros públicos sean muchos más los docentes responsables que los corporativistas. Pero también parece cierto reconocer que el poder tiene muchas caras, tal como los foucaultianos nos recuerdan, y algunas de ellas anidan en posiciones, creencias y prácticas muy concretas, cercanas, cotidianas y hasta biográficas en nuestras sociedades e instituciones, incluidas las escolares. Las micro políticas institucionales y personales son, qué duda cabe, también construidas desde el exterior de los centros y la profesión, aunque eso no excluye que obedezcan a mecanismos internos de socialización, sea por parte de ciertas culturas profesionales, sea en razón de ciertas dejadeces, desidias, omisiones institucionales.

Desde la perspectiva y los imperativos de una buena educación para todos, no es defendible que una institución escolar cultive sólo el día a día no cuestionado y la rutina, el simple mantenimiento, la inercia de estar y sobrevivir, y que para ello levante corazas de protección y complicidades, en lugar de acometer, sistemáticamente, la revisión, el análisis crítico y la mejora paulatina de lo que se hace, por qué y para qué. Tampoco es fácil de justificar que cuando, cada vez mas infrecuentemente, a alguien se le ocurre plantear la posibilidad de algún proyecto de desarrollo e innovación (es decir, algo para ir más allá del puro mantenimiento) tales iniciativas puedan bloquearse, o ser torpedeadas, porque dos o tres sujetos particulares gocen de reconocimiento e impunidad para hacerlo. No vale que alguien, aunque sólo fuere uno en particular, se niegue a poner los resultados del aprendizaje de los alumnos de los que es en parte responsable sobre la mesa, o resistirse a estudiarlos y tomar las medidas oportunas bajo el pretexto la «libertad de cátedra». No es procedente que un director escolar se apropie del poder de definir y establecer la orientación de un centro, pero tampoco lo es que, en aras de la democracia formal, nadie lo haga ni asuma con eficacia ese cometido. No vale que cada profesor particular imponga sus propios y no concertados cánones sobre lo que ha de ser la enseñanza y el aprendizaje, aunque tampoco la relajación consentida en los alumnos de una cierta cultura de la satisfacción, motivación mal entendida y falta de esfuerzo, todas ellas formas sutiles de resistencia y poder.

La cuestión a que estoy aludiendo es clara: la mejora exige ideales y estructuras, pero también políticas e influencias, responsabilidades y marcos de derechos y deberes pactados y aplicados con congruencia y honestidad. La mejora, en tanto que política, supone un entramado de responsabilidades y compromisos, poderes e influencias, que no sólo constituyen una parte sustancial de su tejido sino que, además, han de orientarse y legitimarse al servicio de los ideales de una buena educación para todos. A fin de cuentas, lo que estoy diciendo remite a la necesidad de apelar a una cultura de la ética, de la responsabilidad, de la alteridad, que ha de contemplar entre sus focos prioritarios la influencia para crear y desarrollar la mejora, y por ello también los compromisos y voluntades que han de concurrir para hacerla posible. La cuestión puede caer de lleno en la reclamación de una política democrática, participativa y responsable, para pensar y hacer de la educación un espacio de participación auténtica (Anderson, 1998). Tiene que ver con las relaciones entre alumnos y profesores, relaciones auténticas, responsables, respetuosas, y también con las que ocurren en los centros en sus múltiples planos, y en sus diferentes espacios, desde los patios de recreos, hasta la actividades extraescolares, amén de, obviamente, las que suceden en el seno de las aulas y las transacciones pedagógicas entre adultos y jóvenes. A la postre, esta faceta de la política es tan crucial que en lo que implica de relaciones sociales y personales, construidas sobre múltiples poderes e influencias, sólo una escuela pública a fondo es de los pocos escenarios que nos quedan para realizarla al servicio y como expresión de los valores y aspiraciones de una educación mejor para todos los que asisten a ella, para todos los que tienen derechos a recibirla, y también deberes para hacerla posible.

Pero, y sin menoscabo de estos apuntes para un ejercicio auténtico y responsable de la política como participación en la construcción de la mejora, hemos de no cerrar los ojos a una parte de la realidad que ahora nos acompaña. Me refiero a la otra cara de un fenómeno, bien analizado y denunciado entre otros muchos por el mismo Anderson (1998) o Tadeu da Silva (1999). Han denunciado, en efecto, la existencia de nuevas formas de gobierno como la descentralización, la autonomía, y su apropiación por aquellos poderes que lo que pretende con ellas no es sino domesticar la participación, descargar de contenidos sustantivos a la política, y para ello disciplinar tanto los temas sobre los que participar cuanto las formas e implicaciones con las que hacerlo. Si este análisis es cierto, se le escapa, además, incluir e interpretar fenómenos tan corrientes como los que conciernen a dos manifestaciones dignas de consideraciones más detenidas: de una parte, la que muestra que una parte importante de las instituciones escolares, y así también sus profesionales, se las han ingeniado bien para resistir abiertamente esa pretendida «participación disciplinada», bien para camuflarla bajo rituales y apariencias sólo simbólicas; de otra, el hecho de que esto, que algún analista podría sentirse inclinado a interpretar como una forma activa de resistencia, no es otra cosa que la muestra de otro fenómeno, bastante inquietante, como es el de la participación pasiva, es decir, la desmovilización, la postura de ni lo uno ni lo otro, la de sólo cumplir lo

estrictamente establecido, y que, más allá de eso, me dejen en paz. También esto, por desgracia, es una forma de hacer política educativa, aunque sólo sea por omisión respecto a la que debería hacerse, y sobre todo la que se requiere para haber efectivo el modelo de mejora por el que aquí se está abogando. Tema éste muy delicado, sobre el que me limito aquí a dirigir tan sólo la atención.

En resumidas cuentas, la sustancia de la educación, las estructuras que hayan de soportar, y las políticas que influyan, o quizás obstruyan, son ingredientes importantes de la mejora y además estrechamente entrelazados. Pero, además, hay que contemplar otros elementos.

2.1.4. La mejora como un trayecto de aprendizaje

Los ideales, las estructuras y ciertas políticas forman parte de la mejora para definir sus horizontes y contenidos, apoyarlos y concentrar decisiones y esfuerzos, pero también son precisos ciertos procesos y estrategias de trabajo para desarrollar los primeros, llenar de contenidos las estructuras y centrar los focos de atención de las políticas. Bien sabemos ahora que mejorar no es algo que consista en aplicar «programas de mejora» cocinados fuera, y, ni siquiera, dejar solos a los centros para que cada cual, voluntariamente y a su modo, decida cuáles elaborar y desarrollar bajo pretextos de la tan cacareada autonomía. El tema de los procesos ha atraído muchas de las preocupaciones relacionadas con la mejora. Incluso, desde alguna de sus perspectivas, llegó a representar al asunto de central. Cuando así ocurrió, la mejora equivalía, casi en exclusiva, en «cómo hacer», qué procesos o estrategias utilizar, qué medios más eficaces emplear para imprimir eficiencia y eficacia a la educación.

Como ya se advirtió más arriba, el cómo no agota todas las dimensiones implicadas en la mejora; de ser así, tendría un carácter sólo instrumental, gerencial, y tal como estamos viendo, supone mucho más que eso. Ahora bien, si no se atienden sus facetas relacionadas con los procesos, podemos terminar haciendo bueno el conocido e ilustrativo adagio popular: el infierno está repleto de buenas intenciones.

En materia de procesos, a estas alturas casi se han tocado todos los registros habidos y por haber. Desde los que utilizaron proyectos externos como pivotes, formación y apoyo desde fuera como impulsos para la renovación, hasta proyectos desde dentro, apelando a profesores reflexivos e investigadores, a grupos y colectivos docentes; desde el desarrollo del currículum por los centros, hasta unos u otros esquemas de autoevaluación escolar. Aunque de forma sucinta, podemos resumir algunas de las lecciones que nos ha legado el pasado más cercano, la investigación y reflexión sobre este particular:

- No parece que haya sólo una puerta de entrada a la mejora, sino que, más bien, son múltiples las vías de acceso y las opciones, que hay que seleccionar y adaptar en cada

caso, teniendo en cuenta el contexto, las historia y los sujetos, en orden a generar, desarrollar e ir mejorando cualquier proyecto de mejora o renovación que se pretenda.

- Cualesquier de las opciones estratégicas posibles, desde proyectos específicos hasta procesos generales, desde el ineludible trabajo personal al colegiado, así como la construcción de redes profesionales o institucionales, puede dar mucho de sí, pero también conducir a ninguna parte.
- Para que una línea de mejora en particular llegue a dar de sí han de concurrir muchos factores, pero estamos en condición de establecer ahora que es conveniente centrarse, conectar y tratar de mejorar, como un foco prioritario, los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque pueda parecer una obviedad, tras alguna que otras distracciones, se vuelve a reclamar que la mejora no puede perder de vista este foco central, que ha de ser considerado el astro rey, y que por ello todo lo demás (desde el desarrollo del centro al de los profesores) ha de considerarse como satélites del mismo (Elmore, 1996; Bolívar, 1999a).
- Erigir como foco central de la mejora la enseñanza y el aprendizaje significa poner en primer plano las cuestiones perennes: qué contenidos han de trabajarse con los estudiantes, que condiciones y oportunidades para el aprendizaje valioso han de propiciarse, qué aprendizajes merecen y deben ser perseguidos, y qué debe apreciarse y valorarse en relación con lo que se enseña y se aprende. La evaluación y el seguimiento de los fenómenos de la mejora debiera convertirse en el árbitro decisivo para orientar la renovación, validarla, reconstruirla cuando sea pertinente y fundado, y sostener ese empeño de forma permanente (Glickman, 1993). Cabe decir en este orden de cosas que se puede hacer mucho para iniciar y motivar dinámicas de mejora. Una, que habría de ser considerada como básica, consiste en analizar, pensar y reflexionar sobre los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Sobre resultados que, desde luego, sean concretos y también relevantes, apreciables y específicos para no quedarnos atrapados por generalidades, aunque sin la necesidad de que ello suponga incurrir sólo en lo más operativo y fácil de medir. Desde los resultados escolares, entendidos en su acepción amplia e intensa, habrá que activar la crítica y la reflexión a la luz de los ideales pedagógicos², y su traducción en cuestiones concretas y específicas de forma tal que sean aptas para activas decisiones y prácticas sucesivas.

2. Como una ilustración de esta idea, podemos contemplar el modo de plantear esta cuestión, tal como por ejemplo lo hace Calderón (1999). Esta autora, que viene trabajando desde hace tiempo en proyectos de mejora en relación con minorías étnicas, llama la atención sobre la importancia de tratar debidamente los resultados escolares. Algunas de la preguntas que sugiere para la reflexión son: ¿hay evidencias de discriminación en los resultados según sujetos diferentes?; ¿qué habría que hacer para dismantelarlas?; ¿cómo desarrollar la conciencia de la propia cultura y la de los otros?; ¿qué es correcto y censurable en el propio sistema social y político, y cómo se está reflejando en la escuela, distrito escolar, comunidad?; ¿qué debería ser una buena educación, sus aprendizajes y logros, la enseñanza correspondiente y qué habría de hacerse a la vista de lo que está ocurriendo al analizar nuestros procesos y resultados escolares?

- Las condiciones del aula que favorecen el aprendizaje de los estudiantes requieren, a su vez, condiciones y procesos que estimulen y desarrollen el aprendizaje de los docentes. Así, o un proceso de mejora de la enseñanza y el aprendizaje lo es simultáneamente del crecimiento del profesorado, o aquel difícilmente ocurrirá. Para que la mejora suponga, entonces, una oportunidad para la formación serán precisas estructuras bien establecidas y reconocidas (tiempos, organización de grupos de colaboración o comunidades de profesionales que aprenden (Louis y Kruse, 1995; Beck, 1999). El núcleo fundamental del trabajo de las mismas habrá de girar en torno a la enseñanza, la planificación de la misma, el apoyo a la revisión y reflexión sobre finalidades, contenidos, procesos y resultados, y es forzoso entender su existencia a lo largo de períodos de tiempos que propicien que las ideas y prácticas puedan generarse, desarrollarse y consolidarse. En la opinión de algunos, por ejemplo Louis y Leitwood (1998), la existencia de las estructuras, tareas, procesos de trabajo y compromisos sostenidos por comunidades de prácticos que se esfuerzan en aprender juntos pueden ser entendidos como el soporte y el motivo capaz de estimular y sostener en el tiempo tanto la mejora de sus miembros como la del aprendizaje de los estudiantes. Esas comunidades constituyen, de acuerdo con el parecer de esos autores, una respuesta a los porqués de la mejora, así como una sugerencia sobre el tipo de procesos a promover, pues los soportan, provocan, alimentan, sostienen y hasta motivan al convertirse en la expresión de valores compartidos y compromisos asumidos. Es ésta una manera de plantear y responder a una pregunta que sería fundamental y, sin embargo, casi surge al hablar de la mejora: ¿por qué ha de implicarse el profesorado, u otros profesionales, en este empeño?

Esa pregunta tiene, como puede apreciarse, un cariz que es bien diferente de aquella posición que sostuviera que ese porqué ha de situarse en la aplicación de la legalidad vigente, aunque desde mi punto de vista no representa una respuesta del todo satisfactoria, tal como comentaré más adelante. De modo más específico, conviene añadir, como por ejemplo lo ha hecho Calderón (1999), que no sólo es una cuestión que se refiere a comunidades que hacen cosas en común. Es también fundamental prestar atención a los contenidos y propuestas sobre las que se trabaje. Los primeros, los contenidos, han de venir de fuera y de dentro. La existencia de recursos intelectuales y prácticos que circulen por el sistema escolar son tan necesarios como la reconstrucción, prueba y validación desde dentro de los mismos, donde, a su vez, han de irse elaborando institucional y personalmente los propios saberes sustantivos y estratégicos (Hargreaves, 1999). La mejora tiene que nutrirse de conocimientos y saberes que procedan del exterior; si a los centros no les llegan propuestas, el conocimiento de otras experiencias y saberes, o las que lleguen adolecen de falta de relevancia y calidad, aquella será inverosímil y quizás menos rica. También, como decimos, ha de nutrirse de sabiduría de la práctica. Pero, si se diera el caso de que una comunidad escolar o grupo de

docentes, en su propia historia, memoria organizativa y desarrollo desde dentro, no han ido consolidando activa y reflexivamente un cuerpo de ideas y modos de hacer aceptables y defendibles, también será difícil que surja de modo significativo y relevante la mejora. Mejorar la educación supone mantener muchas cosas, pues no todo se puede ni debe poner patas arribas, pero también requiere innovación, explorar nuevas vías, proyectar lo que se sabe hacia nuevas metas, o aprovechar ideas y experiencias ajenas para descubrir posibilidades inadvertidas.

También es preciso contemplar algunas condiciones de centro sobre las que nunca se insistirá suficientemente. Entre ellas, tal como sugieren Hopkins, Beresford y West (1998), las que se refieren al desarrollo docente como un asunto institucional y no sólo individual. Eso significa, en resumidas cuentas, que el crecimiento del profesorado sea planteado y valorado como un asunto a proveer y facilitar, exigir y apoyar desde y en las instituciones escolares. Además, otros aspectos que atañen a la mejora como un problema y posibilidad institucional, como algo que se valora y práctica no ya en experiencias episódicas sino a lo largo de los años y la vida de la institución, así como el liderazgo activo de parte de los equipos directivos, lo no que no excluye, sino todo lo contrario, compartirlo y negociarlo; la coordinación y planificación cooperativa; la indagación y reflexión como una pauta cultural institucionalizada, es decir, exigida y estimulada con una mezcla de presión y apoyo al tiempo, son otras tantas de esas condiciones institucionales que la mejora requiere para desarrollarse dentro de los centros escolares.

Así pues, nos estamos refiriendo a un conjunto de procesos articulados en torno a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, la formación del profesorado y la creación de algunas condiciones y dinámicas institucionales como las sugeridas. Pueden ser varios los caminos a recorrer para ello, sea en razón de los temas y proyectos particulares, sea en razón de condiciones, historia y recursos disponibles. Pero, como criterio general, la mejora parece necesitar tanto del conocimiento externo como del interno, de proyectos propiamente centrados en la enseñanza y el aprendizaje, como en la creación de condiciones profesionales y de centro para que puedan ser bien asumidos, trabajados y desarrollados. Es común reclamar, en ese sentido, que los procesos y dinámicas que quieran contribuir efectivamente a la mejora relevante y sostenida de la educación tienen que implicar y afectar a diversos niveles dentro y fuera de los centros. Para traducir a algunas ideas más concretas lo que se quiere decir, podemos destacar tres ideas al respecto:

- a) Un proyecto sustantivo de mejora ha de tener la pretensión de ser integrador en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Puede ser bueno diseñar, pongamos por ejemplo, unidades didácticas particulares, pero esta tarea será muy parcial si nos quedamos ahí, no ponemos dicha unidad en relación con el currículum como un todo, y la enseñanza y el aprendizaje de áreas o materias particulares con todas las demás.
- b) Un proyecto de mejora tiene que dirigir la mirada al mismo tiempo hacia el aula, la formación del profesorado y la vida, las relaciones y planteamiento organizativos y

pedagógicos dentro de los centros como un todo. En caso contrario, el desarrollo de la mejora, aún cuando llegara a ser exitosa en algunos espacios del centro o algunos tiempos, tendrá escasa incidencia, o podrá hasta ser perturbadora, en la vida y aprendizaje de los estudiantes;

- c) A su vez, un proyecto de renovación debiera permitir abrirse al exterior (conocimientos, propuestas, marcos de reforma y cambio, administración, asesores y formadores, hasta las familias y otros agentes sociales), así como activar procesos y condiciones internas como las comentadas más arriba.

No cabe la menor duda de que reclamar procesos como los referidos es más fácil que conjugar todos los factores y fuerzas que son precisas para que lleguen a ocurrir. En sólo algunas y raras excepciones, los ambientes, los sujetos y los centros son realmente propicios para desencadenarlos; en la mayoría, o no suceden, o lo hacen, de tiempo en tiempo, de forma ocasional y pasajera. Nunca se dispondrá de las condiciones ideales para los procesos de mejora; prácticamente siempre, cuando surgen y se desarrollan, es porque hay sujetos e instituciones con sentidos morales y profesionales que pelean a pesar de los vientos en contra, o aprovechan algunos de los que pasan y los utilizan para encontrar más sentido al propio trabajo y también al de los estudiantes. En último extremo, con eso es con lo que tiene que ver la mejora.

2.1.5. La mejora como un fenómeno también emocional

La mejora de la educación tiene mucho que ver, desde luego, con razones; con algunas como las que aquí se viene exponiendo, y otras muchas que superan estas líneas. Quizás tendemos a racionalizar en exceso este u otros asuntos educativos, que también tienen emociones y sentimientos; es más, son, o dejan de ser, pasiones, vivencias, afanes, sentido y compromisos. Seguramente, sin desconsiderar su cara racional –pues sería muy grave– es preciso contar más de lo que suele ser habitual también con sus emocionales. Sobre ello hay, ahora, llamadas de atención (Hargreaves, 1997; Fullan, 1997), parece que un poco advertidos de la importancia tan al orden del día de la inteligencia emocional o aportaciones similares. En último extremo, para percatarse de la importancia de este ingrediente, basta con recurrir, otra vez, al sentido común: la educación tiene un carácter personal, y están implicadas personas, con sus emociones y biografías, sus aspiraciones, sentimientos e identidades; y no sólo estudiantes lógicos o profesionales desapasionados y fríos.

De olvidarnos de esta dimensión, perderíamos sin duda uno de los ingredientes más positivos de la renovación. O, en otro sentido, podríamos pasar por alto algunas de las raíces que nos permiten entender mejor el fracaso de ciertos proyectos, la resistencia a los mismos, su difícil ocurrencia y mantenimiento en tiempos largos e intensos. La mejora puede llegar a ser una fuente de sentimientos positivos y realización personal y

profesional, aunque también, bien lo sabemos todos, un motivo para quemaduras y tierras quemadas como las referidas más arriba.

Que, en los tiempos que corren, hay mucha gente quemada en la profesión docente es ya un lugar común. No se puede, por tanto, pasar por alto este fenómeno, que es personal y sociológico al mismo tiempo. Es muy difícil que pueda crecer la flor de la renovación y mejora si, incluso para hablar de ella y plantearla, hay que entrar de puntillas en determinados ambientes, por la puerta de atrás, o pidiendo casi disculpas por reflexionar, apelar o invitar a una aventura como esa. Bien es cierto, también, que se puede adoptar una postura respecto al profesorado, y algunos lo hacen o hacemos en ocasiones, poniendo el dedo en la llaga de sus resistencias, en su culto a la rutina o comodidad. Sin suponer que por no señalar en esa dirección, tales actitudes dejen de existir, no conviene, como punto de partida, discurrir hasta la saturación por lamentaciones de ese tono. Vendría a ser algo así como, por recurrir a un símil, cuando pensamos en los alumnos y sus papeles respecto al aprendizaje, y ponemos por delante que son unas vagos y están faltos de motivación e interés. Respecto al profesorado, puede adoptarse una actitud muy parecida, tal como también recogimos en alguno de los puntos anteriores. Convendría tener en cuenta aquí, sin obviar imperativos éticos y morales a los que más adelante haremos mención, que una política de mejora no puede ser el pretexto para echar broncas a la gente, al profesorado. Tampoco, una forma insensata de reclamar compromisos heroicos, y, todavía muchos menos, meter a la gente en callejones sin salida. Para evitarlo en lo posible, un par de apreciaciones. No llevar por callejones sin salida exige adoptar miradas amplias en relación con las exigencias y compromisos de proyectos particulares de mejora y, de ese modo, acompañarlos de la remoción de las barreras que sean precisas, y la creación de condiciones que sean necesarias para que tengan al menos tantas posibilidades de éxito como sus contrarias. En segundo término, cuidar los ingredientes afectivos, relacionales, el buen clima, la expansión de posibilidades y la expresión de atascos y dificultades. Sin caer en un hedonismo insulso, pues la mejora exige dedicación, esfuerzo y capacidad de afrontar dificultades, facilitemos las compensaciones, también emocionales, que fácilmente se pueden crear si le echamos imaginación y prestamos atención al principio según el cual no sólo importa transitar caminos de mejora sino, además, cómo y en qué condiciones sociales y personales se haga el viaje. De modo que si hay quemados, es preciso atenderlos como es debido. Y, con mucha cautela, no contribuir a provocar más de los razonablemente inevitables.

2.1.6. Un discurso moral para responder a la cuestión de por qué los proyectos de mejora

Si, como ya hemos destacado, tanto la sustancia como los procesos de la mejora han de estar constituidos y guiados por propósitos morales, el discurso que sobre la misma haya de elaborarse no sólo ha de ser de esa naturaleza para aclarar cuáles puedan o hayan de ser los motivos para implicarse en proyectos de tal naturaleza. Aquí, sin

embargo, se quiere aludir expresamente a esta cuestión. Ya nos la planteamos de soslayo, al aludir a ello al filo de ciertas propuestas relacionadas con la importancia y el papel de las comunidades de profesionales (Louis y Leithwood, 1998). Para estos autores, entre otros, dichas formas de trabajo, relaciones y estímulo para la mejora de la educación representa, o puede hacerlo, una plataforma de presión y motivación del profesorado para su compromiso e implicación en la mejora conjunta de la educación. En principio, no tengo nada en contra al respecto. Sin embargo, a mi modo de ver, ese planteamiento escamotea lo que ha de ser la raíz más genuina de la motivación del profesorado, y otros agentes, en la mejora de la educación. Al no abordar la cuestión en estos términos, a los proponentes de esa suerte de comunitarismo docente como resorte para la renovación cabe devolverles una pregunta tan obvia como: ¿y por qué habrían de constituir los docentes esas comunidades de profesionales, pertenecer a ellas, mantenerlas y desarrollarlas como gérmenes para clarificar y comprometer desde dentro los impulsos y compromisos con la mejora?

En tiempos como los corrientes, en los que como rezaba el título de una obra de Lypovetski (1994) asistimos al crepúsculo del deber categórico, el déficit de imperativos morales trascendentes parece propiciar esa ética de la contingencia comunitaria. Bolívar (1996), insertando la discusión sobre el particular en el contexto de la polémica representada por algunas teorías éticas de moda, ha advertido de los riesgos de este sendero como espacio constitutivo de imperativos a la carta, decididos y contruidos por los propios sujetos colectivos (comunidades), y eso por más que representen una forma de autocontrol y compromisos compartidos frente a la dirección y la prescripción a distancia.

De modo que, en relación con el tema particular que aquí nos ocupa, o desarrollamos, un discurso ético y moral que justifica tanto los contenidos de la mejora como sus compromisos y procesos en bases más sólidas que las que circunstancialmente puedan depender de disposiciones y voluntades contingentes y coyunturales, o nos quedaremos sobre unas bases de arenas movedizas como las que residirían, de ese modo, hasta en voluntarismos ocasionales y contingentes. Así, a la pregunta de por qué hay que perseguir una buena educación para todos, o, lo que es lo mismo, la mejora de la educación que tenemos, hay que responder, seguramente, en muchos frentes, no sólo en comunidades de profesionales escolares, y en razón de muy diversos argumentos, no sólo por la adopción de acuerdos pactados y contingentes. Hay uno, por decirlo abiertamente, que no puede soslayarse. Es, justamente, el que sitúa las posibles respuestas en algo tan elemental como lo siguiente: mejorar la educación es algo legítimo y valiosos, pues en ello nos estamos jugando asuntos de suma transcendencia humana y social; mejorar la educación por parte de los centros y profesores es, a su vez, un imperativo moral porque son, en cierto modo, los únicos agentes e instancias donde ése es posible.

Una consideración en esta dirección, a mi modo de ver, ha de representar la fuente de la mejora como imperativo moral al que servir. No puede excluir, desde luego, la

conjunción de voluntades y la autorregulación (en este sentido puede ser provechosa la idea de la comunidad de profesionales), pero no puede reducirse simplemente a ello. La mejora de la educación tiene que armarse desde un discurso ético y moral que justifique su ocurrencia y mandato en razón de las cuestiones sociales y personales que entran en juego. Lo que, dicho sea de paso, debiera ser tenido muy en cuenta en aspectos tan concretos pero decisivos como es la socialización del profesorado, la inclusión de la deontología en los perfiles que definan la identidad y el desempeño de esta profesión, así como, bien entendidas las cosas, en los sistemas legítimos que hayan de establecerse para velar por el cumplimiento de mínimos éticos en sus prácticas y contribuciones. Esto no supone, desde luego, pensar en *una moral de la mejora* sólo dirigida a los docentes; ésta, que es sin duda importante y única en su nivel, ha de sintonizar con otros compromisos y sentirse arropada por los mismos. Así procede hablar, por lo tanto, no sólo de una ética docente sino de una que también concierne a otros profesionales –por ejemplo los asesores– así como, en términos todavía más amplios, a las diversas instancias y agentes relacionados con la construcción y posibilidad de una mejor educación para todos. En cierto modo, cuando se habla de un liderazgo transversal al sistema y centros escolares, también podría entenderse que se está hablando de un imperativo moral que no sólo reconoce los derechos de todos a influir sino también responsabilidad moral para hacerlo en una dirección de mejora.

2.1.7. La mejora, también una forma de resistencia y reivindicación

En este mapa que se está presentando se trazan, como puede apreciarse, algunos de los planos de un territorio que en gran medida corresponde a los centros, los profesores, la enseñanza y el aprendizaje, todos ellos puntos focales del tema que tratamos de analizar. También he señalado más arriba, y ahora procede recalcarlo, que es un territorio mucho más amplio todavía. No tiene fronteras nítidas, pues sus confines se extienden al sistema escolar en su conjunto, e incluso al sistema social, político y cultural, tan decisivos en la constitución, regulación e influencia sobre la educación. No debiera entenderse, por tanto, que lo que se está proponiendo de modo sutil o abierto es una mirada sólo hacia el interior del sistema educativo, los centros escolares o la profesión docente. Para dejar bien claro que se requiere una perspectiva de gran alcance, procede explicar brevemente qué es lo que puede significar el hablar de la mejora como resistencia activa, y también como una plataforma reivindicativa. Como por lo general, este tema ha estado bastante descarnado de categorías sociales y políticas, tal como reconoce el mismo Fullan (1999), no es de extrañar que exista raras alusiones a esta faceta en los discursos más extendidos sobre la mejora. Sin embargo, conviene destacarla al lado de las demás.

Resistencia activa podría significar, por decirlo brevemente, una actitud intelectual de vigilancia para no dar por buenos, a pesar de que estén legislados, los ideales o propues-

tas educativas por parte de la administración. Sólo aquellos que aguanten los criterios y valores del ideal de una escuela pública y un currículum democrático (Guarro, 1999) serían, en principio, los que debieran ser aducidos como referentes para la mejora de la que se está hablando aquí. Desde ese punto de vista, por tanto, la mejora puede entenderse como el intento de lograr una plataforma de pensamiento y acción educativa que vaya más allá, cuando sea preciso, de las reformas oficiales (Escudero, 1999). En unos casos, ese ir más allá puede traducirse en amplificar, y desde luego acercar a todos, aquello que, siendo valioso, puede quedar sólo atrapado por el embrujo de las palabras y retóricas; en otros, quizás haya de traducirse en formas variopintas de resistencia social y educativa, sobre todo cuando determinadas medidas sean juzgadas contrarias a los valores sustantivos y cometidos sociales de una buena educación para toda la ciudadanía.

También, y así las cosas, esa buena educación que ha de perseguirse, y desde luego también las políticas y condiciones que parecen necesarias para que pueda desplegarse democráticamente por todo el sistema escolar, puede y debe convertirse en una plataforma de reivindicación hacia los poderes públicos, inspectores y familias, así como también otras fuerzas sociales, incluyendo entre ellas el sistema de producción y los servicios. Mejorar la educación por parte de los centros y profesores no puede reducirse sólo a poner mucha carne (ideales, voluntades, responsabilidades, esfuerzos.) en el asador, aunque, por todo lo dicho, eso también. Además, hay que exigir, proclamar y reivindicar que otros muchos pongan la que les corresponde y sólo ellos pueden aportar. A fin de cuentas, la mejora reclama que todos aquellos que políticamente quieren y deben incidir sobre la educación, realmente asuman, como derecho y deber, sus compromisos con una de calidad para todos.

Podemos concluir, a modo de resumen, que el mapa actual de la mejora, tal como se ha dibujado a grandes trazos en los puntos anteriores, es ciertamente complejo, constituido por factores y dimensiones múltiples, y muy difícil de manejar como sería deseable. Sus exigencias derivan del valor fundamental que en la sociedad del conocimiento tiene la educación, de las tareas y contribuciones que justamente se le asignan para conformar un mundo más habitable, una ciudadanía mejor informada y responsable. Sus complejidades discurren, como hemos visto, por mucho frentes. Ahora no queda confinada a hacer mejor las cosas que hacemos, pues, sencillamente, es preciso dilucidar al mismo tiempo qué vale la pena hacer, para qué, de qué manera ha de propiciarse y realizarse. La mayor complejidad con que ahora se piensa la mejora no tiene por qué suponer en sí misma una fuente de descorazonamiento; y, mucho menos, un pretexto para la estampida intelectual. Más bien, por el contrario. Nos invita a tomarla como un desafío a persistir en una mejor comprensión de su naturaleza, mecanismos y condiciones, así como en un imperativo sobre el que concentrar esfuerzos y energías institucionales y personales que están bien justificadas. Si se asume el reto de pensar las cosas desde una perspectiva de global e integradora –y según parece sería muy deseable– tendremos que ingeniárnosla para acometer proyectos más ambiciosos, coherentes, muchos menos

parciales, pues hay que evitar los «parches». La mejora en serio, relevante y profunda, que es de lo que se trata, nos exige tocar muchas cosas al mismo tiempo, pues, en caso contrario, todo seguirá igual y los problemas de fondo no harán sino recrudecerse. Esto exige conciliar dos extremos que, a pesar de las dificultades propias, han de perseguirse: por una lado, establecer y movilizar políticas de más vuelos y ambiciosas dentro y fuera de los centros escolares; de otro, prestar mucha atención a las políticas del día a día, y al ir haciendo mejor lo pequeño o particular sin perder de vista lo más general.

Precisamente el asesoramiento, como una de las posibles fuerzas que aspiren a hacer política de mejora, esto es influir y contribuir al desarrollo de proyectos de renovación, ha de encontrar su lugar en el conjunto de este territorio. De ello se ocupan con más detalle diversas contribuciones que aparecen en este libro. Digamos aquí para terminar, y en alguna medida para prologarlas, que lejos de poderse reducir sólo al dominio de los procesos y procedimientos, el asesoramiento tiene que entrar de lleno también en el de la contribución a generar y polemizar, en el buen sentido del término, con aquellas cuestiones más de fondo que atañen a los ideales educativos, a la sustancia de mejora. Las contribuciones en esa línea de Nieto Cano (1996), Rodríguez Moreno (1996), o Moreno Olmedilla (1999), por citar sólo algunas entre otras muchas aportaciones valiosas, nos han advertido y adelantado líneas de reflexión y de trabajo. Una mapa de la mejora como éste, a pesar de todas las limitaciones de un esquema apretado como el descrito, representa, a mi modo de ver, un espacio que quizás complica todavía algo más los papeles y los modos de trabajar de los asesores, pero al mismo tiempo puede contribuir a establecer algunos avisos para navegantes que no convendría pasar por alto.

Índice

Presentación	7
PARTE I: MARCOS DE REFLEXIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN CON LOS QUE REPENSAR EL ASESORAMIENTO EN EL CENTRO EDUCATIVO	
CAPÍTULO 1. La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico. <i>Juan Manuel Escudero</i>	15
1. La mejora de la educación en nuestro contexto e historia.....	17
1.1. Una historia y relato muy particular de mejora desde dentro.	19
1.2. La historia más ambiciosa y profunda de la LOGSE, y un breve relato	23
2. La mejora a perseguir y las condiciones que han de acompañarla	29
2.1. Un mapa de los territorios de la mejora: algunas consideraciones previas	32
2.1.1. Los horizontes, propósito y la sustancia de la mejora.....	32
2.1.2. Las estructuras de y para la mejora	35
2.1.3. Poderes, responsabilidades y cultura	36
2.1.4. La mejora como un trayecto de aprendizaje.....	40
2.1.5. La mejora como un fenómeno también emocional.....	44
2.1.6. Un discurso moral para responder a la cuestión de por qué los proyectos de mejora.....	45
2.1.7. La mejora, también una forma de resistencia y reivindicación	47
CAPÍTULO 2. Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. <i>Antonio Bolívar Botía</i>	51
1. Planteando el problema	52
1.1. Síntomas del problema	53
1.2. Evolución de los cambios de acento	54
1.3. Conjugación del centro y el aula	56

2. Algunas causas-razones del asunto	57
2.1. Externas	57
2.1.1. La presión del entorno.....	57
2.1.2. Reestructuración	58
2.1.3. Gestión basada en la escuela	58
2.2. Razones más internas.....	60
2.2.1. El «mito» de trabajar/mejorar el centro como totalidad	60
2.2.2. Reconceptualización de la colaboración	61
2.2.3. Estrategias de cambio diferenciales	62
3. La mejora entre la acción institucional y la docente	63
4. Vuelta: la práctica educativa como «núcleo» de mejora.....	65
5. Redimensionar el asesoramiento	67
CAPÍTULO 3. Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. <i>M.ª Mar Rodríguez Romero</i>	69
1. Las fuentes de controversia.....	69
2. La constitución sociohistórica de la labor de asesoramiento	72
3. La constitución biográfica del asesoramiento	76
3.1. La fusión del rol de asesor.....	78
3.2. La marginalidad del rol.....	79
4. El compromiso con el profesorado y los centros educativos	83
4.1. El conocimiento del agente de apoyo	83
4.2. El poder del asesor.....	85
4.3. La colegialidad	86
CAPÍTULO 4. El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. <i>Fernando Hernández</i> ..	89
1. Señalando un recorrido.....	89
2. Un marco para situar mi experiencia asesora.....	90
3. El aprendizaje inicial: El asesor como apoyo a los deseos de cambio del profesorado	92
4. La apertura de nuevas puertas: la extensión de la perspectiva de asesoramiento	95
5. Aprender de los errores como parte de la construcción del saber del asesor.....	98
6. El asesor en Secundaria: un campo de actuación que replantea algunos aspectos del saber del asesor	102
7. Lo que he aprendido en esta reconstrucción	104

CAPÍTULO 5. Escenarios y contextos de acción. <i>Jesús Domingo Segovia</i>	107
1. Desarrollo del currículum	109
2. Profesorado	112
2.1. El profesor como persona y profesional	113
2.1.1. Desarrollo profesional del docente	113
2.1.2. Desarrollo cognitivo y moral	116
2.2. El profesor como adulto que aprende	116
2.3. El docente dentro de una comunidad profesional	118
3. Centro	121
3.1. Tipologías de centros	122
3.2. Ciclo de desarrollo de los centros educativos	125
4. Primeras implicaciones de cara a los procesos de asesoramiento	128
CAPÍTULO 6. El asesoramiento a centros educativos: una perspectiva institucional. Claves comprendivas y propuestas de acción. <i>Antonio Portela Pruaño</i>	131
1. ¿Qué es una institución?	132
1.1. La institución como orden o patrón de actuación	132
1.2. Institución: dimensiones	133
1.3. Las reglas como núcleo de la institución	135
2. Los sistemas de apoyo como determinante institucional	137
2.1. Los sistemas de apoyo como fuente de información y recursos	138
2.2. Los sistemas de apoyo como fuente de legitimación	138
2.3. Los sistemas de apoyo como determinantes institucionales de la eficiencia	140
3. Conclusión	143
PARTE II: DIMENSIONES DEL ASESORAMIENTO AL CENTRO EDUCATIVO	
CAPÍTULO 7. Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. <i>José Miguel Nieto Cano</i>	147
1. Elementos para la tipificación de modelos	148
2. Modelo de intervención	152
2.1. Conocimiento y experiencia del asesor	152
2.2. Relaciones dominadas por el asesor	154
3. Modelo de facilitación	156
3.1. Conocimiento y experiencia del asesorado	157
3.2. Relaciones dominadas por el asesorado	159
4. Modelo de colaboración	160
4.1. Conocimiento y experiencias compartidas	161

4.2. Relaciones paritarias	163
5. Consideraciones finales	165
CAPÍTULO 8. Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos. <i>Victor Hernández Rivero</i>	167
1. Breve apunte en torno al origen y evolución de los sistemas de apoyo externo	167
1.1. Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP)	169
1.2. Los centros del profesorado (CEP)	170
2. Elementos y dimensiones en la configuración y diseño de los sistemas de apoyo externo	171
2.1. La dimensión estructural	172
2.2. La dimensión estratégica	173
2.3. La dimensión operativa	180
CAPÍTULO 9. Funciones de asesoramiento. <i>Jesús Domingo Segovia</i>	183
1. Territorialidad de la función asesora	183
2. Principales funciones encomendadas a los asesores de centros educativos	187
3. Funciones del asesor por ámbitos de acción	190
4. Las funciones del asesor en la encrucijada. Matices crítico-constructivos	196
CAPÍTULO 10. La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. <i>Amador Guarro Pallás</i>	203
1. Transformación democrática de la cultura escolar	204
2. Propuesta de trabajo cooperativo	206
2.1. El centro como unidad de cambio	208
2.2. Concreción de la colaboración entre el asesor y el centro	209
3. Generación de procesos y actitudes	211
4. Capacitación de la escuela	216
5. Investigación y solución de problemas prácticos	218
5.1. Autorrevisión crítica de la escuela e identificación de ámbitos preferentes de mejora	220
5.2. Análisis de los problemas identificados	221
5.3. La búsqueda de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción	221
5.4. La planificación de la acción	222
5.5. La preparación para el desarrollo del plan	222
5.6. El desarrollo colaborativo del plan	223

5.7. La evaluación del proceso	224
5.8. Institucionalización del cambio	225

CAPÍTULO 11. Estrategias e instrumentos de asesoramiento.

<i>María Purificación Pérez García</i>	227
1. Marcos comprensivos de las estrategias de asesoramiento	228
2. Estrategias para el asesoramiento	233
2.1. Estrategias de comunicación	233
2.2. Estrategias de presentación	236
2.3. Estrategias para estimular la reflexión	237
2.4. Estrategias de participación	241
2.5. Estrategias de evaluación	243
2.6. Una propuesta final	244

PARTE III: La práctica del asesoramiento

CAPÍTULO 12. Una experiencia de asesoramiento procesual basada en la disciplina escolar.

<i>Juan Santiago Arencibia Arencibia</i>	249
1. La construcción de la relación con el centro	250
1.1. Los precontactos	250
1.2. El contacto inicial con el Claustro	251
1.3. La disciplina como contenido de la demanda	252
1.4. El comienzo de una relación	253
1.5. Conociendo otras realidades del centro y demostrando capacidad	253
2. La autorrevisión de la escuela y la priorización de un ámbito de mejora	254
2.1. La priorización y la creación de una visión conjunta	254
2.2. El GCI y la clarificación del problema	255
2.3. La importancia de las relaciones afectivas	256
2.4. Continuar con la clarificación del problema y el inicio de procesos estables	257
2.5. Primeros argumentos sobre la importancia del currículum	257
3. La búsqueda de soluciones: Una nueva fase. Confirmación del proceso	258
3.1. Un gran trabajo por realizar; el ciclo como unidad organizativa	258
3.2. El asesor hace un planteamiento que obliga a reflexionar sobre soluciones aportadas	259
3.3. Un incidente crítico importante: se agrava la situación de indisciplina en el centro	260
3.4. Una nueva comisión que democratiza la toma de decisiones	261
3.5. La integración de ámbitos y la apuesta por el currículum en la evaluación del proyecto de mejora	261
3.6. La comisión de disciplina	262

4. Elaboración de un plan que permita poner en práctica la solución priorizada	263
4.1. Un cambio de rumbo importante: la integración de ámbitos	264
4.2. Un PEC fundamentado en la colaboración del profesorado	264
4.3. La memoria del proyecto, otra evaluación sobre el trabajo desarrollado	266
4.4. Un nuevo proyecto elaborado íntegramente por los profesores	266
4.5. Un cambio importante en la plantilla; la integración cultural	267
4.6. Las señas de identidad: la continuidad del proyecto	268
4.7. El GCI deja paso a la comisión de coordinación pedagógica (CCP)	268
4.8. La implicación de los padres en el PEC: el inicio de una relación diferente	269
4.9. El claustro de final de curso: la disciplina ya no es el problema	270
4.10. El proyecto para el nuevo curso ya no contempla la disciplina: la relación colaborativa con los padres	270

CAPÍTULO 13. «Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia». *Rodrigo J. García Gómez* 273

1. Una experiencia de asesoramiento	274
1.1. No queremos aquí a este alumnado, ¿por qué no construye la administración otro centro en el barrio?	274
1.2. Razones para un determinado «estilo» de asesoramiento	278
1.3. Valoraciones y conclusiones	281
2. Fundamentos «específicos» para un estilo de asesoramiento	282
2.1. La violencia y las instituciones educativas	282
2.2. La salvación no está en la técnica	285
3. «Profesional de apoyo colaboraría con centros educativos en la construcción de planes conjuntos para trabajar los problemas de violencia»	289

CAPÍTULO 14. El asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: el enfoque de «respuesta global». *J. Manuel Moreno Olmedilla y J. Carlos Torrego Seijo* 291

1. El contexto institucional y cultural español	293
2. Metodología de investigación	294
3. La prevención de la conducta antisocial y la promoción de la conducta pro-social: enfoque de respuesta global de la escuela	296
4. Resultados: ámbitos de solución. La promoción de la conducta pro-social	299
5. Conclusiones	303

CAPÍTULO 15. Cuando un profesor llega a un centro: acompañando sus primeros pasos.	
<i>Marita Sánchez Moreno</i>	309
1. La integración de nuevos miembros en la comunidad educativa. Algunos supuestos básicos	309
2. Modalidades de asesoramiento	311
2.1. Necesidad de la cooperación: asesoramiento entre colegas	311
2.2. Profesores mentores que ayudan a los principiantes	314
2.3. La supervisión clínica como una estrategia de asesoramiento	316
3. Una experiencia de asesoramiento	319
4. Consideraciones finales	323
CAPÍTULO 16. Asesoramiento de compañeros. <i>Enriqueta Molina Ruiz</i>	325
1. De un enfoque jerárquico de supervisión a uno horizontal o democrático	325
2. La supervisión colaborativa superadora de la tensión entre supervisores y profesores	328
3. Supervisión de grupo	330
4. Asesoramiento de compañeros	332
Bibliografía	339

Sinopsis

En un esfuerzo de recopilación y síntesis, este libro ofrece diversas aproximaciones al asesoramiento, y también a la mejora escolar, desde una perspectiva plenamente pedagógica. Las aportaciones de los diversos autores se articulan en torno a tres grandes ejes: los marcos de reflexión y contextualización con los que repensar el asesoramiento en el centro educativo; las dimensiones del asesoramiento al centro educativo; y la práctica del asesoramiento.

Los autores, procedentes de universidades de toda España, ofrecen un trabajo coherente en el que se da la perspectiva necesaria para debatir y construir alternativas sensatas, productivas y verdaderamente significativas en este campo. La obra integra distintas voces y posibilidades de una perspectiva ideológica y una determinada visión estratégico-dialéctica del proceso del asesoramiento y de la mejora que se articula en torno a los siguientes parámetros:

- 1) la mejora ha de partir del propio centro;
- 2) el asesor ha de actuar «con» en lugar de intervenir «en»;
- 3) la finalidad es colaborar en el desarrollo de un proceso de mejora, no aplicar recetas y programas a prueba de contextos y profesores;
- 4) el asesor como mediador de procesos, más que como técnico externo; y
- 5) el asesor como figura que sabe «hacerse prescindible», negociar y consensuar con los verdaderos agentes la mejora de responsabilidades, roles y funciones.

Los autores del libro son profesores universitarios, asesores de formación e investigadores en el campo de la innovación educativa. En su mayoría vienen trabajando y reflexionando en equipo desde hace más de una década en torno a un foro de debate como es ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela); lo que les ofrece coherencia y continuidad en sus propuestas y planteamientos. A ellos se suman otros profesionales de reconocido prestigio en el campo del asesoramiento. Las obras de estos autores reúnen un amplio abanico de contribuciones relevantes para comprender y abordar procesos de asesoramiento al centro educativo desde una perspectiva pedagógica, respetuosa con el saber profesional de los docentes y comprometida con la mejora de la escuela y la educación para todos.