

DIMENSIONES Y ESCENARIOS DEL BUEN APRENDIZAJE PARA TODOS

Jesús Domingo Segovia

SITUANDO LOS PARÁMETROS DE REFLEXIÓN

Cuando se habla de educación de calidad, en los tiempos que corren, no son pocas las influencias eficientistas y etiquetadoras que llegan, desarrollando lo que podíamos denominar “una cultura de la calidad para la desigualdad”. La perspectiva neoliberal de calidad apunta que la educación, hoy, se enfrenta al reto de la eficacia, la eficiencia y la productividad. Y, por tanto, aumentar la productividad es una cuestión de diseño y gestión para alcanzar buenos índices de popularidad, de mercado y –lógicamente– de índices de capacidad (selectiva y clasificadora). Lo que, a la larga, viene a justificar que frente a otros derechos se impone –de manera imparable, consentida y soterrada– el del mercado y el de la libre selección “de alumnos” para competir; dejando eso sí, no faltaría más, una educación pública residual y devaluada para el resto, con lo que asegurar mínimamente un sistema de bienestar y –sobre todo– la capacitación de los operarios.

Frente a ella, pero conscientes de que es necesario evaluar y que incluso los estándares tienen potencialidad para mejorar y asegurar unos mínimos de calidad, es preciso reivindicar una democrática rendición de cuentas que promuevan un cambio justo de dentro hacia fuera y definir unos estándares “educativos y útiles” pero sin estandarización y sin reproducir los males del dejar hacer ni de la evaluación “tradicional”. Estándares y evaluación deberían ser, pues, dinámicos y consensuados apoyos al aprendizaje y a la mejora (una parte significativa y sustantiva de un proceso de desarrollo y revisión dialéctica).

Darling–Hammond (2001) propone una interesante reflexión y el reto de “*hacer virar el discurso de la enseñanza y de los proyectos de centros, etc. hacia su verdadero sentido: aprender; pero no cualquier aprendizaje*”. El aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno, que ha de estimularse para ayudar a desarrollarse ciudadanos libres, autónomos, capaces... y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos. El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de enseñanza–aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos asuman el reto de desarrollarse y de aprender. Estos indicadores serán pues las bases sobre las que pensar *estándares de calidad democráticos y sin estandarización*. Se recolocan y deslindan, pues, los procesos de enseñanza–aprendizaje, marcando las dimensiones, detalles y cuestiones vitales de lo que es un “buen aprendizaje” en el seno de “buenas escuelas”. Tales ejes de reflexión definirán los estándares democráticos o nortes que orienten y sirvan de medida o indicador en los procesos de enseñanza–aprendizaje y en la mejora de los mismos.

En estos estándares no se puede olvidar que su funcionalidad no es catalogar, clasificar o certificar, sino ponerse también al servicio, como los propios procesos de enseñanza–aprendizaje, de la comprensión y el desarrollo de los alumnos, para que sea posible un aprendizaje activo y profundo, con un rendimiento “auténtico”, valorando la diversidad personal, cultural y del aula, creando

oportunidades para el aprendizaje cooperativo, con una perspectiva coherente y global de centro, y buscar los elementos, dimensiones o claves de cómo apoyar al buen y democrático aprendizaje (Escudero, 2002). De modo que, este sistema de rendición de cuentas, debería focalizarse hacia el buen aprendizaje y componerse de tres tipos de estándares mutuamente interdependientes (Darling–Hammond, 2001, 322):

- *estándares de aprendizaje de los alumnos,*
- *de la práctica docente y de la calidad del centro y*
- *de la provisión del derecho a la educación (acceso a recursos con equidad).*

En una necesaria política de rendición de cuentas para la mejora se deben articular mecanismos y listados fiables y democráticos de indicadores de alta calidad educativa y social. Estos estándares deben definir cuáles son los buenos aprendizajes, las buenas prácticas docentes, los buenos centros, los buenos apoyos, los recursos necesarios para todo ello (para que sean suficientes y equitativos) y cuáles son las responsabilidades y actuaciones que se derivan de la búsqueda de estos marcos de consenso. Como argumenta Escudero (2002), se necesita entrar en el debate de una definición crítica de calidades diversas y complementarias, que se concretarán en una mejora de la educación y de los aprendizajes. Y no de proponer calidades puntuales o interesadas, de efectos “educativos” y “profesionales” no tan claros, en gran parte incompatibles con la base de la escuela pública.

Las reformas de la diversidad han pecado en no pocas ocasiones de que adaptar ha justificado y perpetuado diferencias y ha acallado conciencias (Flecha, 2000). Educar a la ciudadanía, hoy en día no es atender a una mayoría, sino a todos. Y el reto más actual, estriba en hacerlo desde principios de equidad. Así toma especial interés la idea de “*todos tienen derecho a un buen aprendizaje*” o lo que es lo mismo, alcanzar un justo equilibrio entre *equidad y calidad*.

Con una ética más comprometida socialmente, desde esta perspectiva, toma relevancia el compromiso con las clases más desfavorecidas como signo de calidad en un sistema de educación público y democrático, así como la emergencia del derecho a aprender por encima de otros derechos que parecen esgrimirse cuando se habla de educación. Será, pues, en torno a estos estándares democráticos de calidad, como será posible replantear y reconstruir una visión de la “orientada” educación, como norte básico a ofrecer al profesorado, a asesores, a administradores y a cuanto personal incide en la educación para que diseñen, reestructuren, reflexionen, evalúen y hagan posible el mejor aprendizaje para todos.

Una vez descartadas las soluciones simplistas y rápidas para los complejos desafíos en los que se encuentra la educación en estos momentos, empiezan a tomar impulso nuevos vientos de mejora a medio plazo, con orientación sistémica y claramente enfocados hacia la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 2000; Ainscow y otros, 2001). La direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos; lo que sólo es posible si ello se complementa con un componente personal mediante la “buena” práctica docente en el aula y arropado y contextualizado en una institución que permite que el proceso de cambio se vea apoyado por un entorno crítico y estimulante para que el proceso de cambio vaya más allá de los límites del aula.

Como afirman Reynolds y Cuttance (1992), los esfuerzos de mejora deben asegurar la existencia de fuertes nexos –en un plano de desarrollo– entre ambiente de aprendizaje, los comportamientos del profesor en el aula y una organización dinámica de la escuela; es decir, una buena interdependencia entre lo que ocurre en el aula y en la escuela. De este modo, conviene revisar qué se entiende por “*buenos aprendizajes, buena enseñanza y buenas escuelas*”, con qué propósitos se plantean y en qué marcos contextuales se desarrollan.

PODEROSOS APRENDIZAJES

Hablar de “poderosos aprendizajes” supone referirse a los propósitos de la educación, a las necesidades individuales y sociales en el momento actual y a los democráticos estándares de calidad de los que se había hablado anteriormente. De lo contrario se podía entender como buen aprendizaje –de manera reduccionista y en una interpretación sumamente empobrecida– aquel que produce buenos reproductores de conocimientos, callados, atentos, sumisos, etc. que tradicionalmente se han buscado.

El conocimiento pedagógico actual está cargado de experiencias e investigaciones que vienen a trazar las grandes líneas que marcan la orientación de los buenos aprendizajes (Rudduck, 1999; Hopkins, 2000; Darling–Hammond, 2001). Con tales aportaciones se comprende mejor que no existe un único y universal “buen aprendizaje”, sino un amplio abanico de capacidades, destrezas, actitudes y posibilidades que, contextual y/o globalmente, pueden ampararse bajo este amplio paraguas, en el que –y pese a su apertura y flexibilidad– no todo vale.

Un aprendizaje con potencialidad –según Hopkins (2000, 139–140)– es aquel que se refiere a la capacidad de los aprendices (individual y colectivamente) para responder exitosamente a las siguientes cuestiones:

- Es significativo. Integra los nuevos aprendizajes con su conocimiento, vida y experiencia previa;
- Dota de una amplia gama de habilidades para resolver problemas de diverso tipo;
- Habilita para reflexionar sobre sus éxitos, fracasos y posibilidades, evaluando y actuando las evidencias conflictivas, la incertidumbre, la dificultad...
- Desarrolla habilidades metacognitivas;
- Capacita para su autonomía, su responsabilidad y a aprender a aprender.

De este modo, como señalan Adey y Shayer al describir la experiencia CASE (1994), el buen aprendizaje es tal cuando los procesos de enseñanza–aprendizaje aceleran el desarrollo intelectual de los alumnos, su capacidad de pensar y actuar y mejoran su rendimiento académico; para ello los ponen en contacto con actividades y metodologías científicas, involucran a los chicos en los problemas y hacen que busquen sus propias soluciones y tomen conciencia de tales deliberaciones, acciones y consecuencias, construyen sus propios significados...

Las habilidades básicas que deben formar parte fundamental de una buena formación y que acelere posibilidades y rompa desigualdades, al tiempo que asegure ciertos niveles de éxito en la sociedad de la información y la comunicación que empieza a despuntar son (CES, 2000; VV.AA., 2001; Castell, 1998; Flecha, 2000; Marchesi, 2000; Domingo y Miñán, 2001):

- Conocer y tener competencia en los elementos básicos de la cultura (capacidades técnicas, culturales, estéticas y de valor) de manera interdisciplinar y en torno a grandes áreas de aprendizaje (no parcializaciones);
- Aptitudes sociales, comprender al otro, ponerse en su lugar;
- Optimismo, presencia física, trabajo en equipo, ser ciudadano tolerante y solidario;
- Saber vender el producto y su propia iniciativa y capacidad;
- Comunicación oral (escucha, argumentación...);
- Lectura comprensiva y significativa, escritura argumentada;
- Cálculo matemático;
- Cultura tecnológica, informática y tecnologías de la información y la comunicación;
- Idiomas;
- Formación de una clara identidad personal y social;
- Saber acceder y seleccionar información con criterio;
- Saber organizarse, análisis concienzudo de problemas, saber ponerse metas pequeñas;
- Que se pueda confiar en él, capaz de mantener el esfuerzo y asumir responsabilidad;
- Tener iniciativa y rapidez en hacer cosas, capaz de enfrentarse rápida y estratégicamente a nuevas tareas o retos, adaptabilidad y flexibilidad;
- Capacidad de aprender cosas nuevas, deseo de saber y de aprender por sí mismo, capaz de aprender a aprender y con una actitud positiva hacia el aprendizaje;
- Ser creativo e integrarse productivamente en procesos de aprendizaje con otros a lo largo de toda su vida.

El paso de una sociedad industrial a otra de la información, como señala oportunamente Castells (1998), resta importancia a los aprendizajes tradicionales y a la simple acumulación de recursos tecnológicos, en favor de los recursos instrumentales de acceso y de procesamiento de la información como claves de éxito y progreso en esta sociedad. Por lo que habrá que asumir la racionalidad comunicativa e instrumental –de las que hablaba Habermans– para saber/poder utilizar el conocimiento y la información al tiempo que lograr el entendimiento. Este saber manejar la información y disponer de destrezas comunicativas, más que del propio conocimiento en sí, posibilita la interactividad, el aprendizaje cooperativo, el intercambio crítico, el enriquecimiento mutuo, la validación dialéctica de conocimientos disponibles, el saber diseñarse personalmente sus itinerarios formativos y canales de información y de aprendizaje, etc., como opciones «verdaderamente útiles» para el desarrollo personal y social en el nuevo milenio. Mientras que el no disponer de estos recursos de procesamiento de información será un indicador de marginalidad y de desigualdad.

La cultura tecnológica actual –en una sociedad de la comunicación– se caracteriza por el relativismo, el cuestionamiento, la globalidad, la diversidad cultural, la hiperinformación, el descubrir nuevas posibilidades en casi todos los ámbitos, el permanente cambio, etc. La sociedad se encuentra en la actualidad en un proceso de constante transformación. Los permanentes cambios y a la velocidad que se producen, requieren también actuaciones educativas que atiendan a los valores y demandas de esta nueva situación sociocultural. Pero, al mismo tiempo, frente a esta acumulación de

información, la superación de barreras espacio–temporales, la utilización simultánea de múltiples medios y fuentes, la interconexión, etc. se ha de desarrollar un modelo educativo que favorezca una actitud crítica y activa ante el progreso.

Los cambios que introducen las tecnologías de la comunicación, además de incidir directamente en los aspectos tecnológicos, afectan al marco en el que se desarrolla la comunicación. Como afirma Salinas (1999), las fórmulas utilizadas convencionalmente dejan paso a nuevos escenarios de aprendizaje surgidos de nuevas situaciones, determinadas en gran medida por las coordenadas espacio–temporales y por las posibilidades tecnológicas, tanto de aprendizaje formal, abierto o a distancia e informal. Por ello conviene plantear que se ha de reestructurar esta triple actitud contemporánea: estar abiertos a lo nuevo, saber adaptarlo y adecuarlo –lo nuevo y lo que ya conocíamos– para formarnos, ser críticos y autónomos frente a la realidad y para poder tener capacidad de seleccionar y decidir racionalmente para transformarla.

Los cambios tecnológicos y sociales van a incidir decididamente en la educación y en los buenos aprendizajes, lo que se traduce en palabras de Marchesi (2000, 320), en unos nuevos conocimientos y habilidades vinculados principalmente a competencias cognitivas y sociales, al dominio de redes de comunicación y a la coordinación de esfuerzos. Dado que los protagonistas, en las sociedades del conocimiento que despuntan, son los ciudadanos, es muy importante –además de una educación básica de alta calidad para todos seguida de una educación y formación profesional (CES, 2000, 8)– la capacidad para generar y utilizar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación, para lo que es necesario también querer y poder conquistar y desarrollar la autonomía como ciudadanos activos (EUR–OP, 1999).

BUENA ENSEÑANZA Y BUENOS DOCENTES

El simple hecho de articular perfectamente el discurso de una clase y de dotarla de contenido académico y científico no es garantía de éxito, cuando, a pesar de su esfuerzo, existan alumnos que no consigan o tengan dificultades para comprender, o bien no muestren interés por el aprendizaje de estos contenidos... Si se dan *estas “no aprendizajes”* en algunos sectores de alumnos, no se puede hablar de “enseñar bien”. El profesor que se plantea reflexiva y colaborativamente este tipo de cuestiones es el único capaz de poder encontrar alguna solución, mientras que él que no se cuestiona nada, porque entiende que está en posesión de la verdad, siempre estará abocado a cometer los mismos errores... Por lo que hace aguas la perspectiva técnica de enseñanza “*a prueba de alumnos y contextos*” y aparecen nuevas dimensiones –como la reflexividad (Villar y otros, 1995)– que, sin duda, serán básicas en la conceptualización y caracterización de la “*buen enseñanza*”.

Existe una amplia literatura que describe los componentes básicos y requisitos de una enseñanza efectiva. En ella se encuentran un listado amplio de requisitos para ser buen profesor, repertorios de estrategias de gestión del aula y del propio proceso de enseñanza–aprendizaje y de mantenimiento de unas condiciones suficientes y adecuadas para una enseñanza efectiva. Hay muchos modelos de enseñanza (cada uno con su propia sintaxis, fases, orientación, circunstancias...) que tienen impacto positivo sobre los aprendizajes de los alumnos... Pero en estos momentos conviene también resituar esta enseñanza y circunscribirla a los buenos aprendizajes. Hoy en día ya “*no se trata tanto de enseñar bien como de que los alumnos aprendan bien*”, y se debe reconstruir la idea que delimita los márgenes entre los que se sitúa una enseñanza efectiva.

Lo que supone, conociendo el mundo de la práctica, no pocas dificultades (Elmore, 1995, 366): en primer lugar, el profesorado necesita de un buen *conocimiento* pedagógico y didáctico y unas determinadas *habilidades* que pocos profesores poseen y, en segundo término, estas prácticas y principios de buen aprendizaje “*desafían*” los modelos básicos de la clase y organización en los que se sienten seguros y cómodos por tradición. La nueva sociedad implica el desarrollo de métodos y contextos eficaces de enseñanza–aprendizaje válidos para el aprendizaje permanente (continuo a lo largo y ancho de la vida) de todos los ciudadanos.

Los “buenos aprendizajes” suelen ser estimulados, potenciados, propiciados o mediados por “hábiles y éticos” profesores. Aunque es cierta la capacidad de autoaprendizaje, no es menos cierta la máxima según la cual “se enseña, porque se aprende” (no existe enseñanza sin aprendizaje) y cuando se produce esta enseñanza (orientación, sugerencia, etc.) es también porque hay un buen profesional. Este buen profesor, siguiendo a Joyce, Beverly y Showers (1991), es aquel que ha sabido reconstruir, crear, estimular o propiciar la situación de buen aprendizaje, estando seguros de que se puede sacar partido a esta situación de desarrollo, creyendo en que todos los niños pueden aprender y que ellos mismos les pueden enseñar también a todos y son conscientes de que en los procesos de enseñanza–aprendizaje no sólo aprenden los alumnos y que se aprende mucho más que los propios contenidos de aprendizaje clara e intencionalmente estructurados.

Enseñar no es sólo eso, es también saber crear buenos y poderosos contextos/oportunidades/excusas de aprendizaje, integrando contenidos, proceso y clima de interacción social en torno a las experiencias de aprendizaje... y estableciendo profesional y comprometidamente una integración dialéctica entre currículum, enseñanza y aprendizaje.

“Los ‘buenos’ profesores no son simplemente presentadores carismáticos, persuasivos y expertos; más bien son capaces de ofrecer poderosas tareas cognitivas y sociales a sus alumnos para que éstos puedan hacer un uso productivo de las mismas” (Hopkins, 2000, 144).

Una buena enseñanza se articula en torno a poderosas experiencias de aprendizaje. De este modo, los listados a los que nos referíamos anteriormente se convierten ahora en necesarios repertorios o cajas de herramientas para enseñar (Joyce, Calhoun y Hopkins, 1997) que se encuentran a disposición de los profesionales para que se usen de manera tal que potencien “buenos aprendizajes” y que ellos se dirijan y atiendan –con equidad– a “todos” los alumnos. En este maletín de herramientas (técnicas, estrategias, conocimientos, carpetas de aprendizaje, etc.) se van utilizando o desechando conforme avanza o lo necesita el propio proceso. No son, pues, una panacea, ni tienen un uso predeterminado, sino que lejos de un uso tecnológico cerrado, tienen ahora utilidad dinámica y diversa en torno a la versatilidad de la puesta en acción curricular. En ellos, junto a estrategias y metodologías, rutinas y reflexiones, experiencias vividas y valoradas, materiales curriculares y estrategias bien planificadas... deben coexistir “capacidades y actitudes” profesionales. Así Fullan y Hargreaves (1997) identifican doce orientaciones que, en su conjunto, serán claves para identificar una buena enseñanza:

- descubre, escucha y articula la propia voz interior (reflexión, sentimientos, creencias, propósitos...);
- practica la reflexión en la acción, sobre ella y en relación con la misma;
- piensa asumiendo riesgos;

- confía en los procesos y en las personas;
- trabaja con otros y los aprecia en su totalidad;
- se compromete en el trabajo cooperativo;
- busca la diversidad y evita la balcanización;
- redefine su propia función y la extiende más allá del aula;
- equilibra vida y trabajo;
- desarrolla una profesionalidad interactiva con directivos y otros agentes implicados en estos procesos;
- se compromete con el perfeccionamiento y el aprendizaje permanente y
- supervisa y fortalece la conexión entre su propio desarrollo profesional y el de sus alumnos.

Otros rasgos definatorios que se desarrollan a lo largo de la profesión docente, y que terminan por concretar la calidad del profesor (Marchesi y Martín, 1999), serían: 1) se compromete con su trabajo como motor de su actividad y posibilitador de las demás cualidades; 2) tiene y muestra afecto a sus alumnos; 3) domina el oficio con un conocimiento de la materia y de la didáctica específica de la misma, así como de múltiples modelos de enseñanza–aprendizaje; 3) reflexiona y 4) trabaja en equipo e intercambia ideas, experiencias, dudas y certezas, etc. con otros.

A los que cabría unir un nuevo listado de capacidades en torno a los siguientes indicadores (Rogero, 2001): (a) trabaja en equipo como exigencia ética y epistemológica del propio quehacer educativo; (b) detecta las necesidades del alumnado como potencialidades a lo largo de un proceso de observación– acción– reflexión; (c) comprende la cultura y las experiencias previas de los grupos de alumnos con los que trabaja; (d) entiende, analiza, afronta y propone alternativas ante situaciones complejas; (e) desarrolla con y en el grupo de alumnos un proceso de relaciones positivas y con potencialidad educativa; (f) elabora estrategias bien planificadas; (g) dialoga, colabora, se compromete (individual y colectivamente) y exige responsabilidad y esfuerzo; (h) posee una clara conciencia profesional, responsabilidad moral y profesional y una actitud comprometida con una formación crítica y de calidad para todos y que no fracase ni un solo alumno.

Son múltiples las capacidades e indicadores de un buen desempeño profesional como docentes; pero, como denuncia Hopkins (2000, 143), no hay cielos rasos en este sentido. Muchos de los rasgos que definen a los mismos son compartidos con otras visiones más racionalistas o tradicionales, e incluso otras propuestas –en principio más interesantes– por sí solas sin una visión global tampoco suponen garantía suficiente de éxito en los “buenos aprendizajes”. Pese a ello, existen ciertas condiciones, prácticas y macrovisiones que se pueden destacar como adecuadas (Ainscow y otros, 2001a y b).

- *Compromiso, altas expectativas positivas, relación auténtica y el uso de la llamada “pedagogía del amor”*. Los “buenos profesores” que ponen en marcha “buenos procesos de enseñanza–aprendizaje” son menos técnicos, poseen más compromiso con sus estudiantes, creen en el poder de crear expectativas altas con sus alumnos, creen en su labor y son capaces de generar y mantener una *relación auténtica* con sus alumnos; siendo este

último término uno de los indicadores claves del buen desempeño en las escuelas (Gray, 1990).

- *Maestría en temas, modelos y herramientas poderosas que estimulen el aprendizaje (repertorio docente)*. Posee y domina técnica, crítica y creativamente un buen maletín de posibles herramientas (modelos, técnicas de gestión, instrumentos, materiales, etc.) Se dirige y media para incidir productiva y con un abanico amplio de opciones y posibilidades (con apertura, flexibilidad y dinamismo) en los buenos aprendizajes de sus alumnos. Se utilizan diversos materiales, metodologías, recursos, contextos, etc. de manera que ofrezca la suficiente flexibilidad, riqueza y apertura como para ser simultáneamente retardora, interesante, equilibrada entre cooperativo y trabajo personal, diversidad y comprensividad en la complejidad, etc.
- *Planificación para enseñar*. No se puede improvisar, como tampoco sólo aplicar, se debe planificar (técnicas, procesos, materiales, etc.) un buen currículum en función del contexto, alumnos, realidad, posibilidades, etc.
- *Límites y expectativas*. Mantiene altas las expectativas sobre los alumnos y su propia actuación, si bien con los pies en el suelo. Es consciente de la realidad, no para adaptarse, sino para transformarla (Freire, 1997).
- *Reflexión y juicio profesional*. Se sustenta en dirigir su reflexión en la escuela sobre tres dimensiones básicas: por qué y para qué se enseña; cómo se enseña y qué tipo de clase (proceso de enseñanza–aprendizaje, impactos sobre los aprendizajes y consecuencias) se pone en juego, poniendo a prueba la práctica; para lo que es también necesario ampliar y clarificar el lenguaje educativo. El conocimiento pedagógico se somete al juicio profesional del profesor al tiempo que desde la propia práctica –investigando y reflexionando– emergen conocimientos situados.
- *Colaboración*. La capacidad de colaborar con otros profesionales, con los alumnos y con otros agentes de la comunidad es una herramienta básica de mejora. Pero resituando el propio concepto de colaboración para que éste se transmita también a sus alumnos, se ponga en marcha el aprendizaje dialéctico, no se olvide el potencial y necesidad del ejercicio profesional como *artesano independiente* –en muchos ámbitos de decisión y acción (dentro y fuera del centro y del aula)– dentro del desarrollo de una *profesionalidad interactiva* (Fullan y Hargreaves, 1997).
- *Pedagogía de la complejidad*. Es decir asume un modelo de enseñanza dentro de

“Una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras (...) tiene los siguientes puntos neurálgicos: riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos (cooperativos), delegación de ciertas responsabilidades en estudiantes, promoción de tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la

participación, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor...” (Cohen y Lotan, 1997, 15).

- *Por el alumno.* Cuando el derecho a aprender prima sobre cualquier otro y todo se hace y piensa –abierta, honesta y desinteresadamente– por el bien del alumno (contando con él) las prácticas docentes gozan del suficiente compromiso y perspectiva como para estar en buen camino.

De este modo, una buena enseñanza y buen profesor:

- 1) asumen la responsabilidad individual y colectiva por basar su acción profesional sobre los “mejores conocimientos y prácticas disponibles”, tomadas como nortes o posibilidades a contrastar, adecuar, criticar... en sus contextos y en sus propias prácticas;
- 2) armonizando, integrando y trascendiendo estas necesarias habilidades de gestión del aula, de modelos de enseñanza y repertorios de aspectos diferenciales y personales que inciden en la misma,
- 3) para que los aprendizajes tengan significado y el “justo” conflicto cognitivo para que produzcan desarrollo armónico y adecuado.

En definitiva, que posee el necesario conocimiento, sabe cómo ponerlo en práctica y saber ser (Hopkins y Stern, 1996). Pero esta buena enseñanza, pese a disponer de los profesionales oportunos que la hagan efectiva, puede agotarse (Fink, 1999).

“Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración de centro que hagan también posible el compromiso y la implicación” (Bolívar, 2001, 66).

Y junto a estos buenos docentes (capaces de desarrollar una profesionalidad interdependiente), escenarios y herramientas que se muestren con gran potencialidad curricular. A partir del desarrollo del concepto y fundamentos de “aprendizaje dialógico” (Freire, 1997) se abre definitivamente una interesante perspectiva del potencial del diálogo, la interacción y la participación en condiciones de igualdad con una finalidad de alcanzar soluciones o aprendizajes al afirmar que todos los participantes/aprendices poseen una inteligencia cultural que puede desarrollarse y reconstruirse dialécticamente con el concurso de los otros.

La escuela ha de proporcionar un medio rico de relaciones interpersonales que potencien la comunicación y los intercambios productivos entre compañeros (de ambos sexos, de diferentes culturas, etnias, capacidades, etc.). Asimismo indican que será en estos intercambios de ideas, en estas ayudas mutuas y mediante el trabajo cooperativo, donde todo el alumnado –con la dirección y apoyo del profesor– aprenderá a confrontar puntos de vista, a ser más crítico y tolerante y a aceptar las diferencias, con lo que se equilibrarán los intereses y aportaciones individuales con la perspectiva y necesidades grupales. Se propone un cambio de relaciones en la escuela y con la sociedad, de cara a –sin perder la identidad personal y grupal– conseguir un espacio cultural común de aprendizaje y desarrollo. Poner en contacto las diferentes realidades de una sociedad plural es una productiva manera de enriquecimiento de todos y de la sociedad en su conjunto.

En definitiva, se trata de construir de manera solidaria y participativa una escuela socializadora y abierta a la diversidad, basada en una pedagogía del encuentro, de la convivencia y de la cooperación entre las diversas individualidades, culturas y sectores. El aprendizaje cooperativo se convierte, pues, en un prometedor modelo educativo con gran potencial para facilitar unas relaciones intergrupales y personales positivas –propias de la escuela inclusiva actual–, que erradique los prejuicios de una escuela clasista y competitiva y que optimice las posibilidades de desarrollo académico, social, afectivo y cognoscitivo de “todos” sus integrantes.

BUENOS CENTROS

El cambio, hacia buenos centros, no consiste en un maquillaje de antiguas prácticas. Va mucho más allá de aplicar unos apósitos cosméticos o simplemente retóricos que ofrecen una aceptable fachada de ajuste a los nuevos tiempos, discursos, reformas, etc.. Supone cubrir cuatro grandes indicadores del proceso de mejora que si se dan en su conjunto obtendrán mayores cotas de potencialidad:

- *Práctica:* Enfatizando el currículum y las habilidades básicas (pero no sólo conociendo el qué aprender, sino también el porqué, para qué, cómo, sus implicaciones, etc.), el tiempo dedicado a los buenas oportunidades de aprender, con modelos consistentes de enseñanza y guiadas por prácticas de participación, implicación, comunicación y consenso.
- *Organización:* Liderazgo sólido y centrado en la enseñanza, implicación en la toma de decisiones, normas y dinámicas que orienten la acción docente, clarificación de funciones y responsabilidades, existencia de espacios tiempos, procedimientos y tareas claramente definidos para el trabajo conjunto, implicación de padres, alumnos y comunidad... En definitiva que recojan los elementos organizativos de las buenas escuelas que se estudiaron en torno al proyecto ISIP.
- *Cultura de la escuela:* Compartir y con sentido de propiedad en los valores, conductas, normas y actitudes que reflejen ciertos niveles pertinentes de consenso, seguridad, apoyo, respeto y clima que fomenten la existencia de altas expectativas, objetivos claros, clima ordenado y estimulante hacia el esfuerzo y la mejora, el compromiso, la colaboración, la autoestima, la exigencia personal y grupal...
- *Recursos:* Desde los propiamente estructurales hasta otros menos presentes pero que –a veces– incluso son más determinantes. Entre estos segundos estaría la buena planificación y diseño, la formación del profesorado, la existencia de apoyos y estímulos, la valoración y la existencia de dinámicas de autorrevisión escolar.

Para alcanzar “buenos centros” se han venido desarrollando una serie de propuestas, más o menos articuladas, de mejora de su gestión, funcionamiento y condiciones organizativas; de mejora de su “eficacia o calidad”, de aprendizaje institucional o de autorreconstrucción de los mismos. En conjunto suponen una serie de condiciones organizativas, estructurales y funcionales que deben reunir estas instituciones para desempeñar su función correctamente.

La investigación sobre “Escuelas Eficaces” (Reynolds, y otros, 1997), entre otras cosas, ha puesto de manifiesto que el factor *centro* tiene unos efectos diferenciales sobre los aprendizajes de los

alumnos, aunque no siempre han estado claros los indicadores de calidad, ni su neutralidad ideológica o de qué calidad se hablara (Escudero, 1998). El caso es que este movimiento ha aportado conocimiento sustantivo sobre cómo influye la organización y funcionamiento del centro en estos aprendizajes. Así, una buena escuela es aquella que aporta *un valor añadido* a los resultados de sus alumnos, que Mortimore (1991) identificaba con el logro de una amplia gama de aprendizajes intelectuales, sociales, morales y afectivos teniendo en cuenta las circunstancias de tales alumnos (nivel socioeconómico, familiar, aprendizaje previo...); aunque también a este modelo de buenos centros se le achaca su excesiva centralización en los resultados cognitivos de los alumnos, su orientación estática, la evaluación externa y cuantitativa, su tecnicismo...

Con todo ello, aparecen una serie de orientaciones o características de estos centros que conviene recordar. Bolívar (1999, 24) señala que esta “diferencia” parece asociarse a los centros que reúnen las siguientes características:

- Fuerte liderazgo instructivo en el currículum y en la misión de la escuela y conjuntando gestión eficaz con una toma de decisiones colegiada.
- Presión académica y altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, lo que lleva a organizar espacios, tiempos, recursos, actividades, etc. de cara a potenciar al máximo las posibilidades de aprendizaje.
- Implicación y colaboración de los padres.
- Coherencia y articulación curricular e instructiva.
- Control sistemático del progreso y los logros (de los alumnos y del centro).
- Colaboración y colegialidad entre el profesorado.
- Autonomía y gestión local, sin excluir apoyos o presiones externas.

Pero, con todo ello, no se han trazado más que *fotografías estáticas* de centros eficaces (Bolívar, 1999) y no la película que describe el proceso de cómo han llegado a serlo. Son muchos los intentos de comprender los diferentes estadios o tipologías de centros (como se expondrá en el capítulo siguiente) o los modelos que trazan claves para llegar a conocer el cambio en la organización, como fue el movimiento denominado Desarrollo Organizativo y sus posteriores evoluciones y reconstrucciones educativas y los intentos de comprensión del cambio y evolución de las organizaciones, o los que centran en cómo aprenden o porqué no lo hacen estas instituciones educativas.

La llamada segunda ola, para entender la mejora de los centros (Movimiento de Mejora de la Escuela/School Improvement), identificada con el proyecto ISIP, pone más énfasis en el proceso y supone una reconceptualización crítica que viene a decir que la mejora de la organización y funcionamiento del centro es condición necesaria pero no suficiente para la mejora escolar. Hay que reconceptualizar la colaboración y todo aquello que se dirija al desarrollo profesional e institucional, desde un enfoque cualitativo y una orientación más dinámica, pero muchas veces queda en una técnica más (simple modelo de proceso) y se olvida en no pocas ocasiones que el núcleo de la mejora está en el aprendizaje y en el aula.

Se debe caminar hacia centros más cohesionados, en los que todos sus componentes sepan que sus acciones influyen globalmente en los otros y a la inversa y que todos se benefician del clima

satisfactorio que se va generando al enfrentarse juntos a los problemas que surgen. En este sentido, "las escuelas deben ser organizaciones en las que todos –tanto alumnos como profesores– participen en la tarea de aprender, en un ambiente de cooperación" (Ainscow, 1995, 36). Para que el aprendizaje sea potente y eficaz, necesita tener una situación envolvente que lo posibilite y lo apoye; que no sea un añadido puntual a las situaciones cotidianas de clase y se cumplan los requisitos básicos de esta propuesta. Dentro de la heterogeneidad de cada grupo se ha de dar una interdependencia de metas y de actividades y una igualdad entre los miembros del mismo. Se trabajan mucho las actitudes y los valores puestos en práctica, por lo que se trata de un proceso lento, en el que los progresos no son lineales, sino que se dan conjuntamente con momentos de conflicto y retrocesos connaturales a todo proceso de desarrollo.

En una llamada "tercera ola" de mejora, es cuando aparece el concepto de "buenas escuelas". Y con ella se retoma todo lo anterior dentro de una concepción amplia de los buenos resultados de los alumnos, centrando la innovación (motor de cambio) en la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje en el aula y promover la capacidad interna de cambio. Con todo ello emerge un modelo comprensivo de "buena escuela" dirigido a cuatro dominios (West y Hopkins, 1996; Bolívar, 1999):

- 1) Experiencias educativas de los alumnos –promoción, impactos, evaluación, etc.–;
- 2) Niveles de consecución del alumnado –pero desde democráticos estándares de calidad (Darling–Hammond, 2001)–;
- 3) Desarrollo profesional y organizativo en una comunidad profesional de aprendizaje;
- 4) Implicación de la comunidad (rompiendo las paredes y fronteras artificiales de los centros).

Ainscow, Hopkins, Soutworth y West (2001) definen como buenas escuelas a aquellas que consiguen una mejora en los resultados de los alumnos al tiempo que fortalece su propia capacidad para gestionar el cambio y establecen unos supuestos de la mejora escolar que vienen a complementarse con los anteriores:

- (a) orientarse hacia una mejora en los *resultados de los alumnos* (entendidos en un sentido amplio);
- (b) una *cultura* que apoya la mejora;
- (c) cuenta con una perspectiva *histórica y organizativa* que es clave;
- (d) tiene un claro *enfoque práctico* sobre la base de *prioridades*;
- (e) se trabaja *sobre unas condiciones* (características internas y sus particulares modos de hacer y entender);
- (f) se dota de *estrategias* de mejora y de aprendizaje y
- (g) se adapta a un *proceso*, a una evolución, a unos períodos.

Y todo ello, lo concretan en las siguientes condiciones (2001, 22):

- Prestan atención a los beneficios que se derivan de la formulación de preguntas y de la reflexión.

- Tienen un compromiso de planificación colaborativa.
- Se basan en la participación del profesorado, de los alumnos y de toda la comunidad en los proyectos y en las decisiones de la escuela.
- Mantienen un compromiso con la formación permanente del profesorado.
- Se dotan de estrategias de coordinación.
- Poseen un liderazgo eficaz (del director y una función de liderazgo compartido en toda la institución).

A lo que cabría añadir otros indicadores de calidad para la escuela pública (Rogerero, 2001). En este sentido, señala como buenos centros “públicos” aquellos que: luchan contra el fracaso de un solo chico desde un currículum comprensivo; dentro de un proyecto educativo real, compartido, asumido por todos, revisado, evaluado y que se base en la participación de la comunidad educativa; en organizaciones democráticas, que viven en este marco y que profundizan en la participación y control democrático de la toma de decisiones de todo tipo en el centro; que cuenta con medidas de flexibilidad organizativa y funcional; que tiene como fundamentales los servicios y funciones de tutoría, orientación, apoyo, atención a y en la diversidad, búsqueda activa de la igualdad; da tiempo al tiempo para desarrollar al máximo las potencialidades y que promueve interacciones (convivencia y experiencias de aprendizaje) complejas, ricas, diversas... en el seno de una comunidad de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, no existe un modelo único de buena escuela, sino un abanico de posibilidades y realidades que bien se podrían ajustar a tal realidad. Como afirma Darling–Hammond (2001) no se trata del modelo, sino de que en ellas se dan una serie de circunstancias y una serie de parámetros que podríamos entender como condiciones o características básicas comunes. Entre éstas se podrían señalar las siguientes (Hopkins, 2000; Darling–Hammond, 2001; Bolívar, 1999, 2000):

- Poseen una cultura caracterizada por vivir en un *alto nivel de expectativas*, estima, confianza, relaciones humanas de calidad con el alumnado, colaboración e innovación.
- *Compromiso* de profesores, alumnos y comunidad con el desarrollo de buenos aprendizajes y la transformación de la escuela.
- Se organizan y funcionan con una *concepción orgánica o sistémica*, más que burocrática o formal, con grandes índices de *autonomía, reparto de responsabilidad, creatividad, flexibilidad y versatilidad* para rediseñar, ajustar, tomar decisiones ajustadas, responder a demandas y retos...
- *Ajustan sus esfuerzos y capacidades* y las propias *prioridades* de desarrollo de la escuela a ofrecer una buena enseñanza y alcanzar buenos aprendizajes para todos.
- *Analizan crítica y constructivamente* y mantienen *estrategias de apoyo* a los profesores (proporcionar recursos, autonomía a los profesores, asesoramiento y estímulo o reconocimiento) y a la propia dinámica del proceso de cambio y mejora emprendido.
- *Está dispuesta a aprender* y dedica tiempo y esfuerzo a ello.

- Si en conjunto el profesorado es el mismo que en otros centros, la clave estará tal vez – como afirma Connell (1997, 99)– en *disponer de un claustro comprometido, trabajador y unido, [formando] una red de personas intensamente comprometidas, que dedican esfuerzo, afecto, tiempo, imaginación, etc. a hacer que el programa [centro] funcione [dentro de los cánones que se viene señalando como de “buena escuela”]*.

UN MODELO DE SÍNTESIS

Cada vez se conoce con más consistencia una realidad palpable: sin unas adecuadas condiciones y capacidades de la escuela, no se puede mantener activa en el tiempo una iniciativa de mejora. Sin estas condiciones internas y posibilidades contextuales y socio–estructurales las innovaciones son diluidas y marginadas rápidamente por la rutina del sistema o el desaliento de los promotores de dicha acción. Por lo que se habla del “agotamiento del cambio” (Stoll y Fink, 1999).

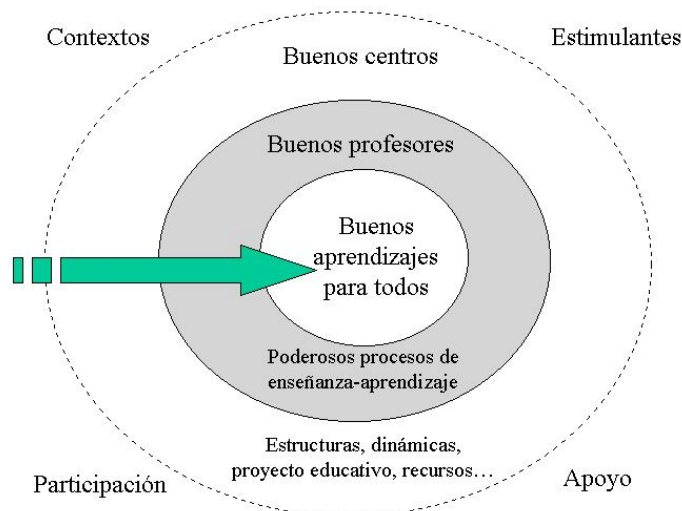
Las posibilidades de mejora de un centro, su capacidad de desarrollo y las posibilidades de que en él se produzcan y fructifiquen innovaciones, tanto a nivel global como de aula, depende en gran medida del propio proceso de desarrollo de los centros educativos y del momento del ciclo de vida en el que se encuentre y de las concreciones de estos períodos en determinadas tipologías de cultura y realidad educativa.

Junto a ello también influyen las macrocondiciones en las que se desenvuelve el centro (momento histórico, realidad económica, política y social, apoyos y presiones externas, etc.) que conviene –para no caer de nuevo en la ingenuidad– no olvidar a la hora de analizar ni de actuar o exigir (Escudero, 2001).

Se podría reproducir esta idea –basándonos en una propuesta de círculos concéntricos desarrollada por Hopkins (2000, 149)– con la condición de que interactúen de manera comprometida y coherente con un claro fin de mejora (ver figura 1). En el primer círculo estaría la promoción de un adecuado, estimulante, exigente y activo macrocontexto, en el que se desarrollan y apoyan buenos centros educativos, en los que actúan buenos profesores de cara todo a la promoción de buenos aprendizajes.

En la dinámica dialéctica, que va del aula al centro y de éste al aula (Bolívar, 2001), y con unos macro y microcontextos a tomar en consideración (Escudero, 2001), el modelo de Hopkins (2000, 149) –debidamente adaptado a nuestro contexto y reelaborado en Ainscow y otros (2001b, 132)–, podría servir para explicar comprensiva y sistémicamente cómo se compone el puzzle de la mejora de la escuela bajo la premisa de “buenos aprendizajes, buenas enseñanzas y buenas escuelas”, que se ha venido desarrollando de forma parcial anteriormente (ver figura 2).

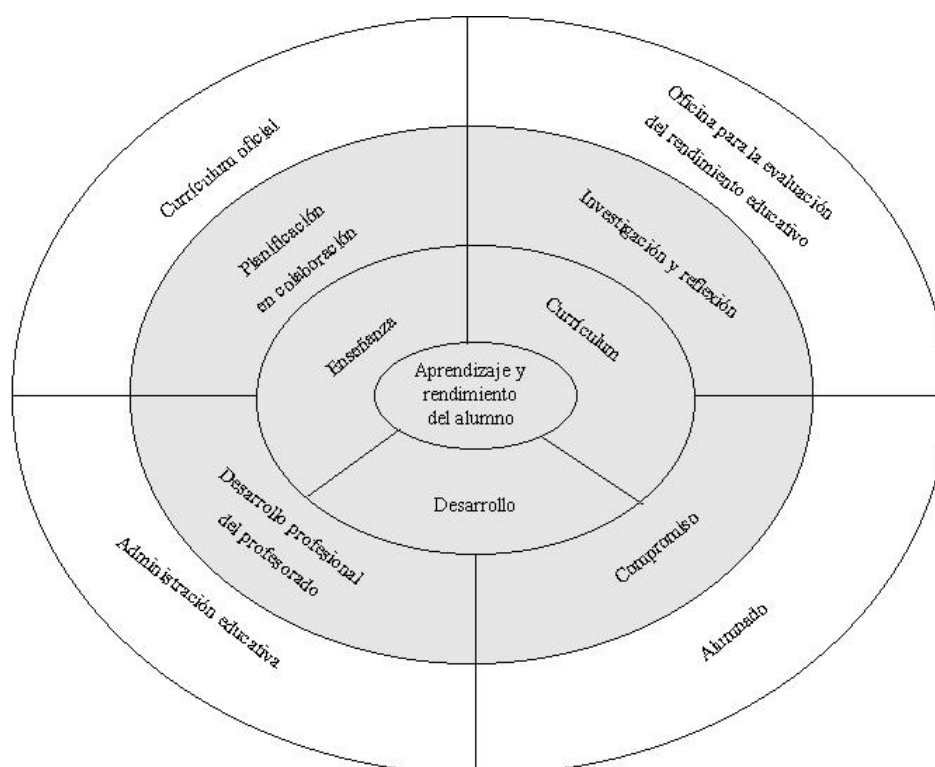
Figura 1. Círculos de la mejora, con el buen aprendizaje como centro



El primer nivel, sería el más global (contexto económico, político y socio-cultural). En él –si se actúa bajo condiciones de sociedad plural, multicultural, democrática y que busca la justicia, la equidad y el progreso (individual y colectivo) de sus ciudadanos– se tendrían que integrar varios factores:

- Compartir la visión y compromiso con el “derecho de aprender de todos” o unas básicas condiciones de reforma o apoyo a la innovación “con sentido” –ya que no todo cambio vale–;
- Actuar en el marco de la promoción de un currículum básico común, comprensivo, flexible y con potencialidad –que podría ser el modelo de currículum oficial–;
- Contar con el apoyo estructural, económico y político necesario como para que se desarrolle el centro armónica y suficiente en el seno de una comunidad de aprendizaje para una sociedad del conocimiento;
- Asegurando el control social del proceso en torno a la promoción de unos estándares de calidad en los procesos de enseñanza–aprendizaje que no sean reaccionarios;
- Compatibilizando el desarrollo armónico de particulares procesos de mejora, con diferentes niveles de autonomía institucional y profesional y asegurando el buen aprendizaje para todos que la sociedad –plural y democrática– estime oportuno para su mejor desarrollo.

Figura 2. Buen aprendizaje, buena enseñanza y buena escuela (Hopkins, 2000)



Este nivel envolvente es más etéreo y global que el resto, aunque –hoy en día está o debe estar– claramente presente. En él se tendrían que integrar las múltiples estructuras de apoyo a la escuela y la acción de la comunidad. El resto de los niveles se desarrollarán preferentemente en o con la promoción desde el seno de la institución educativa. Pero entre ambos niveles, cada vez más se lanzan puentes de intercambio, interacción, interdependencia y complementación; por ello, intencionalmente, se ha marcado su separación del resto con una línea de puntos. Hoy en día se habla de educación no formal, enseñanza abierta a distancia, centros abiertos, flexibles, integrados en su comunidad, interrelacionados con redes de centros y de profesores, insertos en plataformas globales de acceso e intercambio de conocimiento...; lo que va diluyendo las artificiales fronteras que durante tanto tiempo se han venido levantando entre la escuela y la realidad.

Una vez dentro del centro, para que se den las condiciones básicas de bondad y potencialidad que se han señalado con anterioridad, se han de reunir condiciones de compromiso profesional con la mejora, poseer y promocionar condiciones estructurales, organizativas y dinámicas que hagan factible “el aprendizaje potenciado y la enseñanza potenciada” o –dicho de otro modo– cuenta con unas condiciones organizativas que respaldan unos niveles elevados de enseñanza y aprendizaje, con los suficientes apoyos y con la planificación y acción colaborativa, guiadas por procesos de investigación y reflexión.

El cuadro siguiente recoge algunas de las ideas principales que definen estos buenos centros:

Cuadro 1. Características de las “buenas escuelas” (síntesis entre mejora y eficacia)

Escuelas eficaces	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de determinado estilo de liderazgo instructivo y transformacional. ▪ Presión académica y altas expectativas sobre el rendimiento. ▪ Implicación y colaboración de la comunidad (padres). ▪ Control organizativo de los alumnos, de los aprendizajes... y control sistemático de los progresos, logros con visión educativa ▪ Consistencia entre metas y objetivos ▪ Colaboración, interdependencia profesional y colegialidad entre el profesorado, pero sin anular autonomía/individuo. ▪ Desarrollo profesional y personal de los docentes. ▪ Fomento de la capacidad de autonomía y responsabilidad.
Nuevos marcos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en la capacidad y en la posibilidad de aprender. ▪ Reconocer al centro como agente de aprendizaje y no sólo como contexto, infraestructura o entorno. ▪ Importa el trabajo individual, pero también el trabajo conjunto, la visión compartida, el proyecto educativo, el resultado global ▪ Tiene una visión amplia de los resultados de los alumnos. ▪ El centro es el centro de la mejora, pero esto no vale si no se traduce en la innovación y mejora de los resultados y de las dinámicas de enseñanza–aprendizaje desarrolladas en el aula. ▪ Promover la capacidad interna de cambio del centro.

Promover el desarrollo interno de los centros (con incentivos, estrategias, apoyos oportunos, infraestructuras y espacios para la innovación y la mejora), supone descentralizar ámbitos de toma de decisión, pero con mecanismos de control democrático, y que haya centro (dentro de una síntesis comprensiva de *buenas escuelas*).

La visión de “*La escuela que necesitamos*” de Eisner (2002) y las sugerencias de Apple (2002) sobre “*Educar como dios manda*”, pueden ser estupendas propuestas que retraten lo que estamos intentando describir: Como escuela que –según la primera aportación– concede tiempo a los docentes para que se reúnan durante la jornada escolar para hablar profesionalmente sobre su trabajo, esperanzas, problemas..., que ve la enseñanza como un proceso profesionalmente público, que necesita revisión y análisis, que atempera ritmos y orientaciones con la sociedad, que no sostiene que todos los alumnos deben llegar al mismo sitio y a la vez, reconociendo diferencias y peculiaridades, que alenta a la conversación profunda en las aulas, en las que los alumnos se convierten en los arquitectos de su propia educación y que, defiende que, escuela pública no sólo significa la educación del público dentro de la escuela... Y todo ello –según la segunda– desde parámetros de democracia, responsabilidad, compromiso, colaboración y justicia.

Los dos siguientes círculos se concretan en el aula, ahora reconceptualizada. En el centro de los anillos se encuentra el “aprendizaje potenciado”, compuesto de buen rendimiento y progreso de los alumnos rodeados de un nuevo círculo concéntrico llamado de enseñanza potenciada –fruto de la fusión de buenas estrategias de enseñanza, currículum pertinente e innovación “con sentido”–.

Se trata, pues, de ofrecer en el aula y a cada uno de los chicos unos contenidos curriculares con potencialidad (desde un serio juicio profesional) y atentos a las demandas externas y a las capacidades, necesidades e intereses de los alumnos y aplicando un amplio y versátil maletín de herramientas y estrategias de enseñanza que permitan el mejor desarrollo de los procesos de

enseñanza–aprendizaje en cada momento o circunstancia. Todo ello con el firme propósito de asegurar el logro y el progreso de los alumnos (último nivel y centro del modelo).

Pero, y aquí el matiz que se defiende en este trabajo, es reivindicativa y beligerante; no sólo se trata de alcanzar “buenos aprendizajes”, sino que además y sobre todo, lo sean *para todos* desde una perspectiva de justicia y de equidad (Connell, 1997). En definitiva, como señala la visión de la escuela del siglo XXI descrita en el New Compact for Learning (en Darling–Hammond, 2001, 14–15), el derecho a un buen aprendizaje para todos se desarrolla en contextos muy particulares:

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

Coherencia y compromiso en todos y cada uno de los círculos y entre ellos para alcanzar el logro, pero también “*utopía*”. Es fundamental reconstruir y retomar el espíritu de resistencia, de trabajo y la esperanza por vivir y mejorar, indagar por *lo inédito viable* (Freire, 1997), para que sean ellos capaces de soñar, ilusionarse, pensar e implicarse en la transformación de su realidad personal y social. Este sueño –la utopía– es el motor de la transformación. Sin esta toma de conciencia y perspectiva cualquier acción educativa y social que se emprenda con cualquier colectivo será externa al mismo, paternalista y crea dependencia. *El hombre es un ser social de transformación* –de comunicación, interrelación, reflexión, diálogo y creador–conquistador– y *no de adaptación o acomodación*. La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños, esperanza, ideología, compromiso y utopía; “*la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades*” (Freire, 1997, 63).

“Tal vez sean aquellos que más hacen los que más sueñan” (Leacock, citado por Fullan 2002, 153).

Educar y cambiar desde esta perspectiva de transformación social significa retomar críticamente las funciones de la escuela y replantearse qué hacen los centros, los docentes, los asesores y la sociedad en este sentido. No caer en la desalentadora afirmación de que *las cosas –aunque no gusten demasiado– son así porque no pueden ser de otra forma*. Hay que mantener la esperanza y remontar vuelo con la sentencia de Tonucci, cuando afirma que “*algún día... los pupitres florecerán*”.

La coherencia del modelo y la “bondad” –en todos y cada uno de los niveles– no viene dada, predeterminada y bien diseñada, es parte de un proceso de conquista, autorreconstrucción y de ilusión;

que necesita ser apoyado con un norte hacia el que dirigirse. De este modo, es altamente significativo aquel maravilloso poema sobre la utopía que venía a concluir diciendo algo así:

«(...) *Cuanto más te persigo, más te me alejas.
Eres ese horizonte que nunca alcanzo.
Eres como una utopía, una quimera...
Caigo en el desánimo y me desespero.
Pero vuelvo la cara y miro hacia atrás
y, aunque nunca te posea, comprendo
que tal vez por ti me mueva*».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adey, P. y Shayer, M. (1994). *Really reasing Standard*. Routledge: Publisher
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Apple, M.W. (2002). *Educación como dios manda*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Castells, M. (1998). Retos educativos en la era de la información; *Cuadernos de Pedagogía*, 271, 81–85.
- CES (2000). *E-Learning: Concebir la educación del futuro*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas (comunicado).
- Cohen, E.G. y Lotan, R.A. (1997). *Working for quity in heterogeneus classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. y Miñán, A. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el contexto socio-cultural. En Salvador, F. (Coord.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales (Vol. I)*. Archidona: Aljibe.
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R.F. (1995). Teaching, learning, and scholl organization: Principles of practice and the regularities of schooling. *Educational Administration Quartely*, 31, 3, 355–374.
- Escudero, J.M. (1998). Calidad de la Educación: entre la seducción y las sospechas. En: *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid: DOEs. universidades de Alcalá, Complutense y UNED.

- Escudero, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- EUR-OP (1999). *Educación y ciudadanía en la Unión Europea*. Comisión de las Comunidades Europeas, Bruselas (documento de trabajo).
- Fink, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity, *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 269–295.
- Flecha, R. (2000). Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información; en Domingo J. y Mesa, M.G. (Coords.). *Trabajando. Construir una sociedad más justa también desde la educación*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada/FORCE.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP (1991).
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgement. *British Journal of Educational Studies*, 38, 3, 203–223.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools; *Journal of Educational Change*, 1, 2, 135, 154.
- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools. *Teaching and Teacher Education*, 12, 5, 501–517.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an Era of change*. London: Cassell.
- Joyce, B., Calhoun, E. y Hopkins, D. (1997). *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Joyce, Beverly y Showers (1991)
- Marcelo, C. (2001). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación; *Profesorado*, 5.1, 29–44.
- Marchesi, A. (2000). las reformas del futuro; En VV.AA.: *Informe educativo 2000: Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads?. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 3, 213–248.
- Reynolds, D. y Cuttance, P. (Eds.) (1992). *School effectiveness: Research, policy and practice*. London: Cassell.
- Reynolds, D. y otros (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rogero, J. (2001). La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama; www.ugr.es/local/jdomingo
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: MCEP.
- Salinas, J. (1999). las redes en la enseñanza; En Cabero, J. (coord.). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el s. XXI*. Murcia: Edutec/DM.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Villar, L.M. (dir.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

VV.AA. (2001). Monográfico sobre Diez competencias básicas; *Cuadernos de Pedagogía*, 298.

West, M. y Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Nueva York.