

NUEVAS FORMAS DE ASESORAR Y APOYAR A LOS CENTROS EDUCATIVOS

*Jesús Domingo Segovia (Coord.), Antonio Bolívar Botía, Florencio Luengo Horcajo,
Victor M. Hernández Rivero y Rodrigo J. García Gómez*

PRESENTACIÓN Y APROXIMACIÓN AL OBJETO DE DEBATE

Jesús Domingo Segovia

En un contexto en el que aparecen constantes referencias sobre la calidad de la educación, pueden enmascarse con cierta facilidad intereses no del todo claros y quedar en evidencia cuestiones irrenunciables. Más que hablar de estrategias de cambio y de simples resultados, es necesario precisar el propósito moral de la educación. Así, pensamos que la calidad de la educación y el sentido del cambio educativo deben estar cargados de ideales, por lo que es necesario “*establecer y luchar por el espíritu, el alma del sistema escolar público*” (Escudero, 2002a, 234); aunque –desde determinadas opciones– en los momentos actuales y dada la trayectoria histórica seguida, estos planteamientos pueden resultar ingenuos y osados, e incluso propios de iluminados y cargados de trasnochada añoranza. Por todo ello, entramos y centramos el debate sobre el para qué deben servir las instituciones escolares, qué contenidos han de enseñar y qué aprendizajes desarrollar, a quiénes han de servir, o quiénes tienen derecho a unos u otros ‘menús’ formativos y cómo apoyar el desarrollo de estos procesos de autorreconstrucción en los centros.

Frente a esta realidad, conscientes de que todavía es posible la esperanza de relanzar la escuela pública y de que merece la pena intentarlo –aunque ya más cautos y desconfiados–, pensamos que para *encender y alimentar la llama de la esperanza* (Roger, 2002), es imprescindible que el profesorado cambie de mentalidad, asuma sus responsabilidades profesionales y sociales, salga de la cultura de la queja y del victimismo justificador –propio de tiempos de *conformismo generalizado* (Castoriadis, 1998)–, se ponga en marcha y sepa asumir el reto de repensar el modelo de escuela pública como referente utópico –en la perspectiva de *‘lo inédito viable’* de Freire (1997)– para recuperar la esperanza de que una nueva sociedad y una nueva escuela son posibles y se están construyendo. Y en todo ello el asesoramiento pedagógico al centro educativo es fundamental, y ese será tema central de la propuesta a debate en el symposium.

Sin duda, antes que nada habría que partir de la consideración de qué se entiende por una buena educación, una buena enseñanza y una buena escuela; especialmente atentos a que sea una calidad de y para todos (Gimeno, 2000; Escudero, 2002a; Darling–Hammond, 2001; Delval, 2002). Y con ese norte buscar cuándo, cómo, dónde y por qué apostar por una interrelación profesional como herramienta y camino para hacer posible la mejora del aula y *reculturizar* la escuela (Fullan, 2002; Hargreaves, 1999).

No es sólo cuestión de grandes principios, lo es también de hacer emerger buenas prácticas silenciadas o difuminadas en la cotidianeidad de los centros. En los momentos actuales, en los que se duda del cambio por diseño y de que los cambios estructurales o de centro arrastren necesariamente a los de aula, parece más oportuno pensar con Peterson, McCartney y Elmore (1996, 151) que se trata de pensar buscar y promocionar qué buenas prácticas de enseñanza–aprendizaje necesitamos, para después revisar qué es necesario para que ello ocurra y proveer a estas experiencias de los contextos, estructuras, apoyos, recursos, etc. necesarios. Hasta ahora, ha sido más fácil limitarse a debatir sobre aspectos generales que entrar en el corazón de la cuestión de qué es lo que cada uno hace dentro de su clase. Para ello hay que recuperar el aula y los procesos de enseñanza–aprendizaje y se necesita repensar cómo conjugar y reequilibrar adecuadamente las dimensiones organizativas, curricular y profesional (Hopkins, 2000). Los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben focalizarse directamente en aspectos didácticos y no en variables distantes, y las experiencias, percepciones y demandas de los profesores acerca de su trabajo en el aula deben reflejarse a nivel de centro (Maes y otros, 1999). De manera que las condiciones organizativas y las dinámicas funcionales y culturales del centro apoyen y estimulen el cambio en los procesos de enseñanza–aprendizaje en el aula al tiempo que recrean oportunamente los contextos de aprendizaje, y que éstos arrastren al cambio y reajuste de los primeros (Bolívar, 2001). De este modo, aunque el aula es el reducto más sagrado de la individualidad del profesor, también puede ser el contexto con más significado para él en el que arraigar todos los procesos de mejora, de interrelación, de reflexión, de apoyo y de encuentro profesional.

Focalizado el tema central, hay que reparar en la complejidad del cambio y sus diferentes realidades (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002). Más si cabe desde la conciencia de que, tras un largo período de estudios sobre el mismo, tenemos más dudas que certezas y, por penoso que resulte reconocerlo, más datos sobre por qué no funciona el cambio que de cuáles son las claves que lo hacen posible (Bolívar, 1999; Fullan, 2002). De ahí la necesidad de repasar lecciones aprendidas (Fullan, 2002, 2004; Bolívar, 1999, 2001; Escudero, 1999, 2001, 2002) y hablar seriamente de por qué no aprenden los centros (Bolívar, 2000), para retomar el rumbo para no perderse por estos mares.

En el contexto actual de reforma de la reforma y en los tiempos de vertiginoso cambio y postmodernidad que nos encontramos, profesores y centros se encuentran en el ojo del huracán. Se ven sometidos a una avalancha de nuevos desafíos, responsabilidades y exigencias –tanto profesionales como estratégicas– que, más que estimular su autonomía curricular y capacidad profesional, se han vuelto como un escudo resistente o velo que oculta y separa lo legislado y pretendido en artificiosos proyectos educativos y curriculares instigados e inspirados externamente, de lo realmente implementado en el aula. Las constantes olas de reforma que van recalando en la escuela no cambian en la práctica lo sustantivo de ella, cuando no hacen emerger ansiedades y tensiones en el profesorado, que actúan como nuevas resistencias o que desdibujan el compromiso social de la tarea de educar.

Mirando, ahora con más perspectiva, lo que han supuesto en España los proyectos de centro, parece haber pasado la ola burocratizadora, pero no se ha producido o no ha calado el debate sobre los mismos y la carga ideológica propia de unas finalidades educativas para que dotasen de sentido y coherencia a estos proyectos educativos, sólo cabe la alternativa de apostar por proyectos de mejora basados en procesos diversos, abiertos y contextualizados de reflexión tranquila y en profundidad sobre su realidad y prospectiva, con suficiente apoyo administrativo, comunitario, formativo y económico –a modo de contrato de desarrollo– y desde ahí buscar la coherencia entre una escuela “pública” y la solución de sus problemas trabajando en torno a ámbitos particulares de mejora.

Introducir y mantener cambios interesantes en las escuelas no es una tarea sencilla. Pero es más complejo hacer sostenible el cambio que iniciarlo (Stoll y Fink, 1999; Fullan, 2004; Hargreaves y Fink, 2002). *“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); como tampoco se pueden mantener mucho tiempo con suficiente dinamismo y sentido los cambios estructurales, globales o institucionales si no tienen una incidencia, una relación y se encuentran enraizados en los de aula y en la profesionalidad del profesor.

En este escenario de reculturización del centro –que apuntase Fullan–, una cuestión clave es que, con el debido apoyo, el desarrollo curricular de los centros fomente –a la par– su propósito moral, la responsabilidad y la autonomía profesional e institucional. Incidir en determinadas opciones de reflexión y de colaboración profesional, de apertura al entorno y de desarrollo curricular “democrático” (Guarro, 2001a; VV.AA., 2000, 2002) y no en otras viene a apoyar una profesionalización de los docentes, de la propia institución y una mejora social. Y, en consecuencia, cualquier propuesta interesante de asesoramiento debe necesariamente desarrollarse dentro de “lo posible” aunque de manera consciente y militante en las ideas de progreso justo y democrático. En este sentido el corazón y núcleo de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos y en torno a problemas relevantes, con repercusión directa en el aula y desde una “visión estratégica de proceso” (Guarro, 2001b; Domingo, 2005), compatible con los personales procesos de autorrevisión y reconstrucción que lleve a cabo la comunidad de aprendizaje.

El cambio también sufre de procesos de estancamiento y agotamiento (Fink, 1999). El proceso de desarrollo curricular por centros y profesores no está exento de las contradicciones y posibilidades de navegar en las aguas turbulentas que suponen el cruce de corrientes que imponen los tiempos. Lo que sin duda explica que sólo una minoría los centros hayan llegado de verdad a poder desarrollar iniciativas propias e interesantes de desarrollo curricular e institucional. Pero también incide el olvido a causa de otras dinámicas más sistémicas –en la mayoría de los casos– o interesadas que llevan al silencio de múltiples innovaciones interesantes (Delval, 2002). No es baladí reconocer que desde finales del XIX, una larga lista de eminentes pedagogos –muchas veces olvidados– han venido sumando interesantes aportaciones y principios que, sin duda, tuvieron gran impacto, y no son pocas las hermosas experiencias que pasan, una tras otra, desapercibidas e ignoradas por la mayoría de los compañeros.

La búsqueda de esta sostenibilidad será, pues, otra de las claves de este debate; y para ello se propone difundir e interrelacionar buenas experiencias y ofrecer alternativas viables y potentes de apoyo y asesoramiento para su dinamización, seguimiento y reconstrucción. Y en este proceso, el “necesario” asesoramiento colaborativo, debe ser especialmente cauto y crítico (Escudero, 1992, 1993, 1997; Escudero y Moreno, 1992; García, Moreno y Torrego, 1993, 1996; Arencibia y Guarro, 1999; Domingo y otros, 2001; Domingo, 2003): Hay que medir los apoyos y las exigencias a los centros para que no aborten sus propios estímulos innovadores, pero tampoco se trata de ser ingenuos y pensar que todos ellos son válidos –por el hecho de haber nacido del propio profesorado–, pues pueden dar pie a legitimar viejas prácticas y enfoques.

No se trata, pues, de encontrar la piedra angular que haga posible la escuela que queremos –cuanto nos gustaría–, sino sacar a debate en este symposium una serie de ideas sobre qué entendemos que es el cambio en educación, cómo apoyarlo, desde qué nortes y hacia qué objetivos merece la pena caminar: calidad y equidad en centros que emprenden procesos de autorreconstrucción apoyada desde

modelos democráticos, horizontales y de colaboración crítica, presentadas desde las plataformas de reflexión, debate y acción práctica en las que nos movemos.

Todas las aportaciones son de miembros de ADEME que son a la par asesores del Proyecto Atlántida; luego muestran una propuesta integrada de escuela pública de calidad y de los modos de estimular y apoyar su desarrollo. Pese a esta unidad de contenido y enfoque, se ofrece una diversidad de analizadores y de perspectivas para hacerla pública. De este modo, en el symposium se ha intentado ofrecer una comprensiva panorámica histórica y de evolución, al tiempo de reunir una muestra cualitativamente significativa de propuestas teórico-prácticas de acción, junto a otras más de panorámica de la realidad y de experiencias reales de asesoramiento en procesos de autorreconstrucción escolar en la línea señalada, con sus luces y sombras, sus particularidades y también su potencial de adecuación y de flexibilidad. Es decir, se presentan dos foros de encuentro y debate y dos experiencias concretas de apoyo en esta línea de acción:

La primera aportación, se focaliza más a mostrar nuestras raíces y evolución de la plataforma (ADEME) desde la que analizamos el qué, el porqué y el cómo estimular el cambio en la educación, aunque seamos conscientes con Fullan (2004) de que jamás llegaremos a una teoría definitiva y universal sobre el cambio.

Para dar un paso más y avanzar en la línea de una escuela ideal pero posible (Delval, 2002), se articula un nuevo y más amplio foro ATLÁNTIDA. Esta plataforma ofrece un marco de trabajo, un estímulo a la promoción, la difusión y la interrelación de experiencias de centros educativos que siguen procesos de desarrollo que profundizan en las claves de una educación pública de calidad. Así, pues, se muestran las claves, los valores de ciudadanía y los principios educativos que inspiran el Proyecto Atlántida de Educación y Cultura Democráticas” (VV.AA., 2000, 2002).

En línea con las anteriores, se completa el symposium con dos reflexiones e investigaciones desde la promoción real en la práctica de experiencias de mejora con asesoramiento. En ellas se descubren tanto las claves de cómo llevar a cabo la experiencia desde una visión estratégica de proceso que no excluya a los verdaderos agentes de mejora (Hernández y otros, 2004), jugando con las posibilidades reales de acción que deja el Plan de Evaluación de Centros de Canarias; como los grandes principios desde los que orquestar el desarrollo entre toda la comunidad de aprendizaje de una propuesta interesante de innovación educativa (Escudero, 2002; Darling–Hammond, 2001), más allá de toda tecnología de apoyo y de modelos de mejora externos.

LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO: LA EXPERIENCIA DE ADEME

Antonio Bolívar Botía

Desde finales de los ochenta un colectivo de profesores (Primaria, Secundaria y Universidad), junto con asesores y formadores de diferentes instituciones de apoyo a la mejora de la escuela, venimos trabajando sobre diversas ideas y experiencias relacionadas con la denominada formación en centros, innovación y desarrollo curricular basado en la escuela. A partir de 1990 hemos creado –como foro de reflexión y contraste de experiencias– un grupo de trabajo, constituido legalmente en

Asociación ADEME, “Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela”, que periódicamente mantiene encuentros para profundizar la reflexión teórica e intercambiar las distintas experiencias que se realizan inspiradas en estas ideas y formas de trabajo. En esta contribución queremos presentar parte de lo que ha hecho el grupo, así como hacer un balance de las estrategias y caminos de mejora seguidos en España desde las experiencias promovidas por esta Asociación. Ver las siguientes direcciones electrónicas: <http://users.servicios.retecal.es/ademe/> o bien <http://usuarios.lycos.es/ademe/>

Desde nuestros planteamientos iniciales, entendimos que la práctica cotidiana de la enseñanza merecía ser considerada como tema y contenido relevante de formación del profesorado, al tiempo que el núcleo de un desarrollo curricular innovador orientado a la mejora. Los centros eran pensados como lugar de aprendizaje no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores, trabajando cooperativamente. Reconstruir la cultura escolar y profesional de los centros escolares significaba apostar por un tipo de relaciones de colaboración entre los mismos profesores, y entre éstos y los asesores y agentes de apoyo externo. Hemos asumido que una escuela en la que sus profesores se posicionan, analizan, comparten y hacen esfuerzos por mejorar la educación puede ir desarrollándose como un centro que intenta cumplir su misión educativa desde un clima, una cultura, una preocupación y una postura que indaga, debate y persigue, de modo explícito y como un todo, la mejora progresiva de la misma.

Esta serie de metas y aspiraciones son congruentes con determinadas concepciones sobre la innovación y la formación del profesorado, así como sobre algunas ideas particulares sobre los centros escolares y el desarrollo del currículum. Su traducción en la práctica, siempre compleja y problemática, ha supuesto para nosotros la utilización de ciertos principios de procedimiento metodológicos, en una línea, muy abierta y flexible por lo demás, de “Desarrollo Curricular Basado en la Escuela”, “Autoevaluación institucional”, “Mejora de la escuela”, “Desarrollo profesional centrado en la escuela” o “Desarrollo organizativo”. Han sido, quizá, el movimiento de mejora de la escuela (*School Improvement*), en su versión de Revisión Basada en la Escuela (*School Based Review*), y el Desarrollo Organizativo (*Organizational Development*) los que han contribuido inicialmente en mayor medida a orientar, metodológicamente hablando, este tipo de trabajo con los centros y los asesores, como viene a recoger el propio nombre del Grupo, de cuya formulación primera fue expresión el *International School Improvement Project* (ISIP), auspiciado por la OECD.

1. DESARROLLO

El punto de partida fue el “Proyecto Cordillera”, iniciado formalmente en el curso 1987-88 en Murcia entre cinco centros de Primaria y profesores de Didáctica de la Universidad, situados en una zona geográfica cuya toponimia sirvió para denominar la experiencia. Se pretendía, desde la discusión y diálogo entre los participantes, la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permitiera la propia autoevaluación, formación y mejora de facetas organizativas y pedagógicas valoradas como mejorables; y contribuyera –al mismo tiempo– a fortalecer la función de los equipos directivos como líderes pedagógicos. En los cursos siguientes en el CEP de Murcia se desarrollaron, al amparo de la primera convocatoria oficial de Proyectos de Formación en Centros, cursos de formación de asesores para dotarse inicialmente de un modelo teórico de formación en centros (Escudero, 1992), que fuesen una alternativa a los cursos escolarizados que comenzaban a proliferar con motivo de la reforma LOGSE, y de un modelo metodológico para su asesoramiento para la formación en centros. Posteriormente, en las coordenadas de un proyecto de evaluación de sus

equipos psicopedagógicos (Escudero y Moreno, 1992) de la Conserjería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, se realizó durante dos cursos, un programa experimental de formación de equipos psicopedagógicos que pretendió completar la formación de este colectivo de profesionales y su tarea de apoyo a los centros con una perspectiva teórica y metodológica en este mismo sentido.

En los años posteriores, además de la diseminación de estas propuestas y modos de apoyar los centros escolares, han tenido lugar diversas experiencias de formación de los profesores, flexiblemente inspiradas en estos supuestos y procesos, en torno a diversos Departamentos universitarios (La Laguna, Las Palmas, Granada, Sevilla, UNED-Madrid, Tarragona), así como en diversos Centros de Profesores como Sevilla, Jaén, Coslada (Madrid), Toledo, Murcia, Canarias, etc. Esto dio lugar a intentar algún tipo de articulación e intercambio de reflexión teórica y contraste de experiencias prácticas, motivando que, desde 1990, diversos profesionales de la educación (profesores de Primaria, Asesores de CEPS, miembros de equipos psicopedagógicos, de la Administración central o autonómica, profesores de Universidad) nos hayamos ido reuniendo en encuentros regulares.

Hemos celebrado un conjunto de encuentros/jornadas, normalmente anuales, en torno algún núcleo temático, preocupante en ese momento, al tiempo que era ocasión para contrastar las experiencias que se realizan en los distintos contextos de trabajo (asesores, psicopedagogos, maestros y profesores de Universidad). Una virtualidad de estos encuentros, con un carácter distinto a otros foros formales, ha sido la participación abierta de profesores y asesores que trabajan en los distintos niveles y funciones del sistema educativo. Hasta ahora los encuentros/reuniones formales celebradas, organizadas por Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y por Centros de Profesores, han sido las siguientes: *I Reunión fundacional de ADEME* (Murcia, noviembre 1990); *II Reunión* (Granada, 9-10 de abril 1991); *III Reunión* (La Laguna, julio 1991); *IV Reunión* (Sevilla, 5-7 febrero 1992); *V Reunión* (Madrid, 3-5 de diciembre 1992); *VI Reunión* (Las Palmas de Gran Canaria, 15-17 de julio 1993); *VII Reunión* (Murcia, 13-14 de octubre 1994); *VIII Reunión* (Madrid, 13-15 de julio 1995); y *IX Reunión* (Granada, 11-13 julio 1996), *X Reunión* (Linares, junio 1997); y *XI Reunión* (Murcia, febrero 1999), y *XII Reunión* (Granada, mayo 2000), *XIII* (Baeza, noviembre, 2001), *XIV* (Priego de Córdoba, febrero, 2002), *XV* (Burgos, julio 2004) y *XVI* (previsto en La Línea, mayo 2005).

En conjunto, excepto alguna publicación parcial, los documentos presentados a estos encuentros se han difundido en el círculo de los participantes, pero no se han publicado. Sin embargo, algunos de los miembros, han sistematizado estas ideas y propuestas en diversas obras. Así, Escudero y Bolívar formularon un primer análisis y revisión de las ideas y experiencias de desarrollo curricular basado en la escuela. Santiago Arencibia y Amador Guarro (1999) publicaron una buena sistematización de la experiencia desarrollada en un centro. Por su parte, Antonio Bolívar (1999) recogió algunas de las principales ideas con las que ha operado el grupo en su trabajo de mejora de los centros. Por último, el profesor Jesús Domingo (2001), más recientemente, ha hecho una publicación colectiva de los nuevos modos de asesorar dirigidos a la mejora del centro.

Las experiencias desarrolladas nos han permitido poner en relación el conjunto de ideas sobre los centros y la formación, comentadas más arriba, con nuestra realidad y contexto. Como consecuencia de todo ello, a lo largo de los últimos quince años hemos estado implicados en diversas aproximaciones a la formación en centros y el desarrollo de los centros escolares, en las que hemos intentado hacer frente, dentro de nuestras posibilidades, a la mejora progresiva de la educación. De este modo contamos con un marco metodológico general y unas señas de identidad teóricas, que permiten facilitar en la práctica procesos y actividades de formación orientadas a la reconstrucción interna de los centros escolares con los que se trabaja. Dicho modelo teórico y práctico, sujeto a

revisión y ajuste en contraste con la realidad, apuesta por una formación centrada en la práctica, que promueva el análisis, la crítica y la toma de decisiones oportunas, realizada cooperativamente por los profesores del centro con el posible apoyo coyuntural de agentes externos, y orientada a la mejora de la educación de los alumnos y del propio aprendizaje institucional del centro.

2. UN MODELO DE PROCESO

Puede ser un tanto pretencioso denominar “modelo” al modo de operar como hemos funcionado, si bien entre los miembros del grupo lo hemos empleado. En su momento (Bolívar, 1999: 108-121) lo denominé “autorrevisión institucional” al proceso empleado de mejora escolar”, con una serie de pasos, no siempre fáciles por la inversión de tiempo y trabajo conjunto que implican, pero que –en conjunto– constan de: construir condiciones iniciales para iniciar el viaje hacia la mejora, partir de diagnosticar dónde se está con una autorrevisión del centro, identificar, clarificar y priorizar necesidades, planificar un curso de acción y qué se deba hacer para conseguirlo, desarrollo y puesta en práctica, con revisiones continuas. Requiere –por lo demás– una cierta “ecología” favorecedora (colaboración, compromiso y autonomía).

El diagnóstico, como revisión interna basada en la escuela, no queda como un momento específico o fase específica terminal (aunque no se excluye, e incluso sea necesario –tras determinados períodos– hacer un balance de lo conseguido o por hacer, como evaluación *de* la mejora), está inmersa en todo el proceso de desarrollo, para potenciar el propio cambio, como actitud permanente del grupo o institución por supervisar y valorar lo que se está haciendo. Una primera fase de autorrevisión es el *diagnóstico organizativo inicial* (evaluación *para* la mejora). Este *saber donde se está* (detectar necesidades y problemas), una vez sea compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción (donde se quisiera estar). Los planes de acción puestos en marcha van siendo revisados colegiadamente para ver qué va pasando, de qué forma y por qué, y planificando sucesivamente lo que se ha hecho o se debiera/acuerda hacer. En las experiencias de Revisión Basada en la Escuela se pone de manifiesto que es preciso crear un Grupo coordinador interno, además del necesario asesoramiento o apoyo externo (al menos en sus primeros pasos), que vaya dinamizando el proceso así como sirviendo de “puente” entre el profesorado y el asesor externo. Este modelo de proceso, como metodología de innovación y formación centrada en la escuela nos ha servida para formular líneas sobre cómo debía ser el asesoramiento de los Centros de Profesores como la formación en centros (Domingo, 2001).

3. BALANCE Y LECCIONES APRENDIDAS

Hemos potenciado la idea del centro como lugar de cambio, la estimulación y apoyo al establecimiento de relaciones de cooperación entre los profesores y la indagación sobre determinados ámbitos de mejora, surgidos del análisis y la reflexión sobre la práctica, como un recurso en manos de los profesores para innovar en algunas facetas de su trabajo pedagógico y organizativo en los centros. Las experiencias prácticas, por su parte, han procurado no solo hacer explícitos estos propósitos, sino atender al mismo tiempo a la orquestación de ciertas condiciones, apoyos y recursos para facilitar su realización en el contexto y el quehacer cotidiano de los centros y los profesores. Además nos ha preocupado las formas y experiencias de apoyo y asesoramiento externo e interno a las tareas y procesos de trabajo escolar implicados en la formación, siempre en una concepción del asesoramiento,

lejos de cualquier "intervención", como apoyo y compromiso con los centros y profesores trabajando *con* ellos, no trabajando *sobre* ellos.

Durante estos años se han ido revisando algunas de las concepciones y aspiraciones iniciales y sacando conclusiones importantes en relación con qué es lo que puede significar esta forma de trabajo formativo para los centros y profesores, cuales son algunas de sus posibilidades y cuales sus dificultades, paradojas e incluso contradicciones. Al mismo tiempo, el grupo se ha ido posicionando críticamente con algunas distorsiones que, desde nuestra perspectiva, ha sufrido la formación en centros al ser definido y desarrollada de determinadas maneras por la Administración. Si bien se mantiene una parte importante del discurso que permitió justificar esta opción de formación, también en la actualidad se es consciente de algunos de sus matices, su acercamiento y desarrollo con los centros; y de ciertas condiciones de diversa naturaleza que deben concurrir para que su incidencia en la cultura y la práctica escolar sea no sólo más significativa sino –al tiempo– más relevante. Una buena y reciente revisión se puede ver ahora en Domingo (2005).

Por eso, en estos momentos no solo disponemos de experiencias particulares que se han realizado, sino también, y acaso esto es lo más importante para el futuro, de algunas conclusiones relacionadas con el sentido, posibilidades y limitaciones que afectan a esta modalidad de formación/innovación en nuestro contexto. Contamos con informes (narraciones de estudios de casos) y con la participación –directa o indirecta– en experiencias de formación basada en la escuela, a partir de las que vamos a hacer un balance y aportar una cierta mirada crítica. Dentro de las limitaciones que impone la cruda realidad, a partir de las experiencias hemos aprendido algunas lecciones (Bolívar, 1999: 118-121). De acuerdo con estas lecciones se aboga por un equilibrio entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco del cambio. Este se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de todos los alumnos y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo.

Reconstruir los lugares y formas de trabajo individualistas de los centros escolares, por *un trabajo en colaboración no es tarea fácil*. La cultura de la escuela, en estos momentos, es resistente a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Requiere, en último extremo, *un cierto compromiso ético y político* por parte del profesorado y de la propia comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social. Es en el seno de estos grupos renovadores, apoyados coyunturalmente por formadores/asistentes externos, cabe ir intentado un cambio educativo institucionalizado, cuando sienten necesidad mutua de hacer algo nuevo y trabajar de modo distinto, planteándose los fundamentos y fines de lo que enseñan. De hecho el modelo ha funcionado más satisfactoriamente en aquellos grupos/centros que ya, inicialmente, contaban con una predisposición al cambio y experiencias previas de renovación pedagógica.

PROYECTO ATLÁNTIDA: EDUCACIÓN Y CULTURA DEMOCRÁTICAS. PROCESOS DE FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Florencio Luengo Horcajo

Una escuela democrática es aquélla que se compromete, en coordinación con el contexto en que se desenvuelve y aprovechando hasta el límite sus posibilidades, a evitar que las diferencias individuales, grupales o sociales del alumnado se conviertan en dificultades para acceder a la cultura que debe ofrecer el currículum común y obligatorio.

El Proyecto surge en Canarias en 1996 de un colectivo plural de profesorado de diferentes etapas educativas y en colaboración con la Asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela). A lo largo de estos ocho años, Atlántida ha configurado todo un discurso teórico-práctico sobre educación y cultura democráticas en contacto con centros educativos y sus contextos más cercanos en seis CCAA: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura y Ceuta. Atlántida ha vivido su proceso de investigación-acción en paralelo a otras propuestas de educación y cultura con las que confluye en ciertos aspectos y se complementa en otros (escuelas esenciales, escuelas inclusivas, escuelas aceleradas, escuelas ciudadanas, escuelas nuevas y comunidades de aprendizaje -CREA-, con esta última iniciamos un proceso de estrecha colaboración).

1. ATLÁNTIDA PRETENDE:

- Analizar críticamente el *núcleo cultural básico* de nuestra sociedad, y enfatizar una propuesta de *valores democráticos*, donde sobresale el compromiso crítico: revisar el modelo socioeconómico, sociopolítico, sociocultural y socioafectivo de nuestra sociedad, desde el nuevo papel que debe jugar una *ciudadanía democrática*.
- Describir los elementos identificadores de *una educación democrática* y los ejes básicos que la permitan mejorar y transformar su acción educativa a partir de un nuevo *currículo común e inclusivo*.
- Facilitar un *modelo colaborativo de formación-autoformación del profesorado* que, a partir de problemas concretos, surgidos de la práctica educativa, tales como convivencia-disciplina, interculturalidad, evaluación, etc., promueva experiencias que persigan la reconstrucción democrática. *Modelo de procesos de mejora*.
- Apoyar y promover *experiencias autoformativas* con las familias del alumnado de los centros educativos, *AMPAS*, y *servicios sociales* del ámbito municipal, que faciliten su participación en la reconstrucción democrática de la cultura escolar. Hablamos de un nuevo núcleo de cambio educativo formado por Escuela-Familia y Municipio, para lo que establecemos planes con FAPAS y Ayuntamientos.
- Configurar *una red de escuelas y experiencias democráticas* socioeducativas como base para la elaboración de materiales didácticos. Para ello nos servimos de Internet, correo electrónico, foros de debate y el intercambio permanente de las experiencias que asesoramos o colaboradoras. Tratamos de configurar una red Atlántida en diferentes CCAA, que se coordine con otras similares, ya en marcha, para cualificar el futuro del

servicio público educativo, a través, entre otros, del Foro Estatal o Plataforma de Innovación-Educación Pública, del que ya formamos parte: www.educacionpublica.es

2. LOS PILARES DE LA CIUDADANÍA Y LA MEJORA DEL CLIMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El reto de construir una nueva concepción de educación y cultura democráticas se centra en la necesidad de fortalecer los valores de ciudadanía en una sociedad crecientemente compleja, como bien ha analizado Antonio Bolívar (2002). Los nuevos tiempos invitan a una redefinición de los fines de la educación pública y obligatoria que, como veremos, tendrán que despegarse definitivamente de los programas y propuestas academicistas propias de tiempos pasados. En este apartado abogamos por un trabajo de integración curricular de los valores democráticos, entre los cuales adquieren especial relevancia los relacionados con el civismo, la convivencia democrática, y el respeto individual y colectivo.

En todo caso, antes de lanzarnos a hacer propuestas más concretas, conviene preguntarse cuáles son los rasgos que permiten describir y definir el contexto de esta nuestra sociedad del siglo XXI y cuáles son sus implicaciones más evidentes para las instituciones educativas. Un diagnóstico certero podrá ayudarnos a realizar una propuesta alternativa de mayor calado y con mejores perspectivas de impacto, relevancia y sostenibilidad. La construcción de la ciudadanía en nuestras sociedades contemporáneas, basadas en el uso intensivo del conocimiento y en la densidad creciente de la información, parece estar condicionada, entre otros, por los siguientes elementos (Martínez, 1998, Bolívar, 2002):

- El exceso de individualismo, que ha enfatizado los derechos individuales por encima de los mínimos comunitarios que aseguren la convivencia equilibrada, lo que en educación y sociedad podría estar llevando a infravalorar los proyectos de comunidad.
- La hegemonía de la racionalidad instrumental y el énfasis en la toma de decisiones basada en el coste-beneficio a corto plazo, lo produce un vacío ético y pone en cuestión los fines tradicionales de la educación.
- La falta de participación real en los procesos democráticos cotidianos que la educación en todos sus ámbitos debe fortalecer, en tanto que lugar de construcción de una ciudadanía renovada.

En lo específicamente relacionado con el papel de la educación en nuestra sociedad, es obvio que existe una fuerte tensión, y una creciente ambigüedad, acerca de si la educación debe considerarse un bien público (inclusivo, que proporciona beneficios sociales compartidos) o un bien privado (exclusivo, que proporciona beneficios individuales de carácter selectivo). Esta ambigüedad se ha manifestado históricamente como una tensión perenne sobre el peso relativo – la prioridad política, en definitiva – asignado a tres fines de la educación que compiten entre sí: *igualdad democrática* (escuelas para formar ciudadanos), *eficiencia social* (escuelas para formar trabajadores), y *movilidad social* (preparar individuos para competir por estatus social). Los tres fines en cuestión representan las perspectivas del ciudadano, el contribuyente o el empleador, y el consumidor. Los dos primeros conciben la educación como un bien público; el tercero, la concibe como un bien privado.

En este complejo panorama Atlántida apuesta por un trabajo teórico-práctico en contacto con el eje *escuela-familia-municipio*, de manera que sean experiencias de innovación, asesoradas e incentivadas quienes nos ayuden a marcar las líneas de futuro.

3. VALORES DE CIUDADANÍA ATLÁNTIDA: UN MODELO DE ASESORAMIENTO ESCUELA-FAMILIA MUNICIPIO

El Proyecto Atlántida propone la investigación de *un área transversal*, a modo de asignatura presente en todas las demás, que trabaje y enfatice los valores de *ciudadanía*, necesarios para conseguir un centro, un barrio y un mundo más confortable y feliz. Los indicadores sociales de exceso de individualismo, el mayor apego al coste-beneficio pronto y fácil, y el menor compromiso de voluntad-esfuerzo, unido a los climas de disrupción y falta de atención cada vez menos minoritarios, nos obligan a planificar y dinamizar procesos de mayor participación y proyectos comunes, lo que debería ser siempre una prioridad, sin necesidad de etapas de crisis generalizada. Nos proponemos planificar periódicamente valores fundamentales con posibles exposiciones, actos, y trabajar un Modelo de Convivencia de discriminación positiva con quienes se comprometen y esfuerzan, y el trabajo social que rehabilite los errores.

La propuesta global sería coordinada por una Comisión de Ciudadanía del centro con profesorado, familias y alumnado, así como grupos de Voluntariado que hagan el centro más participativo, para educar en valores de ciudadanía y colaboración como eje del nuevo ciudadano y prevención de conductas antisociales. De forma complementaria trataremos de apoyar iniciativas similares en el barrio que sirvan para mejorar el contexto cercano con representantes de los agentes sociales y educativos. Nuestra propuesta, que inicia asesoramientos a proyectos globales de municipio en San Bartolomé, Tías, Breña Alta, Valle Guerra, así como en centros concretos y otros municipios de Extremadura, Madrid y Andalucía, presenta, como borrador de la investigación (ver cuadro 1).

CUADRO 1

ÁREA TRANSVERSAL CIUDADANÍA, OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1. Desarrollo personal y afectivo: autoestima-esfuerzo a) Confianza en sí mismo e Higiene y Salud personal b) Compromiso con el esfuerzo y el trabajo diario, con la tarea diversa adaptada a procesos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades. Sociales tutoría: empatía, afrontar conflictos, tolerancia a la frustración... ▪ Agenda-Diario: Archivo-materia ▪ Plan diversidad Tareas de éxito y planes recuperación/ampliación
2. Desarrollo organizativo: civismo-autogestión a) Respeto a los demás, a la normativa de convivencia b) Capacidad de organización, trabajo individual y de grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación Modelo Convivencia ▪ Normativa elaborada entre todos RRI, revisión de maltratos ▪ Voluntariado en aula-centro y dinámicas de aula cooperativa
3. Desarrollo sociocultural: equidad-interculturalidad y uso de las TICS a) Respeto: aceptación-integración de otras culturas, etnias, género y colectivos en minorías b) Respeto: aceptación-integración de otras culturas, etnias, género y colectivos en minorías c) Integración de los medios comunicación y los valores: TV, NNTT, móvil, Poder de publicidad e imagen...	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas, canción mes, textos ▪ Trabajos de ordenador, Internet, TV publicidad... búsqueda-selección crítica de la información
4. Desarrollo medioambiental: ecología-consumo a) Compromiso con defensa y mejora medioambiente: en el centro, el barrio, el territorio b) Consumo responsable, en el centro, el hogar y el medio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campañas de Mejora del centro y de la comunidad, proyectos... ▪ Talleres de consumo, de trabajo compartido en casa, críticos moda

Nos proponemos trabajar la propuesta con los claustros del profesorado, las APA-FAPAS, las asambleas de familias y del alumnado, su desarrollo con estructuras de vecinos y agentes sociales,

para un debate final de claustros... y de Consejo Escolar, hasta concretar la propuesta final de *ciudadanía* que sería recogida en el PEC y pasaría al Informe del alumnado y las familias en cada trimestre, repercutiendo en la evaluación de todas las asignaturas. En paralelo intentamos exportar el debate al resto de sectores a través de la *Comisión Interinstitucional de Ciudadanía* de manera que se asuma desde el Consejo Escolar Municipal la tarea de coordinación general en la localidad. Atlántida se brinda asesorar y a recibir aportaciones a la innovación de quienes consideren oportuno hacernos llegar su punto de vista directamente, o a través del correo y la web que, a continuación, se señalan: <http://www.proyecto-atlantida.org> lauris@eresmas.net

‘AYUDANDO A NUESTROS CENTROS A MEJORAR’

Victor M. Hernández Rivero

1. PRESENTACIÓN

En esta contribución presentamos algunas reflexiones sobre el asesoramiento pedagógico para la mejora escolar, a partir de la experiencia vivida con distintos centros, como consecuencia de la aplicación del Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN) que viene desarrollándose en esta Comunidad desde el curso 2000-01. Durante tres años hemos trabajado –con distinto grado de intensidad– en más de una quincena de centros, tanto de educación infantil-primaria como de secundaria, desempeñando el papel de asesores externos en labores de apoyo a los Claustros, a partir del momento en que –en el marco del PECCAN– recibían los resultados y conclusiones de la evaluación externa por parte del Inspector de la zona y la escuela debía iniciar la elaboración de su plan de mejora.

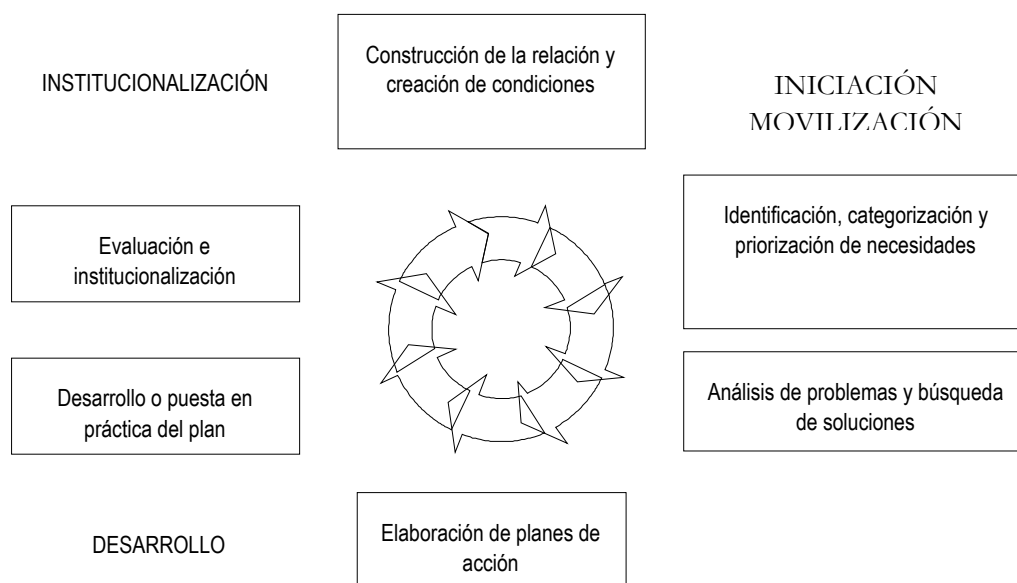
2. UNA VISIÓN GENERAL DEL MODELO DE ASESORAMIENTO

Dada la diversidad de campos disciplinares en que el asesoramiento educativo puede ser fundamentado y la amplia gama de contextos, papeles y tareas asociadas a este rol, es posible convenir que no existe una única forma de entender y abordar este tipo de procesos, comprendiendo –en función de los diversos modelos y contextos– distintas secuencias de fases o etapas. No obstante, lejos de considerarlo un evento o intervención particular de un experto, o un proceso de carácter técnico-racional que persigue la realización de una secuencia fija de fases predeterminadas, entendemos el asesoramiento aquí como un fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares, en el que están implicados múltiples agentes educativos y cuya finalidad es la mejora de la escuela a través de su capacitación y potenciación para la utilización de conocimiento pedagógico (Escudero y Moreno, 1992; Nieto, 1993; Arencibia y Guarro, 1999; Hernández Rivero, 2002).

Visto así, en este tipo de procesos es posible contemplar distintas fases, etapas o subprocesos que –lejos de constituir una secuencia racional de fases lineales– se identifican con ciclos cuyas características diferentes requieren distintas actuaciones. En particular, las fases y procesos de

desarrollo en que puede concretarse el asesoramiento desde esta perspectiva se corresponden con las propias de la mejora escolar, por lo que se relacionan con tres grandes momentos: el planteamiento, iniciación o movilización hacia el cambio; el desarrollo o puesta en práctica; y la institucionalización. Así, de acuerdo con los diferentes eventos, el asesoramiento se iría materializando a través de una serie de actividades y subprocesos tales como (ver Figura):

- Creación o reconstrucción de la relación de trabajo para la aceptación mutua, establecimiento de criterios de actuación, clarificación de relaciones contractuales, concreción de metas y objetivos, etc. entre asesores y centros.
- Búsqueda de información, diagnóstico o revisión de la organización o de los grupos, análisis de problemas y establecimiento de causas, consecuencias y contextos.
- Oferta de alternativas de solución, formación o entrenamiento de equipos y organización, formulación de planes de acción y organización de condiciones adecuadas para llevarlos a cabo.
- Experimentación, puesta en práctica y desarrollo conjunto del plan de actuación y/o mejora. Seguimiento y apoyo en la implementación.
- Evaluación, feed-back y toma de decisiones, evaluación de resultados del programa y del propio proceso, institucionalización e inicio de un nuevo proceso de mejora.



3. ALGUNAS REFLEXIONES TRAS LA EXPERIENCIA

Desde nuestro punto de vista, poder contar de manera específica con experiencias de asesoramiento curricular y organizativo en distintos centros inmersos en tareas de elaboración y puesta en práctica de planes de mejora educativa, nos ha permitido no sólo vivenciar directamente un cúmulo de relaciones interprofesionales de apoyo basadas en el análisis y resolución de problemas con el profesorado, utilizando toda una variada gama de estrategias y actividades de apoyo pedagógico, sino al mismo tiempo ir constatando las posibilidades y limitaciones de los modelos teóricos y los patrones de conducta que guían y orientan este tipo de prácticas. También nos ha permitido identificar algunos de los elementos favorecedores y limitadores para el desarrollo de las escuelas en el marco de programas de evaluación institucional. Tras nuestra experiencia con los distintos centros podemos corroborar como asuntos problemáticos de la evaluación: primero la dificultad que entraña transmitir adecuadamente la idea de evaluación para la mejora. En la mayoría de los casos en que hemos intervenido se confundía la evaluación para la mejora con un proceso de rendición de cuentas. A lo largo del proceso de evaluación se habían generado dudas e incertidumbre lo que contribuía a que el ambiente en muchos de los centros visitados fuera de incertidumbre e incredulidad. A menudo la información con la que se contaba sobre lo que estaba ocurriendo con la evaluación y lo que se esperaba de ellos como organización era insuficiente, estaba desdibujada o se había perdido por el camino, entre otras razones debido al tiempo transcurrido desde que se iniciaba el proceso (frecuentemente el curso escolar anterior) hasta que se recibía el informe. También, en algunos casos, la información que se recibía tras la lectura y presentación del informe era muy escasa o inadecuada, o carecía de un verdadero interés para el profesorado, impidiendo la motivación necesaria para emprender iniciativas innovadoras a nivel colectivo.

Segundo, los centros tienen mayor dificultad para implementar la innovación que para diseñarla. Durante el proceso los centros invierten mucho más esfuerzo y asumen más rápidamente la elaboración del plan de mejora que su puesta en práctica posterior, que con frecuencia se ignora o se aplica moderadamente. En parte, como apunta nuestro compañero, por la falta de un sistema de seguimiento y apoyo de los mismos. Aunque también creemos que debido a lo dilatado del proceso, es decir, desde que se inicia hasta que se cuenta con un plan bien elaborado preparado para ser aplicado por el centro pasa mucho tiempo dadas las condiciones de trabajo de los centros, siendo muy complejo organizar espacios comunes de discusión y debate en torno a la mejora en el seno de las instituciones. Es difícil encontrar centros en los que la máxima prioridad lo constituya su proceso de cambio, a salvo de las interferencias cotidianas y naturales del curso escolar de un establecimiento de enseñanza.

Tercero, el profesorado no cuenta con el apoyo adecuado ni en cantidad ni en calidad. Los sistemas de apoyo constituyen un valioso instrumento que cuando es utilizado adecuadamente permite a los centros sentirse respaldados y acometer procesos de innovación y cambio. Garantizar al profesorado que cuenta con suficiente apoyo para iniciar y desarrollar proyectos de mejora puede significar un importante estímulo y una invitación para que los equipos docentes asuman su cuota de responsabilidad en el proceso de mejorar las prácticas de enseñanza y los resultados escolares, para avanzar en la construcción de centros educativos comprometidos con su entorno y su realidad. Pero las prioridades políticas respecto a la evaluación no se corresponden posteriormente con la necesaria atención al desarrollo de la mejora. Actualmente los servicios de apoyo y asesoramiento carecen de la formación necesaria y sus modelos organizativos no responden a las necesidades reales de los centros.

Ciertas condiciones internas favorecen el desarrollo de experiencias de mejora escolar. En nuestra estancia en los distintos centros pudimos comprobar cómo aquellos en los que existía una adecuada dirección escolar, estructuras organizativas eficaces y flexibles, un clima escolar positivo y

un liderazgo pedagógico contaban con mayores garantías de éxito a la hora de identificar necesidades, planificar soluciones y aplicarlas conjuntamente.

Por último, antes de concluir nuestra intervención no queríamos dejar pasar la ocasión para plantear algunas indicaciones prácticas para quienes como yo se vean inmersos en procesos de apoyo y asesoramiento al profesorado, especialmente cuando se pretende llevar a cabo iniciativas de esta índole. Así, convendríamos en que:

Se deben explicitar las expectativas y atribuciones del profesorado respecto al asesor y al proceso de cambio. Negociar el rol. La relación de trabajo entre el asesor y cada centro es el resultado de un proceso de construcción largo y complejo en el que se tienen que ir clarificando los compromisos, tareas, finalidades, apoyos, recursos, tiempos, etc., que cada uno está dispuesto a asumir o dedicar al proceso de cambio del centro. Una de las ideas que el asesor debe dejar más claras es que su posición en ese proceso no es la del experto que va a solucionar los problemas del centro mediante la aplicación de un conjunto de ‘recetas’ que sólo él conoce y está en condiciones de prescribir por su conocimiento especializado del tema tratado. Sin embargo, este tipo de relación horizontal no es fácil de establecer en la práctica porque en la mayoría de los casos las concepciones del profesorado acerca del tipo de apoyos y asesoramiento que necesita están dominadas por la tradición y por una cierta mimesis con el tipo de relación que se establece habitualmente con el alumnado. Sea cual sea la causa de su concepción, el resultado es la exigencia de un papel más protagonista para el asesor que para el profesorado. La idea de que quien asesora debe poseer un conocimiento experto sobre cualquier problema educativo está tan arraigada que en muchas ocasiones es el criterio prioritario para valorar la ayuda recibida.

Se debe prestar especial atención al por qué y para qué del proceso iniciado y del asesoramiento, y no sólo al cómo hacer las cosas. El asesor ha de tener una idea clara de a dónde se quiere llegar con el proceso de mejora y cambio educativo, y ser capaz de transmitirla al centro. Independientemente de las habilidades, técnicas y procedimientos de que dispongamos, es imposible ayudar a un centro a cambiar y mejorar si no se tiene clara la finalidad de ese cambio.

Debemos tomar conciencia y ser realistas respecto a las condiciones en que se mueven los centros y a cómo se va a desarrollar el proceso de mejora. Identificar posibilidades y limitaciones en el trabajo. Ajustar adecuadamente los objetivos de acuerdo a los recursos y condiciones del centro.

Frecuentemente el asesor anima y lidera inicialmente el proceso, asesorando, apoyando y ayudando en la planificación del proceso, dinamizando y coordinando sesiones y grupos de trabajo, proponiendo estrategias de actuación, técnicas y procedimientos para abordar las tareas de identificación de necesidades, categorización, priorización del ámbito de mejora, análisis de los problemas relacionados con el ámbito elegido, búsqueda de soluciones y elaboración del plan de mejora.

Se debe facilitar el análisis del informe de evaluación externa por parte de la Comisión de Evaluación y Calidad, y del centro educativo en su totalidad. Ayudar al centro a comprender y posicionarse respecto a los resultados de la evaluación, favoreciendo el diálogo y discusión del informe.

Debemos animar y motivar al profesorado hacia el proceso de mejora del centro, generando actitudes positivas respecto a los procesos de innovación y mejora del centro, ayudando a vencer resistencias, facilitando la apropiación del proceso, fortaleciendo estructuras organizativas internas, apoyando el liderazgo interno.

También formar al profesorado capacitando al centro para la autonomía y la toma de decisiones colegiada

Así mismo, se debe favorecer y garantizar la coordinación del apoyo y asesoramiento al proceso, tanto de carácter interno al centro como externo. Crear condiciones que favorezcan el trabajo conjunto entre equipos y servicios de apoyo.

Por último, deberíamos ayudar a identificar recursos y servir de enlace en la zona educativa, favoreciendo los contactos entre centros y profesorado, animando y facilitando el intercambio de información y experiencias, estableciendo redes de trabajo intercentros y, ofertar materiales, actividades, guías de trabajo, documentos de debate, bibliografía de consulta, etc.

INNOVACIÓN, CULTURA Y PODER EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. UN 'ESTUDIO DE CASO'

Rodrigo J. García Gómez

La aportación que hago a este *simposio* está relacionada con una recientemente investigación que pretendió poner de manifiesto la relevancia de las interacciones entre los distintos componentes sistémicos de la realidad social y escolar, a la hora de entender y promover los procesos de innovación educativa.

Este propósito general se materializó en el estudio de las singularidades del denominado «*mundo de la vida*¹» de las instituciones educativas. Con este concepto, quisimos hacer referencia a los enunciados, las decisiones y las realizaciones de los grupos y profesionales que forman parte de las estructuras organizativamente formalizadas de los centros. Se prestó especial atención a la identificación de las distintas formas de influencia o «*colonización*» que ejercen los *subsistemas sociales* sobre ese «*mundo de la vida*», así como, a poner de relieve la capacidad de *reelaboración* por parte de las personas y colectivos. Esta *recreación no previsible*, resulta especialmente alentadora, ya que constituye un fenómeno gracias al cual es posible una evolución de las organizaciones que no está totalmente determinada por los «*efectos colonizadores*».

Como resultado de este proceso de indagación se puso de manifiesto que la innovación educativa es una construcción *poliédricamente compleja*, y a la vez, *contextualmente posible*, que debe estar presidida por un *sentido profundamente ético sobre la mejora de las prácticas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes*.

Esta investigación fue fruto de una inquietud intelectual y personal, espoleada por la urgencia cotidiana de aportar respuestas significativas en la labor de apoyo a centros sumidos en situaciones altamente complejas y conflictivas. La referida realidad profesional se convirtió en un fuerte revulsivo para, a partir del curso 1995-96, comenzar un proceso «*praxis*» de observación e indagación, que se

¹ Concepto de Habermas, que alude al escenario, con todo su conglomerado de ingredientes, en el que alcanzan sentido propio los actos sociales y en el que el investigador debe situarse para comprender el significado de las conductas de los sujetos.

fue desplegando simultáneamente a las tareas de asesoramiento hasta finales del curso 1999-2000, y que culmina en el año 2004 con la presentación de un informe final de resultados.

Durante todo ese tiempo habíamos podido constatar que los cambios buscados no se prodigaban tanto como hubiésemos deseado, y que nuestra posición teórica y el análisis que hacíamos de las prácticas institucionales presentaban limitaciones importantes para poder dar cuenta de la cambiante y polifacética realidad en la que estábamos inmersos. Se hacía evidente que debíamos trascender los elementos simples de información, las apariencias, la literalidad de los discursos, la ficticia lógica racional de las argumentaciones... Era necesario acceder a otra dimensión de mayor calado, tomando en consideración la complejidad del aprendizaje y del conocimiento, las lógicas emocionales, relacionales y de poder, las lagunas en el discurso... Presentíamos que la falta de perspectiva se debía, entre otras razones, a la todavía insuficiente teorización sobre los modos de promover cambios en las instituciones educativas y, en particular, a la escasez de oportunidades para que el profesorado participara, *con sentido*, en procesos de reflexión y aprendizaje continuado. Si a esta situación se suman las continuas e «interesadas» reformas político-administrativas del sistema escolar, en un ambiente social imbuido por la incertidumbre y la falta de convicciones características de la llamada postmodernidad... no era de extrañar que nos encontrásemos cara a cara con limitaciones y dificultades para desarrollar ese modelo de asesoramiento, ético, crítico y colaborativo, que nos habíamos propuesto.

Evidencias como las mencionadas, nos permitieron poner de manifiesto que cualquier intento de explicación lineal acerca de los «aparentes» éxitos o fracasos, en la apropiación de las innovaciones las organizaciones escolares, no aportaba un esclarecimiento riguroso de los mismos, cayendo, al mismo tiempo, en un cierto reduccionismo, al tratar de responsabilizar de los problemas encontrados a un único componente —o conjunto parcial de componentes— estructural o fenomenológico del sistema social (ya sean las decisiones administrativas o las relaciones culturales o los propios profesionales de las escuelas...). Nos defraudaban aquellas actuaciones de innovación soportadas en el despliegue de una serie de estrategias dirigidas a un sólo colectivo, o a la implantación de un determinado tipo de práctica escolar... Se sitúan, de hecho, en lugares muy alejados de una concepción compleja y contextual de la innovación.

Pudimos comprobar que cualquier explicación sobre la iniciación, seguimiento, evaluación e institucionalización de un proceso de mejora debía contemplar la interacción entre distintos factores asociados. Esto es, a nuestro juicio, lo relevante: la interconexión múltiple, en cada organización escolar, entre los distintos contextos comprometidos. Entendimos, por tanto, que las claves prácticas de la actuación asesora se deberían encontrar en esa capacidad, para detectar la presencia, la relevancia y la codependencia de la multiplicidad de contextos intervinientes. Nos situábamos, evidentemente, dentro de una visión multicausal del cambio, constituida por una red multiconexionada de relaciones complejas y contextuales.

En uno de los *capítulos* del informe de investigación describimos con detalle ese proceso de indagación. Su título es: *El «mundo de la vida» en las instituciones educativas y su «colonización». Un «estudio de caso»*. En el párrafo siguiente describimos brevemente su contenido

A partir del *diario de campo* sobre el proceso de asesoramiento seguido en el instituto de educación secundaria con el que trabajamos, se seleccionaron una serie de «*incidentes críticos*» dentro de la trama de acciones y reacciones producidas ante determinadas propuestas y actuaciones de innovación y asesoramiento. Se estudió el «*mundo de la vida*» tratando de interpelar el discurso y las acciones de los sujetos, para sacar a la luz algunos de los *supuestos no sometidos a debate* y referidos

a *conceptos sobre enseñanza y aprendizaje* (es decir, relativos a las cuestiones centrales en la tarea de una institución educativa). Igualmente se analizaron los incidentes tratando de diferenciar las «*pretensiones de poder*» y las «*pretensiones de verdad*» de los protagonistas. Una vez caracterizado este «*mundo de la vida*», se sometió a análisis desde las «*claves de investigación*» obtenidas de los capítulos anteriores; pudimos desenmascarar la reiterada presencia de los «*efectos colonizadores*», por parte de lo que venimos denominando *subsistemas económico, político-administrativo y socio-cultural*; sin embargo, también encontramos indicios esperanzadores respecto a las posibilidades de innovación educativa... No todo lo que ocurre en el interior de las instituciones, responde a los «*efectos colonizadores*», ni es explicable, en su totalidad, por la repercusión de los referidos «*macrosistemas*» en su interacción con los «*meso*» y «*microsistemas*». La observación de los *procesos de reelaboración* que hacen las personas y los grupos en el seno de cada institución educativa, nos permite afirmar que las conductas de los profesionales del centro son, hasta cierto punto, *imprevisibles* y, por tanto, que los cambios en educación no sólo son posibles sino que, de hecho, ocurren.

Es obvia la relevancia de estas observaciones, poniendo de manifiesto una óptica más optimista, al mostrar algunas evidencias de la dualidad del cambio social y organizativo. La complejidad de los procesos de innovación en las escuelas es una manifestación del juego estructurante que se lleva a cabo en el «*mundo de la vida*» de las agencias sociales. Lo que Giddens describía como la «*dualidad de la estructura*», es decir, no sólo las macro y meso estructuras influyen en las personas, sino que existen fuerzas inversas, en las que se pone de manifiesto la capacidad de los sujetos para producir prácticas originales que permitan modificaciones en las propias estructuras sociales.

Este análisis nos permitió mostrar la interconexión —de ida y vuelta— existente entre las iniciativas de innovación, las prácticas escolares y las prácticas económicas, político-administrativas y socio-culturales. Desde esta perspectiva amplia se recogen las conclusiones generales de este estudio que pretenden invitar a la reflexión, sobre los comportamientos del «*aparato*» escolar, a cualquier estudioso de las organizaciones educativas, a la administración y a todos aquellos que nos dedicamos al apoyo, asesoramiento y promoción del desarrollo profesional de los docentes.

Igualmente, podemos afirmar que este camino recorrido nos acercaba a entender la innovación como un concepto y una práctica compleja y contextual, que exigía, entre otras cuestiones, conocer e identificar los vectores dominantes que atraviesan el sistema escolar:

- los planteamientos teóricos y prácticos facilitados por la investigación sobre la promoción de innovaciones educativas, su asesoramiento y el conjunto de rutinas administrativas y escolares que conforman la «*gramática*» del aparato escolar;
- las claves explicativas del desarrollo específico de la política administrativa y de sus decisiones de reforma y de innovación;
- la incorporación de la condición social de las conductas culturales con poder y prestigio en un determinado momento, así como, las razones que llevan a una determinada modalidad de evolución económica y social;
- los modos en que las instituciones educativas abordan los problemas que afectan al contenido de su funcionalidad, encontrando formatos alternativos sobre la base de la reconceptualización y reordenación de los elementos que les son específicos (el currículo, la organización, el rol profesional de los docentes, las relaciones con las familias y el entorno próximo);

- el grado de colonización y las respuestas que se construyen, al respecto, desde el «*mundo de la vida*» de cada sistema organizativo.

La complejidad de la realidad social y educativa, la necesaria contextualización y el contenido ético que debe exigírsele a todo proceso de innovación, nos sitúan en una actitud radical de defensa de las prácticas fundamentadas que toman en consideración una *escucha* amplia y comprensiva de los poliédricos fenómenos conformadores de la realidad escolar. En este punto se basa igualmente nuestra desconfianza hacia iniciativas de cambio circunstanciales y estratégicas. La innovación es una construcción colectiva en la que el conocimiento objetivo, las vivencias emocionales, las argumentaciones morales y la coherencia entre postulados y prácticas deben formar parte de sus componentes más estructurales. Al defender la validación colectiva con pretensión ética, estamos propugnando unas prácticas de cambio, entendidas como compromiso individual y social con la transformación de la realidad; consideramos que, en otro caso, no estaríamos hablando de innovación en sentido pleno, sino más bien de un *simulacro* de corto alcance encaminado a camuflar —no a abordar— los problemas de fondo.

Este trabajo de investigación pretendía, por tanto, *desenmascarar* una serie de supuestos pretendidamente incontestables que se encuentran presentes en nuestro contexto económico, político y socio-cultural, como: la supuesta excelencia de la lógica tecnocrática, experta e impuesta, desde la racionalidad técnica, a las reformas y a las elaboraciones teóricas sobre el cambio en educación; el pensamiento y la práctica administrativa imperantes, de corte neoconservador y jerárquico, aplicados al desarrollo de una reforma educativa en declive; la lógica de una globalización económica soportada en las nuevas tecnologías, dentro de una sociedad fundamentada en los flujos controlados de información y en el capitalismo financiero, como los impulsores de un desarrollo pretendidamente natural y único; los planteamientos burocráticos y/o funcionalistas sobre la construcción organizativa de las instituciones educativas; la aplicación del pensamiento experto y del racionalismo burocrático-académico para la superación de los problemas de enseñanza y de relación, con especial incidencia en los fenómenos de violencia escolar.

La presente aportación habrá conseguido sus objetivos, si logra poner de manifiesto la *complejidad* de los cambios en educación, así como, sus posibilidades de desarrollo. Más aún, el autor se sentiría satisfecho si las consideraciones que ha facilitado, sirven para desenmascarar las formas en que las distintas lógicas sociales «*colonizan*» el «*mundo de la vida*» de las instituciones educativas. Igualmente, es necesario resaltar la capacidad de los grupos y de las personas para *reinterpretar* esas influencias y hacer posible así la innovación educativa y el progreso social en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arencibia, S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- 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. (2001a). ¿Dónde situar los esfuerzos para la mejora?: política educativa, centros o aula, *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4 (julio-agosto), pp. 10-16. Disponible en: <http://users.servicios.retecal.es/ademe/publica.htm>
- Bolívar, A. (2001b). Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo Segovia

- (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona, pp. 51-68. Disponible en: <http://users.servicios.retecal.es/ademe/publica.htm>
- Bolívar, A. (2002a). Juntos podremos: Reconstruir la alianza entre familias y escuelas ante los nuevos desafíos. Escuela Pública. *Revista Electrónica Escuela Pública, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP)*, 3 (2). www.amydep.com/revista/numero4/v2n2a1
- Bolívar, A. (2002b). Nuestra propuesta de educación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 317 (octubre). Monográfico "Proyecto Atlántida: Escuelas democráticas", pp. 53-56.
- Castoriadis, C. (1998). Contra el conformismo generalizado; *Le Monde Diplomatique*, 33-34, 34.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. (2003a). Repensar o assessoramento nos processos internos de desenvolvimento curricular. *Pátio, Revista Pedagógica*, 25, <http://www.patiaoonline.com.br>
- Domingo, J. (2003b). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 103-112.
- Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos; En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives, Vol. 13*. Revista electrónica: <http://epaa.asu.edu/>
- Domingo, J. (coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (1992). Desarrollo de la escuela: ¿metodología o ideología educativa?; En Villar, L.M. (Coord.). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: FORCE.
- Escudero, J.M. (1992). La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J.M. Escudero y J. López (coords.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, 19-70.
- Escudero, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración; en Gairín, J. y Antúnez, S. (Coords.). *Organización, escolar: nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- Escudero, J.M. (1997). *Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo*, en Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas, Jaén: Centro de Profesores de Linares.
- Escudero, J.M. (2002a). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2002b). El conocimiento acumulado. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 22-26.
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.): *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 97-155. En castellano: <http://users.servicios.retecal.es/ademe/publica.htm>
- Escudero, J.M. y López, J. (Eds.) (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Fink, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity. *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), pp. 269-295.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Barcelona: Akal.
- García, R.J., Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza:

Edelvives.

- García, R.J., Moreno, J.M. y Torrego, J.C.. (1996). Trabajar en los márgenes: Tres experiencias de asesoramiento para al mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.). *Trabajar en los márgenes. Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos*. Granada. ICE de la Universidad de Granada, 43–89.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Guarro, A. (2001a). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2001b). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1999). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmodern. *Kikiriki*, 49, pp. 17–24.
- Hargreaves, A. (ed.) (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 16–20.
- Hernández, V. (2004). *Sistemas de apoyo a los centros educativos*, Serie Tesis Doctorales curso 2001-02, La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Hernández, V. (Coord.) (2004). Symposium sobre “Evaluación de centros, mejora escolar y asesoramiento pedagógico”; En *Actas del 8º CIOIE sobre Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, 1(2), pp.135-154.
- Maes, F., Vandenberghe, R. y Ghesquière, P. (1999). The imperative of complementary between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), pp. 661–667.
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J.M. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*, Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Peterson, P.L., McCarthey, S.L. y Elmore, R.F. (1996). Learning from school restructuring; *American Educational Research Journal*, 33(1), pp.119–153.
- Rogero, J. (2002). La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora. Barcelona: Octaedro.
- VV.AA. (2000). Proyecto Atlántida de Educación Democrática. Madrid: FIES/CCOO.
- VV.AA. (2002). Monográfico "Proyecto Atlántida: Escuelas democráticas", *Cuadernos de Pedagogía*, 317 (octubre).