

CAMBIAR LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Cómo diseñar un nuevo modelo de organización escolar

INTRODUCCIÓN

¿Por qué la organización? Donde quiera que sea preciso combinar las actividades de varios actores para un fin común surgen, al menos, tres problemas: la coordinación de las actividades en sí mismas, la cooperación de los participantes y la adaptación a los cambios en el entorno. La coordinación es el primero. Puede ser fácil de resolver cuando las actividades y los procesos son elementales (por ejemplo, evitar chocar con los demás en la acera o sincronizar un desfile militar) o cuando los grupos son muy reducidos (por ejemplo, un hogar o un pequeño comercio familiar), pero se vuelve más difícil a medida que los procesos se complican o los participantes se multiplican.

La educación es muy compleja, como nos vienen a recordar una y otra vez la diversidad y la imprevisibilidad de sus resultados, incluso dentro de una reducida familia; y las escuelas, entendiendo por tales cualesquiera centros de enseñanza reglada, comprenden una multitud de participantes, pues no sólo hay que contar unas decenas de docentes sino también centenares de alumnos, por no hablar ya de los interesados que no son parte formal.

Hay que hacer notar, asimismo, que la organización escolar no es simplemente un canal por el que se transmite una información (cultura, enseñanzas, contenidos...), sino, como toda organización, un conjunto coordinado de *actividades* que estructuran la experiencia de los participantes. Además, la escuela es una *institución*, un tipo concreto de organización que se caracteriza porque en ella un pequeño grupo, la profesión docente, gestiona a otro notablemente más amplio, el grupo *institucionalizado*, en este caso el alumnado. Resulta esencial, por tanto, qué tipo de encuadramiento llevan a cabo los profesionales sobre los institucionalizados, y esto concierne tanto a las decisiones de cada día (p.e., qué hacer ahora en el aula) como a las decisiones heredadas del pasado de la institución (p.e. y en particular, el aula misma).

Las organizaciones, además, no pueden entenderse al margen de su entorno, que no simplemente está ahí, al fondo, como el paisaje, sino que está en permanente intercambio con la organización, condicionando su existencia, proporcionándole sus recursos, recibiendo sus productos y, sobre todo, cambiando a su propio ritmo. Ello plantea un problema adicional, pues las organizaciones, y esto incluye no ya igual sino mucho más a las escuelas (que se supone sirven a la sociedad y trabajan para el futuro), además de ser eficaces y eficientes en la consecución de los fines para los que fueron creadas, necesitan responder una y otra vez de forma adaptativa, incluso proactiva, a los cambios en su entorno.

1. VISIÓN COMPARTIDA: EL NECESARIO SALTO DEL AULA AL CENTRO COMO EJE DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La visión compartida comienza con cuestionamiento de la estructura heredada, en particular el aula, la identidad un maestro - un grupo - un aula (en la enseñanza primaria), o un profesor - una asignatura - una hora - un grupo - un aula (en la secundaria). No estamos hablando de una asociación ocasional, sino de la columna vertebral de la organización escolar. Una escuela es hoy, básicamente, un conjunto de aulas apiladas con algunos servicios comunes añadidos en razón de sus economías de escala.

El dominio y la persistencia del aula, lo que se ha llamado la *gramática profunda* de la escolaridad, condiciona fuertemente la manera en que nos planteamos el problema de la organización. Si el centro y la esencia de la enseñanza y el aprendizaje es el aula, junto a la cual todo lo demás será meramente auxiliar, el problema de la organización se limita al de la dirección, que a su vez se reducirá a la distribución entre los profesores de los espacios (aulas), tiempos (horas) y, en un plano secundario, algunos recursos y servicios auxiliares.

El principal problema interno de una dirección será la configuración de los horarios (particularmente en secundaria) y, su principal problema externo, que el centro cuente con personal suficiente al comienzo de cada curso, y personal suplente ante cualquier contingencia durante el mismo, de modo que todo funcione sin alterar al resto en sus cubículos. Los debates sobre la dirección profesional o corporativa si individuos o equipos, si venida de dentro o de fuera, si elegida o designada, así como sobre el papel del claustro y el Consejo Escolar, se desenvuelven de manera habitual, y sólo se entienden, dentro de esos parámetros.

Por otra parte, el aula determina ampliamente las relaciones entre los profesores que, en viendo en ocasiones reducido su horario de permanencia al horario lectivo más una estrecha franja de tiempo consumida por una pequeña colección de rutinas burocráticas, se quedan sin tiempo para el intercambio de ideas y la colaboración. Determina también las relaciones con cualquier otro personal educador (orientadores, psicólogos, etc.), relegado a espacios y tiempos marginales. Determina las relaciones con los padres, limitadas a espacios y tiempos no esenciales. Y determina, sobre todo, las relaciones con los alumnos y de estos entre sí. El alumnado es constituido, en principio, como colectivo al que se proporciona una enseñanza de talla única con el inevitable resultado de un aprendizaje diferenciado. Si el profesor quiere ofrecer una atención diferenciada se ve inmediatamente inmerso en la lógica de la necesidad de reducción de ratios, pues el problema está en el aula misma, en el manejo de los alumnos como una categoría¹. Entre ellos, por otra parte, los alumnos son organizados serialmente, y los intentos de propiciar la colaboración y el trabajo pueden tener un éxito muy limitado

Es importante entender que la problemática de la organización escolar no puede limitarse ni se limita de hecho a los parámetros habituales: tipo de dirección, relaciones de ésta con el claustro, participación de los padres, horarios de profesores, alumnos y centros. Si el aula queda fuera de esta consideración no es porque no sea parte de la organización sino porque, siendo su columna vertebral, se ha convertido en una *caja negra* sobre la que pocos se interrogan. Pero no estamos obligados a suscribir ni a obviar esa organización. El propósito de este documento es, por el contrario, llevar a cabo un diagnóstico exhaustivo del modelo, que consideramos agotado, y replantear los fundamentos mismos de la organización escolar de abajo a arriba, desde el núcleo mismo a la periferia. Por eso comenzaremos por el aula para ir de ella al centro y de este a la comunidad; trataremos la organización como una estructura administrativa, el centro, pero sin olvidar por ello las estructuras informales intra e intercentros ni las actividades fundamentales de una escuela, que son el aprendizaje y la docencia; hablaremos de dirección y colegialidad, como es habitual cuando se piensa en los docentes al mando de sus aulas, pero también de aprendizaje y docencia colaborativos.

¹ No por nada aula se traduce como *classroom* o *salle de classe*, la habitación que alberga a una *clase* o *categoría* de alumnos, en las lenguas de los países que abrieron paso a la escuela moderna tal como nosotros la hemos conocido

2. DIAGNÓSTICO Y VALORACIÓN: UN MODELO AGOTADO

2.1. La organización del aprendizaje

El estudio o el diseño de la organización de una empresa nunca procederían sin tener en cuenta la capacidad formal e informal de decisión de los trabajadores, por mucho que estén sometidos a la autoridad del directivo o el empresario. El taylorismo se construyó sobre la constatación de esta capacidad y contra ella; la escuela de las relaciones humanas lo hizo sobre el reconocimiento de su relevancia formal e informal; las teorías modernas de la empresa giran todas en torno al alcance y el ámbito de la iniciativa y la participación de todos y cada uno de sus integrantes. En la escuela, sin embargo, se presume que el alumno no tiene nada que decidir sobre su trabajo. Puede, por supuesto, *resistirse* (la pesadilla del profesor), pero no se le reconoce la capacidad de participar en las decisiones. Sin embargo, sabemos bien tanto por los tímidos avances de la neurociencia y la psicología cognitiva como por el sentido común y la propia experiencia que esta capacidad no sólo es importante en sí misma (como libertad) sino que es una de las condiciones del aprendizaje eficaz. Aprendemos mejor aquello que por un motivo u otro nos interesa, a nuestra manera (con distintos medios y por distintos procedimientos), a ciertas horas que no son las mismas para todos y a nuestro propio ritmo, cuando podemos cambiar de postura o movernos que cuando nos sentimos inmovilizados.

El aula está lejos de agotar el encuadramiento del alumno por la organización escolar. Sin entrar aquí en otros aspectos del debate sobre la jornada y el horario escolares resulta de todo punto indiscutible que tanto la jornada de matinal intensiva (también llamada continua o compacta) en primaria como la hora temprana de comienzo en secundaria responden no responden a las necesidades de los alumnos o las familias, sino a las del profesorado (que en esto con casi unánimes, por motivos obvios). Siendo caso contrario, se habrían dejado la decisión a su elección (que no es lo mismo que una votación) en función de su diversidad de intereses, opiniones y preferencias. Otro de los grandes problemas del sistema educativo español, la repetición de curso, resulta funcional y coherente desde la perspectiva (al menos superficial) de la organización escolar vigente, que clasifica a los alumnos por su edad gruesa (en cohortes anuales, a pesar de su disparidad interna) y luego los sanciona por no ajustarse a sus previsiones y normas homogéneas, evitando con ello pensar siquiera más allá de la *caja negra*, que es la *zona de confort* para la institución y buena parte de la profesión.

2.2. La organización de la docencia

Por encima de los alumnos están, claro, los profesores, que es donde no pocos consideran que da comienzo la organización escolar. No empieza, desde luego, pero sí que tiene ahí, en la profesión, el núcleo operativo y el grueso de la capacidad de decisión, como en cualquier otra institución. Mas el profesorado no está menos marcado por la *caja negra* del aula que el alumnado. La asociación unívoca de un profesor a un aula y un grupo, sea por muchas horas a un solo grupo (como los maestros tutores de primaria) o por pocas horas a varios grupos (como los maestros especialistas de primaria o los profesores de secundaria), impone:

- El ejercicio solitario, con múltiples consecuencias que apenas se precisa mencionar.
- El nada desdeñable sentimiento de soledad.
- La falta de capacidad y recursos cuando el grupo requiere un tratamiento diferenciado, sea por motivos pedagógicos o por cualquier contingencia.
- Los frecuentes conflictos, cuando las relaciones con los demás docentes son más por móviles distributivos que por planes colaborativos.
- La discontinuidad de rutinas y proyectos cuando llegan bajas, traslados o jubilaciones.

- La ausencia de retroalimentación en la práctica, dañina en general y mucho más en los años de iniciación.
- La difícil difusión de la innovación entre aulas y centros estancos.
- La formación clónica de unos profesores a los que se pretende universalmente autosuficientes e intercambiables.
- Las barreras a la circulación de un conocimiento profesional, en gran medida tácito.
- Una obsesión tan costosa como insaciable por la reducción de ratios.
- Una limitada visión unilateral en un entorno de trabajo marcado por la diversidad y la incertidumbre.

Por último, parte esencial de la organización, en lo que concierne a los docentes, es por supuesto la política de personal y recursos humanos, que incluye captación, la retención y, llegado el caso la separación de los docentes. La función docente, incluidos la formación, el acceso, la iniciación, la habilitación, la estabilización y la promoción, ya han sido tratadas con detalle en otro documento, pero sí que es necesario señalarla intervención puntual pero necesaria y decisiva de los centros en ese proceso, concretamente en el prácticum e iniciación, la contratación o asignación y la retención y estabilización.

El proceso de iniciación del docente tras la formación universitaria, llámese prácticum, "MIR docente", inducción o como finalmente sea, reclama a los centros la capacidad de formar y evaluar a los docentes en prácticas. Lo primero implica contar con docentes experimentados de capacidad reconocida, proyectos educativos explícitos que puedan traducirse en proyectos de formación, ámbitos de codocencia adecuados y protocolos de evaluación, tal y como reconoce la profesión docente en la encuesta docente desarrollada por REDE y analizada por Gortazar y Zubillaga (2018).

En la enseñanza privada y concertada, que goza de capacidad de selección, la asignación de un profesor a un centro no es problemática en términos funcionales (otra cosa sería en términos de equidad), pero no sucede lo mismo en la pública o estatal. En esta, por el contrario, está garantizado un proceso equitativo, en el sentido de que es objetivo e igualitario para los profesores, pero nada de ello conduce a que sea funcional para las necesidades de los alumnos ni del centro, pues está poco relacionado con ellas ellas en la asignación. Esta práctica institucional hacia la organización individual (el centro, el proyecto) y su contexto (el alumnado, la comunidad) contrasta con la retórica que el sistema mismo emplea sobre la necesidad de atender a las características del entorno y la diversidad del alumnado.

Otro tanto sucede con la estabilidad de las plantillas, necesaria para un funcionamiento regular, indispensable para un proyecto sostenible y esencial para la viabilidad de la innovación. De nuevo es un problema de poco calado en los centros privados y concertados, no sometidas a escalafones ni a listas, pero que hace estragos en los públicos, particularmente en los de más difícil desempeño para los docentes, que suelen ser los de mayor vulnerabilidad y riesgo entre los discentes.

2.3. La cuestión del liderazgo pedagógico: La dirección

La dirección escolar (o equipos directivos), como señalan numerosos informes y literatura de investigación internacional, desempeña un papel de primer orden en una escuela que funciona bien. En particular cuando, en lugar de limitarse a la gestión, se centra en hacer de la escuela o el instituto un *proyecto de acción colectiva* al servicio de proporcionar la educación deseable para todos.

En contraste, en España la dirección escolar languidece, como muestra –entre otros– la reiterada falta de candidatos para ejercer la dirección. Como si no importara, cuando la investigación internacional está de acuerdo en que es el segundo factor más relevante, tras la enseñanza en el aula, para la mejora y calidad educativa. Más relevante aún en contextos desfavorecidos o vulnerables. Los tímidos intentos en retocar la organización escolar no han incidido en su autonomía como en un liderazgo pedagógico. Hacer frente a los

“nuevos retos”, supone que la dirección debe girar desde un formato administrativo-gerencial a uno pedagógico, de acuerdo con las tendencias internacionales y con las demandas actuales. La mejora del liderazgo escolar, como se titulaba el conocido programa de la OCDE (*Improving School Leadership*), se ha convertido –de modo creciente– en una prioridad política en muchos países, particularmente en aquellos –como el nuestro– en que su sistema escolar ha sufrido de una debilidad institucional.

En un contexto de mayor autonomía de las escuelas y, paralelamente, mayor responsabilidad por la mejora, se precisa una *articulación pedagógica* que tiene que ir más allá de las habituales funciones burocráticas o de gestión. Lejos de concepciones gerenciales o burocráticas, se entiende que la responsabilidad principal de los líderes es un incremento del aprendizaje de los alumnos, lo que implica cómo contribuyen a que el profesorado aprenda a hacerlo conjuntamente mejor.

La dirección escolar en España se ha movido entre ser el representante de la Administración (central o regional) o el compañero elegido por el conjunto del profesorado, sin haber logrado encontrar el lugar propio de la profesionalización. Abogar por un liderazgo pedagógico no es un asunto discursivo, sino que exige reestructurar la organización para que lo haga posible. Que la dirección está para la mejora de la escuela, es una cuestión obvia, pero que resulta extraña en el contexto español, especialmente si ello supone intervenir en las prácticas docentes del profesorado. Inicialmente, por eso, estas nuevas perspectivas suelen generar resistencias por parte tanto de los directivos, que ven ampliadas sus funciones y responsabilidades, como del profesorado, que ve invadidas sus prácticas individualistas.

En las últimas décadas, por diversas razones, la dirección escolar ha ido evidenciando graves déficits para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos. Actualmente los equipos directivos tienen graves problemas para llevar a cabo acciones de liderazgo pedagógico (innovación y capacidad interna de mejora), entre otros, al depender de su aprobación por el claustro de profesores y a falta de un proyecto de dirección con capacidad y autonomía para ejecutarlo. Una cultura escolar ya asentada ha impedido, en gran medida, que los directivos escolares puedan ejercer un liderazgo pedagógico incidiendo en la mejora de resultados de la escuela. Este liderazgo es de los más bajos comparativamente con otros países nuestro nivel de desarrollo (ver Volumen 2 (PISA 2015) de OCDE).

En España, a diferencia de lo que pasa en otros ámbitos internacionales, los directores escolares encuentran en muchas ocasiones con *escasa capacidad* de acción sobre el personal a su cargo, lo que limita gravemente lo que pueden hacer en este terreno. Se precisan, pues, políticas de *fortalecimiento del rol directivo* para converger progresivamente con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en términos de mejora de los resultados educativos. En todos estos años, los ineludibles mecanismos de transacción con los compañeros que lo han elegido no posibilita a la larga una mejora; finalmente, tampoco ha motivado el ejercicio de un liderazgo distribuido, compartido o democrático en una comunidad profesional de aprendizaje. La *lógica colegial* de naturaleza corporativa impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico.

2.4. El “problema” de la autonomía de centros

En general, las políticas públicas de reforma educativa se están reconfigurando con nuevos *modos de regulación*: de una tradición histórica centralizada a una estrategia que sitúa la escuela en el centro del cambio. Desde hace tiempo, los cambios planificados de modo vertical, homogéneo y burocrático, han ido perdiendo progresivamente credibilidad y eficacia, por lo que se tiende a una *nueva gobernanza* en educación, donde la autonomía en la gestión y el desarrollo de la enseñanza y el currículo por las propias escuelas toman un lugar central. En lugar de la aplicación de las políticas diseñadas a nivel central, se requiere una contextualización territorial de las políticas. Esto iría avanzar más allá de las administraciones autonómicas, esto es, profundizar en la municipalización de la gestión y, en término último, las redes de centros o centros educativos.

Las escuelas como organizaciones, como ha mostrado la sociología de la enseñanza, están "débilmente articuladas". Por eso, transferir la responsabilidad de la mejora a las propias escuelas puede no llevar muy lejos cuando cada uno funciona aisladamente en su aula. Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía de la escuela. La autonomía *precisa ser articulada* en las escuelas y gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a replantear la dirección escolar, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan dotar de unidad de acción y coherencia y asegurar buenos aprendizajes a todos los estudiantes, sin depender contingentemente del voluntarismo o del compromiso individual de cada docente.

En lugar de ser las escuelas, los centros o establecimientos escolares, lugares donde se implementa fielmente lo que desde un nivel central se prescribe; *la escuela se convierte en el centro* del cambio, poniéndose las distintas instancias al servicio de sus necesidades y demandas. Si una regulación burocrática se ha mostrado incapaz de mejorar significativamente la educación, en *otro tipo de gobernanza* se trata de dar mayores niveles de autonomía a las instituciones educativas pero de cuyo resultado deberán rendir cuentas. De una regulación jerárquico-burocrática que se rige por normas uniformadas para todos, asegurando su cumplimiento, se está pasando a una *regulación postburocrática* en la que las normas *a priori* son muy escasas, se goza de amplia autonomía y lo que importa son los resultados alcanzados. Autonomía, dirección y responsabilidad por los resultados deben por tanto conformar los tres ejes vertebradores de la calidad de la educación.

2.5. Transparencia y opacidad de las escuelas

Al igual que otras instituciones, en el sentido restrictivo del concepto ya antes mencionado (esas organizaciones cuyo *objeto* son las personas), la escuela tiende a ser opaca. La institución tutelar que es la escuela tiende a limitar y protocolizar el contacto con las familias, sustituyéndolo por la difusión unilateral de información estereotipada, y a evitar a los observadores externos, por más que, ante las demandas de transparencia, la retórica al uso proclame lo contrario. Se proclama sin falta la apertura a las familias, pero éstas encuentran dificultades para acceder a los centros (las llamadas *jornadas de puertas abiertas* revelan, de forma explícita, que las demás son de puertas cerradas). Se requiere y se difunde cierta información, pero ni se aprovecha toda la disponible ni se ofrece la solicitada: en la era de la web 2.0, interactiva y conversacional, los sitios web de los centros escolares son característica y obstinadamente 1.0, unidireccionales. Se pretende que toda actuación está basada en el mejor conocimiento profesional, pero se resiste a toda demanda de información u observación que vaya más allá de los intercambios rutinarios.

Las familias y la sociedad, como ciudadanos, con o sin hijos en edad escolar, son quienes invisten a la institución y a la profesión de su papel, dan carácter reglado a la enseñanza y deben participar en las políticas educativas. Como contribuyentes financian en todo caso el servicio público escolar, sea de gestión directa o indirecta, y no pocos pagan todo o parte de los gastos educativos (en los que hay que incluir los recursos y actividades no gratuitos, como libros u otros, que deciden los profesores pero pagan los padres o, subsidiariamente, otras instituciones). Como padres, madres o tutores, confían en parte lo que más quieren, sus hijos, a la escuela, así como la sociedad en general le confía la infancia y la adolescencia.

Por otro lado, la demanda de transparencia no va a remitir. Es parte de la crisis –dicho en un sentido nada apocalíptico– de las instituciones en general, que se ven todas ellas sometidas a demandas crecientes de claridad y rendición de cuentas. Es consistente con la importancia creciente que se quiere atribuir a la educación –ante todo y sobre todo por las propias instituciones y las profesiones que viven para y de ella, es decir, las mismas que luego se resisten a las consecuencias– y con la mayor centralidad de los hijos en las familias. Es lo propio de poblaciones en las que, generación tras generación, se va reduciendo la distancia, vertical, jerárquica, entre las profesiones y su público, aunque al mismo tiempo pueda aumentar la distancia horizontal, especializada. Es natural en una era en la que cambia visiblemente la sociedad y se

tornan más inciertas –de nuevo, esto también dicho sin dramatismo alguno– sus perspectivas, por lo que la educación se piensa cada vez menos en los términos de la transmisión de un legado y más en los de la preparación para un desafío.

Es un error dejar que el problema de la evaluación de los centros (y no digamos de los profesores) absorba y polarice el debate. La transparencia de las instituciones escolares no debe tener otros límites que la seguridad y la privacidad de las personas. Se puede y se debe discutir la calidad de los indicadores, los informes y memorias, los procedimientos de inspección, las técnicas de investigación, etc., y hay que ser conscientes de los efectos imprevistos o no deseados que, sea en este o en cualquier otro ámbito, siempre puede tener la información: interpretaciones sesgadas, ansiedad informativa, sobreexposición, *rankings*, *teaching to the test*, incentivos perversos, ley de Campbell, etc., pero la respuesta y la solución a una información inadecuada no debe ni puede ser otra que una información mejor.

2.6. La relación con la comunidad

Un diagnóstico compartido es la necesidad de potenciar la participación del profesorado, del alumnado y de los padres y madres en la vida de los centros. Una educación democrática y participativa exige otras estructuras organizativas, con instancias dialógicas que afecten a todos sus ámbitos de acción y promueven la participación de todos los miembros. Una escuela democrática es una forma particular de vida en comunidad, en interacción y cooperación con el entorno. Por eso mismo, tiene que promover la participación en todos los niveles (gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc.), pero también lucha decididamente, más allá de los determinantes sociales, para que todos los alumnos y alumnas reciban la mejor educación a su alcance.

En la realidad práctica y cotidiana de nuestros centros, los “Consejos Escolares”, como órgano de representación de los distintos grupos (padres, alumnos, profesores y equipo directivo), en muchos casos, han quedado más como una estructura formal de representación, con baja participación de las familias en los procesos electivos de representación, cuando debían haberse constituido en una plataforma dinámica de comunidad democrática de aprendizaje. En España, las expectativas suscitadas por una cultura de la participación no se han correspondido con la realidad, como sucesivos informes han constatado, por una continuada *falta de participación* de los padres en los “Consejos Escolares”. En fin, tal como están regulados y estructurados, los Consejos Escolares se han mostrado escasamente operativos, tanto porque progresivamente los padres participan poco en la elección de sus representantes, como por el papel más bien formal de estos órganos, tanto en los contenidos que tratan como en los procedimientos de participación.

Al tiempo, en el espacio educativo ampliado actual, no es posible mantener la acción educativa de los establecimientos escolares recluida como una isla, como nos referimos en la parte final de este documento, se precisa conexas las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, con las familias y el municipio. Educar a la ciudadanía no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales. El asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad. Escuela-Familia, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de potenciar el tejido social y la sociedad civil. Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan las capacidades sociales de la escuela.

La sociedad del conocimiento supone, entre otras cosas, que éste ya no está confinado en las instituciones educativas y algunas pocas otras sino ampliamente distribuido por toda la sociedad, aunque de manera

desigual y cambiante. Los recursos lógicos disponibles en una escuela no agotan los que existen en una comunidad y, a menudo, palidecen ante los que pueden encontrarse a la vuelta de la esquina. El nivel educativo que poseen los docentes ha sido alcanzado ya por en torno a la mitad de la población adulta joven (los padres y madres de sus alumnos) de cualquier sociedad avanzada y es superado por una minoría sustancial y creciente. Las formas más innovadoras y eficaces de acceso y tratamiento de la información, así como de aprendizaje, surgen, maduran y proliferan fuera de la escuela antes que en ella.

En medio de cambios de tal magnitud, que no harán sino profundizarse en el futuro, es impensable que la escuela pueda -y es absurdo que quiera- ser autosuficiente. Por ello los proyectos educativos y las direcciones de los centros deben contemplar y explorar de manera sistemática los recursos, las oportunidades y las ofertas existentes en su entorno comunitario, sea físico o virtual, buscar de manera sistemática formas de asociación y partenariado con toda suerte de actores en éste y aprender a trabajar en red con ellos, constituyendo relaciones estables u ocasionales en beneficio mutuo. Estos actores pueden incluir a otros centros educativos (sean homólogos, de otras etapas o no reglados), otras instituciones y servicios públicos, entidades culturales, asociaciones sin fines de lucro (altruistas o de defensa de intereses), empresas comerciales y simples individuos (profesionales, voluntarios, mayores, padres y madres...), siempre y cuando las relaciones con ellos sean transparentes y acordes con la función de la escuela.

En el otro extremo de la relación, de forma paradójica, los centros de enseñanza reglada están dotados de equipamientos infrautilizados. El calendario lectivo es de 175 días (la mitad del año natural), y la jornada cotidiana es mayoritariamente matinal. Algunas de sus instalaciones y equipos son técnicamente de uso exclusivo para ciertas actividades o edades (lo que no implica que no puedan serlo por otros usuarios), pero otras son de uso potencialmente universal, como es el caso, al menos en parte, de auditorios, recintos deportivos, bibliotecas y mediatecas, estudios, cafeterías o conectividad a la red.

Al mismo tiempo, la era de la información, del conocimiento y del cambio acelerado, que es por ello mismo la del aprendizaje a lo largo de la vida, ha roto sin contemplaciones el viejo ciclo vital, materializado en la escuela misma, por el que en una primera edad se aprendía, en la siguiente se producía y en la última se descansaba, dicho de manera muy simplificada. Llevar un vida productiva exige cada vez más continuar aprendiendo, en parte en la producción o el trabajo mismos, a veces volviendo de lleno al sistema educativo, pero también acudiendo a otras combinaciones de enseñanza y aprendizaje que se sirven en parte de las instituciones, los recursos y la actividad del propio sistema escolar, aunque no sea ya de la misma manera. Dado el cada vez más prolongado periodo de vida más o menos activa que media entre la salida del trabajo y el final de la vida, esto es cierto también para el simple disfrute del ocio y, por tanto, para la tercera edad.

3. CLAVES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO MODELO DE ORGANIZACIÓN: CARACTERÍSTICAS Y ELEMENTOS

3.1. Reorganizar el aprendizaje

Existen cuatro aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de reconsiderar la organización del aprendizaje. El primero y más elemental de todos, es que nadie, y menos aún los niños (en los que una pequeña diferencia de edad puede suponer una notable diferencia de madurez y capacidad), puede, debe ni tiene por qué aprender las mismas cosas en el mismo tiempo, en las mismas fechas y a la misma edad.

El segundo es que no tienen por qué aprenderlas condenados a la inmovilidad. El tercero es que no tienen por qué aprenderlas de la misma manera, pues tienen capacidades, sensibilidades e intereses (o, a la manera de Gardner, inteligencias) diferentes. El cuarto es que ni siquiera tienen por qué aprender

enteramente las mismas cosas, aunque sí buena parte de ellas. Es bueno, por tanto, dejar a los alumnos la máxima capacidad de movimiento, permitir que progresen a su propio ritmo, tratar de ver cuál es para ellos la mejor manera y tener en cuenta sus inclinaciones e intereses, lo contrario de lo que sucede en el aula-huevera.

¿Cómo dar a un alumno, a un menor, más control de su proceso de aprendizaje y más iniciativa en él? Ni hay una respuesta general, ni tenemos un algoritmo que lo resuelva, pues dependerá, al menos, de tres elementos: su nivel de desarrollo y maduración y otras características personales (que, hasta cierto punto, trae de casa), del ámbito y los objetivos del aprendizaje (que, sobre el terreno, dependen del docente presente en él, aunque dentro de un marco normativo y cultural dado) y del entorno en que éste se desenvuelve (que depende básicamente de la organización escolar). Nadie espere, pues, encontrar aquí soluciones completas, ni siquiera en esbozo, para su clase, es decir, ni para su grupo ni para su materia, pues ello depende en gran medida de qué alumnos y qué profesores la forman, así como de qué aprendizajes se persiguen, siendo, por tanto, competencia sobre todo del docente sobre el terreno y, si acaso, de las didácticas. Ahora bien, lo que sí podemos hacer es explorar con algo más de profundidad qué puede significar devolver al alumno participación en su proceso de aprendizaje y, entre los tres elementos que acabamos de mencionar, qué condiciones debe reunir el entorno, que es lo que concierne de manera más directa al nivel de la organización.

El tiempo del alumno comprende varios aspectos, en particular la gradación escolar, el tiempo de escuela y el ritmo de aprendizaje. La gradación es la secuencia que asociamos a los cursos y la edad escolares, con la cual la institución impone que a ciertas edades deben aprenderse ciertas cosas y evalúa el desempeño individual con serias consecuencias. El tiempo escolar es el segmento del tiempo vital del alumno del que la escuela se apropia, sea de manera indirecta (el calendario y la jornada escolares) o indirecta (los deberes escolares), y concierne no sólo a la cantidad de tiempo en sí sino también a su distribución (por ejemplo, qué duración tienen tanto el curso como la jornada y cómo estén distribuidos a lo largo del año o del día naturales). El ritmo de aprendizaje es, por un lado, el resultado de la relación entre lo que se exige al alumno aprender y el tiempo de que dispone para ello, lo que implica una imposición indirecta, pero también, por otro, el objeto de una imposición directa, en particular a través del horario escolar y de la organización colectiva de las actividades en el aula.

Toca ya hacer una incursión en el entorno de aprendizaje y, por tanto, en la organización propiamente dicha. Como suele suceder en la educación, no partimos de cero ni hay que inventar o reinventar todo, sino que contamos con múltiples experiencias e incluso tradiciones. Las más interesantes de estas experiencias son las que rompen con la arquitectura, tanto literal como metafórica, del aula, esa gramática profunda a la que aludíamos. Es el caso de, en distinta medida y con diferentes modalidades, de lo que se ha dado en llamar hiperaulas, entornos de aprendizaje innovadores (ILEs, por *Innovative Learning Environments*) o, más vagamente, aulas, entornos o espacios flexibles, abiertos, del futuro, etc... Estas suelen reunir las características de ser espacios abiertos, diversos, reconfigurables, con mobiliario suelto y ligero, un rico equipamiento tecnológico y, en los que se acumulan que pueden combinarse para acumular grupos más amplios y con dos o más docentes, con una distribución más flexible del tiempo, en la que el grupo puede descomponerse y recomponerse a voluntad dando paso a pequeños equipos o al trabajo individual, etc. También cabría definirlos por lo que no son ni hacen: no tienen un mobiliario fijo ni alineado, no se limitan necesariamente a un grupo y curso, no cuentan con un espacio fijo y diferenciado para el profesor, no son utilizados con un horario serial, no suelen ser cerrados... es decir, no son aulas en el sentido convencional y tradicional del término. No están diseñados para la transmisión y audición eficiente (y raramente eficaz) de una lección, sino para ser usados indistintamente en actividades centradas en una presentación (del profesor, del alumno o través de un medio electrónico), en el trabajo colaborativo (equipos) o en el quehacer y la reflexión individuales.

La descripción que hemos hecho ya contiene explícito el primer elemento de reorganización: el **espacio**, que deja de ser fijo, cerrado y lineal para ser reconfigurable, abierto y flexible; pasa de estar asociado a la simultaneidad del grupo-clase a permitir cualquier forma de coordinación prefijada o espontánea; cesa de

obligar a la inmovilidad y la pasividad para favorecer la movilidad y la actividad; muda de imponer la homogeneidad a acoger la diversidad. Todo ello por la liberación de las dimensiones espaciales, no sólo las dos del plano que dicta la ley de la gravedad sino también la tercera, pues el alumno puede en distintos momentos estar en su asiento alto o bajo, de pie, en el suelo, en una grada... la opcionalidad y la movilidad que ejercen las personas libres cuando trabajan individualmente o en grupo.

El segundo elemento es, por supuesto, el **tiempo**. El aula tradicional fue diseñada para que todos los alumnos hicieran al mismo tiempo una misma tarea, fuera de manera colectiva (p.e., escuchar una lección, cantar una tabla o seguir una lectura en voz alta) o individual (p.e. estudiar, hacer un ejercicio o, simplemente, nada). Por supuesto que los docentes han podido prescribir otras formas de actividad y los discentes resistirse a esas, pero siempre con el poderoso y a veces insalvable obstáculo de un espacio no diseñado para ello. En un espacio reconfigurable el profesor puede, sin dificultad, reestructurar los tiempos en función de las actividades, pero no sólo redistribuyéndolo entre lo colectivo, lo colaborativo o lo individual sino también, por ejemplo, situando en el centro lo colectivo, que requiere la presencia simultánea de todos, y permitiendo distintos momentos de inicio y fin para equipos o individuos, de acuerdo con sus necesidades y respetando la logística general del centro. La descomposición del gran grupo permite que individuos y grupos dediquen, por iniciativa propia o por indicación del docente, distintas cantidades de tiempo a distintos aprendizajes. La tecnología permite reproducir una y otra vez las presentaciones del profesor, antes únicas para todos, dentro y fuera del aula, en la secuencia programada o en otra y a cualquier velocidad, lo que da al alumno mayor flexibilidad con su tiempo. La ruptura de la simultaneidad constante y la diversificación del espacio, en fin, permiten a cualquier alumno emplear el tiempo escolar, o de aula, en reforzar las bases imprescindibles o los desarrollos posibles de cualquier aprendizaje.

El tercer elemento es la **secuencia de actividades** que, supuestamente, conduce a un resultado de aprendizaje, por ejemplo la presentación del profesor, la lectura de algún texto, el señalamiento de sus componentes fundamentales, el resumen de lo aprendido, la realización de ejercicios o la respuesta a preguntas, etc. Da igual que sea la secuencia tradicional o que se vista de webquest, paquete SCORM, etc. si se trata igualmente de un mismo proceso para todos. Espacio reconfigurable, grupo desagregable y tiempo flexible son las condiciones para que distintos alumnos puedan perseguir unos mismos objetivos por distintos procesos, por ejemplo individualmente o en equipo, con o sin ayuda del docente, apoyándose en unos medios o en otros, al derecho o al revés, tomando notas o memorizando... Fuera del aula tendrá siempre la diversidad de sus recursos familiares y comunitarios y su espectacular ampliación por el entorno digital, pero aun eso dependerá, al menos en parte, de su aceptación por el docente (por ejemplo, de las distintas formas de enfocar o resolver un problema), es decir, de lo que le despidan y le espere dentro del aula.

Aprendemos mejor aquello que nos interesa, sea cual sea el motivo. Por eso no es lo mismo verse inmerso en un proceso de enseñanza en el que no ha habido opción a elegir nada que poder elegir lo que nos interesa cuando nos interesa. Lejos de nosotros la idea de que niños, adolescentes y jóvenes puedan y deban decidir por sí mismos qué aprender y qué no (tampoco ellos lo piensan, por cierto), pero hay que ser conscientes de que la atención a las inclinaciones, preferencias e incluso intereses pasajeros del alumno siempre reforzará su motivación inmediata. Por consiguiente, la escuela, sin menoscabo de su función pública e institucional, debe abrirse cuanto sea posible a dar voz al alumnado a través de proyectos abiertos, entornos flexibles, materias optativas, actividades complementarias e itinerarios variados, siempre dentro de los objetivos de inclusión, igualdad y equidad propios de cada etapa.

Por motivos similares, la organización de la convivencia en el centro debe desplazarse tanto como sea posible del encuadramiento impuesto desde arriba a la asociación responsable entre iguales favoreciendo la comprensión y discusión de la normativa básica, la negociación de normas específicas, la asunción de compromisos individuales, la mediación y resolución de conflictos, la realización de asambleas de grupo o más amplias para cuestiones varias, la autoorganización entre iguales, la representación en los órganos colegiados, el asociacionismo y el servicio a la comunidad.

3.2. Reorganizar la docencia

El mismo pequeño gran cambio que puede modificar de modo radical las condiciones del aprendizaje puede transformar de manera aun más expeditiva la docencia. Las forma más común de transición a los entornos de aprendizaje innovadores es la acumulación de dos (o más) grupos con sus correspondientes profesores, sea de manera circunstancial, como sucede a veces para el aprendizaje basado en proyectos (en particular STEM o STEAM, cuando colaboran dos o más profesores con sus grupos), o continuada, como se hace en la hiperaula. Entonces surge la codocencia, o docencia colaborativa, entre dos o más docentes ordinarios (no confundir con la presencia de un docente extraordinario u otro personal de apoyo junto a un profesor ordinario, con su grupo ordinario, en el aula ordinaria). Incluso un aula absolutamente convencional pero doble, una superaula, o macroaula, que no fuera hiperaula, tendría como elemento positivo potenciar la codocencia, es decir, la cooperación, la complementariedad, el apoyo y el refuerzo mutuo de dos o más profesores sobre el terreno. Si, además, propicia una atención diversificada, la continuidad de los proyectos, la difusión de la innovación, la formación de los noveles, y engrasa la colaboración profesional entre iguales, sobran ya argumentos a favor.

La colaboración y el intercambio entre docentes, por lo demás, no tienen por qué limitarse al aula, fuera de la cual ofrecen todavía un valor añadido y puede tener un largo recorrido, pues el apoyo mutuo, el desarrollo profesional y la innovación precisan de ellos. La cuestión es cómo favorecerlos también fuera del aula, lo que reclama respuestas diferentes intra e intercentros. Dentro de un centro de enseñanza requiere sobre todo espacios y tiempos comunes en los que pueda producirse un contacto informal y ocasional entre los educadores: el espacio son las salas de profesores, que deben contar con la amplitud, el equipamiento, el confort y el atractivo suficiente para ello; el tiempo es el de obligada permanencia en el centro no lectiva, que lamentablemente se ha visto reducido al mínimo y tendría que ser ampliado a costa del resto. Entre centros requiere transparencia (que resulten visibles y se conozcan), soporte técnico (redes profesionales virtuales, plataformas de recursos, directorios, alta conectividad), apertura y flexibilidad en el uso de tiempo (poder utilizar el horario de permanencia para los intercambios intercentros). En definitiva, se trata de fomentar el trabajo en red dentro de los centros (no confinado a los órganos administrativos) y entre ellos (no limitado por los confines organizativos).

Los centros deben tener la capacidad, a través de sus órganos de dirección y con los controles de objetividad que sean necesarios, de seleccionar al profesorado que accede a ellos de acuerdo con sus necesidades presentes y previstas dados su entorno, su proyecto y su plantilla. Abordar esto pasa tanto por pausar la movilidad del profesorado permanente (entendiendo por tal al que lo es en la profesión, sea funcionario o contratado laboral), como por ofrecer vínculos más duraderos y perspectivas más ciertas al profesorado en proceso de iniciación (desde un "MIR docente" de dos o más años hasta contratos laborales quinquenales, por ejemplo).

3.3. Una dirección pedagógica y profesional

En función del diagnóstico anterior, se precisan, pues, políticas de *fortalecimiento del rol directivo* en una línea de liderazgo pedagógico. Esto requiere y demanda, paralelamente, unas *condiciones estructurales* (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. Al tiempo, como señalamos posteriormente, es preciso cambiar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento.

Hacer posible un liderazgo pedagógico exige cambios en la actual estructura organizativa. Cambiar un elemento –menos limitado a la normativa– sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica. Sin alterar sustantivamente los modos organizativos y la cultura escolar, apostar por el "liderazgo pedagógico" de la dirección puede ser una salida irreal, retórica, que actúe como un "distractor". No obstante, una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco recorrido y pronto llega a agotarse si no se *realinean, con coherencia, otros elementos* de la

política educativa y de la organización de las escuelas. Así, por ejemplo, romper la pesada tradición de que cada profesor, inviolablemente, es "dueño" de su aula y funciona de modo independiente, especialmente en los Institutos, para subordinar su trabajo e inscribirlo en un proyecto colectivo de mejora es algo costoso, dado que la estructura institucional lo impide. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen impide cualquier supervisión educativa por parte de la dirección.

Desde hace tiempo, la dirección de centros educativos camina hacia su profesionalización, necesaria para el buen desarrollo de sus responsabilidades. Si bien, en sentido fuerte, el ejercicio de la dirección escolar como liderazgo no puede (ni debe) estar "profesionalizada", menos aún si se vincula a funcionarización. Al reclamar una profesionalización se demanda, entre otros, un conjunto de conocimientos y habilidades que proporcionan competencias reconocidas oficialmente que requiere el ejercicio efectivo. En el caso español, partiendo de la situación actual heredada, la reclamada *profesionalización de la dirección escolar* debe ser posible sin perder la identidad docente. Por eso, una vía realista en la que caminar, es la que abrió la Ley de educación de Catalunya (LEC) regulando la figura del "directivo profesional docente". Se demanda, por los propios directivos² una dirección reforzada que lidera la comunidad escolar, con autonomía para tomar decisiones que considere más adecuadas, pero también con una responsabilidad por los resultados obtenidos.

Uno de los estudios más influyentes comparados acerca de las políticas del liderazgo escolar realizado por la OCDE en 2008 (*Mejorar el liderazgo escolar*), en que se analizaban y comparaban las prácticas de los directores de escuela en una veintena de sistemas educativos, ofrecía cuatro grandes recomendaciones para profesionalizar el liderazgo escolar:

- *Redefinir las responsabilidades* de los directores de escuela centradas en la mejora: otorgar mayor autonomía con apoyo adecuado; redefinir los roles para centrarse en el apoyo y desarrollo de la calidad docente como primer eje; fijar metas, evaluarlas y aplicar el criterio de rendición de cuentas; administrar los recursos financieros y encargarse de la gestión de recursos humanos y colaboración con el entorno.
- *Distribuir el liderazgo escolar* de modo que no se concentre en una sola persona, sino que se reconozcan las distintas funciones y a las personas que se involucran en el proceso, incluidos los consejos escolares y su apropiada formación.
- Desarrollar el liderazgo mediante *programas de formación* inicial, *mentoring* y formación continua a lo largo de la práctica.
- *Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva*, profesionalizando la selección, adecuando los salarios a la práctica, reconociendo las organizaciones profesionales y ofreciendo apoyo en el desarrollo de una carrera profesional

En cada uno de estos ámbitos tenemos déficits en España y se debieran convertir, entre otros, en líneas futuras de acción. En cuanto a propuestas alternativas, al menos, tres cuestiones nucleares afectan a la dirección escolar: [1] la *selección y el modo de acceso*, [2] la *formación inicial y permanente*, como vía de profesionalización; y [3] la *evaluación de la dirección*. Avanzar en una dirección con capacidad de liderazgo pedagógico supone incrementar la profesionalidad mediante una formación bien orientada, que debe afectar al modo de acceso y selección de los directivos, y obliga a replantear la evaluación de su ejercicio, tanto para el acceso como para la renovación o continuidad.

3.4. Autonomía al servicio de la mejora

Una de las mayores innovaciones en la política curricular es dar *protagonismo a la escuela y a sus profesionales* a la hora de implementar el currículum. Para eso, se incorporan elementos que dan

² Los propios directores y directoras, agrupados por las Federaciones de sus Asociaciones regionales (FEDADi, FEDEIP, FEAE), han elaborado un "Marco Español para Buena Dirección escolar" (MEBD) Cfr. MEBD (2017). *Un Marco Español para la Buena Dirección*. Madrid: FEDADI, FEDEIP y FEAE. <http://www.fedadi.org/?p=1958>

flexibilidad al currículo y, específicamente, se introducen espacios y tiempos que posibiliten una mayor autonomía en el desarrollo curricular. A la vez, con esto se quiere ser sensible a los contextos y a los intereses del alumnado. De tal modo, frente a tantos años con una *tradicón normativista*, que ha sobrerregulado y encorsetado las prácticas docentes hasta límites desprofesionalizadores, la autonomía de gestión y, más específicamente, la dimensión de autonomía curricular querría contribuir a abrir un espacio nuevo y propio de innovación, realización personal y desarrollo profesional.

La autonomía escolar, sin embargo, no está exenta de riesgos o peligros, que conviene prever y delimitar. En particular un grave dilema que ha acechado a las experiencias de autonomía es el siguiente: si se decreta y no se regula puede dar lugar a un desmembramiento o desmantelamiento de la red de educación pública, tal como la conocemos; pero si, por miedo a que no sepan hacerlo, se regula en exceso, en la práctica se niega *de facto* la "autonomía" proclamada. De este modo, se precisa articular un currículum nacional con normas comunes para todos, desarrollado por las comunidades y con un espacio propio de ejercicio de autonomía por parte de cada escuela. Este equilibrio, siempre inestable, es difícil de lograr: cuando la normativa quiere regular, impide los espacios propios de autonomía; cuando no hay un marco común, estos últimos pueden generar falta de equidad.

No basta proclamar que la escuela está en el centro si no se crean contextos que permitan que los centros puedan tomar las decisiones oportunas. Todas las leyes educativas (desde la LGE) han incluido la retórica de que "los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica para favorecer la mejora continua de la educación", pero luego han seguido con el mismo proceso lineal-vertical, con una producción sucesiva de textos legales en "cascada" (leyes, decretos, acuerdos, instrucciones) de las autoridades administrativas que niegan en la práctica la autonomía que se proclamada. La autonomía ha quedado como una retórica oficial, cuestionada constantemente por una tradición centralizada y administrativista, incrementada en los últimos años, que sobrerregula las prácticas docentes, conduciendo a una *desprofesionalización de la enseñanza* y a una uniformización de la vida en los centros educativos.

Recuperar, pues, el espacio del protagonismo de cada escuela en la toma de decisiones y, especialmente, en el desarrollo del currículum supone romper con una larga cultura de dependencia administrativa. A la postre, en nuestro caso, el nivel prescriptivo impidió, uniformando, el espacio propio de cada escuela. La autonomía curricular supone, a partir del marco curricular establecido, la posibilidad de intervenir activamente en el currículum y organización escolar, de modo que permita modos de funcionamiento propios en respuesta a las necesidades de los alumnos

Por lo demás, la autonomía de la escuela, como *concepto relacional*, es siempre relativa (somos más o menos autónomos con respecto a alguien o a alguna cosa), por lo que su acción se ejerce siempre en un contexto de interdependencias y en un sistema de relaciones. Cuando hablamos de "autonomía de la escuela" entendemos que las escuelas o centros de enseñanza disponen de una capacidad de decisión propia (a través de sus órganos representativos y en función de sus competencias), en determinados dominios (estratégicos, pedagógicos, administrativos y financieros), que se ejerce a través de atribuciones, competencias y recursos, transferidos o delegados por otros niveles de la administración.

La autonomía no se juega sólo en el diseño, sino en el modo de gestionar el desarrollo curricular, lo que exige hacer cambios estructurales que promuevan un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. No existe autonomía en abstracto, es un concepto que debe ser construido socialmente, mediante una acción organizada de sus miembros. Se trata de hacer del centro escolar *un proyecto de acción educativa*, es decir, *un proyecto compartido* de educación. Igualmente, la autonomía de la escuela debe inscribirse en otras dimensiones complementarias dentro de un proceso amplio de territorialización de las políticas educativas.

Situados, pues, entre una lógica de acción burocrática y una lógica profesional, la apuesta por la autonomía en la gestión de proyectos educativos propios podría reforzar el papel de la escuela como unidad estratégica de la mejora. El problema, como ya se ha indicado, es que la fuerte tradición centralista ha

creado una cultura de dependencia administrativa donde la escuela como unidad propia es un proyecto a construir, más que una realidad dada. Esto conduce a una *paradoja*. Por esta tradición acumulada, nuestras escuelas están fuertemente uniformadas, por lo que otorgarles protagonismo en el pilotaje de la mejora supone oponerse a dicha tradición burocrática y uniformadora. Por otra, en el grave estado de desvertebración a que han llegado últimamente, delegar los esfuerzos de mejora a las propias escuelas no conduce muy lejos, al imponerse la fuerza de la inercia de un sistema burocrático y formalista. De ahí, la necesidad de articular la escuela en función de proyectos propios, llevados a cabo por equipos directivos capacitados.

3.5. Transparencia pública

La información que garantice la transparencia de los centros y del sistema ha de ser obligada, no graciable. La norma, la autoridad y la ética profesional deben, todas y cada una, garantizar su objetividad, su autenticidad y su accesibilidad. Se reconoce la diversidad de objetivos últimos de la transparencia: elección de centro y la fluidez de un cuasi-mercado educativo, la inspección burocrática y el control administrativo o la rendición de cuentas y el ejercicio de un control ciudadano, o para el centro puede ser también una forma de autoafirmación, publicidad y competición, porque la transparencia es en todo caso un valor democrático y un instrumento de mejora, por lo que debe contemplarse y perseguirse como un objetivo en sí misma. De hecho no pocos de los problemas y objetivos de los centros hoy están condicionados por su ausencia o presencia. El reconocimiento y el prestigio que el profesorado lamenta tan a menudo no tener, o haber perdido, no vendrá ni volverá ya como un cheque en blanco, ni como efecto de ninguna intervención externa, sino que tendrá que basarse en buenas prácticas conocidas y reconocidas.

La acogida y el apoyo a la innovación no pueden obtenerse a cambio de promesas, sino que requieren proyectar y trabajar a la luz del día y a la vista de todos. Las demandas de más recursos, por más que puedan estar justificadas, no pueden continuar apoyándose en el supuesto universal de que más siempre es mejor, sino que deben hacerlo en la exposición de las carencias presentes y, llegado el momento, de los resultados anticipados. Una información transparente para cada centro y zona escolar debería comprender, al menos, el proyecto educativo global y cualesquiera proyectos y programas específicos, incluidos objetivos, líneas de trabajo, evaluación, etc.; las normas formales e informales de funcionamiento, de convivencia y de participación; la dotación de recursos financieros, materiales y humanos, incluida la capacitación y la experiencia del profesorado. Y al menos, considerar y debatir otros, igualmente relevantes aunque potencialmente sensibles, como la composición del alumnado, incluidas su composición social, cultural, lingüística, necesidades especiales, etc.; los resultados académicos generales en términos de competencias, calificaciones, retención, titulación y promoción; las vías de acceso de las familias al profesorado, los otros profesionales implicados en la educación de sus hijos, la dirección y administración del centro y las autoridades educativas.

3.6. Promover la participación social: Mirar hacia la comunidad

Son precisas nuevas formas de implicar a la comunidad en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a estar cubierta la representación formal o a celebrar las oportunas reuniones en los órganos constituidos al efecto. En lugar de una organización burocrática, se han de rediseñar contextos y modos de funcionar de manera que posibiliten la interacción, el compromiso y el aprendizaje mutuo entre todos. Todo ello con la meta última de la misión de la escuela: la mejora de la educación de todos los alumnos. Como es obvio, ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los exclusivos agentes de educación. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos.

Si la capacidad educadora y socializadora de la familia, progresivamente, se ha ido eclipsando, en lugar de delegar la responsabilidad al centro educativo, se precisa más que nunca la colaboración de las familias y de la "comunidad educativa" (barrios, municipios) con el centro educativo. Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el capital social y facilita que la escuela pueda

mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. Familia, escuela y municipio son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

La educación democrática aspira a ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (Escuelas de padres y madres, Asociaciones de Padres), el barrio (Asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad ("ciudades educadoras", "Proyecto educativo de ciudad", "pacto cívico" en municipios). Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y –más ampliamente– en la comunidad educativa y social) cabe –con sentido– promover unas virtudes cívicas de participación.

Una profundización de la democracia escolar requiere pasar de una concepción de la democracia meramente representativa a una *democracia deliberativa*. Pero ello también supone, más ampliamente, la reconstrucción del espacio público para la participación ciudadana en una deliberación de los asuntos que le conciernen. Cuando, en su lugar, en lugar de una ciudadanía activa se promueve unos clientes que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en grave crisis.

Mientras tanto, por el profesorado la defensa de una profesionalidad clásica, como ámbito específico de intervención exclusiva de los profesionales del centro, sin intervención de otros agentes como las familias, ha dejado de ser válido para afrontar los cambios en que estamos inmersos. Se impone, pues, redefinir el ejercicio profesional en modos que, en lugar de *enemigos* de las familias, los profesores pudieran confluír en aliados y colaboradores de los padres en una función que es necesario considerar complementaria, todo ello en el marco comunitario del barrio o ciudad.

La consecuencia de todo ello es que ante los centros escolares se abre la perspectiva de transformarse en -incluso de nacer como- centros comunitarios, que combinarán instalaciones, recursos y actividades para distintos grupos sociales (p.e., menores y mayores), o distintos usos y actividades para distintas secciones de un grupo de edad (p.e., educativas, formativas, culturales y deportivas para los jóvenes), o simplemente para la comunidad en general, aunque mantengan la prioridad, el uso dominante o parcelas de exclusividad para la población escolarizada. Será un paso más en la evolución desde ser, originalmente, un injerto extraño en una comunidad preexistente (la pequeña escuela construida en una vieja aldea), hasta convertirse ellos mismos en poderosos aglutinantes de la comunidad, como ya apuntan hoy cuando tejen lazos entre las familias de los alumnos, o cuando sirven de sedes electorales o como escenarios de actividades municipales. En un tiempo en que los lazos sociales tradicionales tienden a diluirse por efecto de la libertad que tiene su reverso en el individualismo, de la reducción de la natalidad, de la movilidad geográfica y laboral, etc., los centros escolares, transformados en centros cívicos, pueden ser una potente herramienta de cohesión social.