

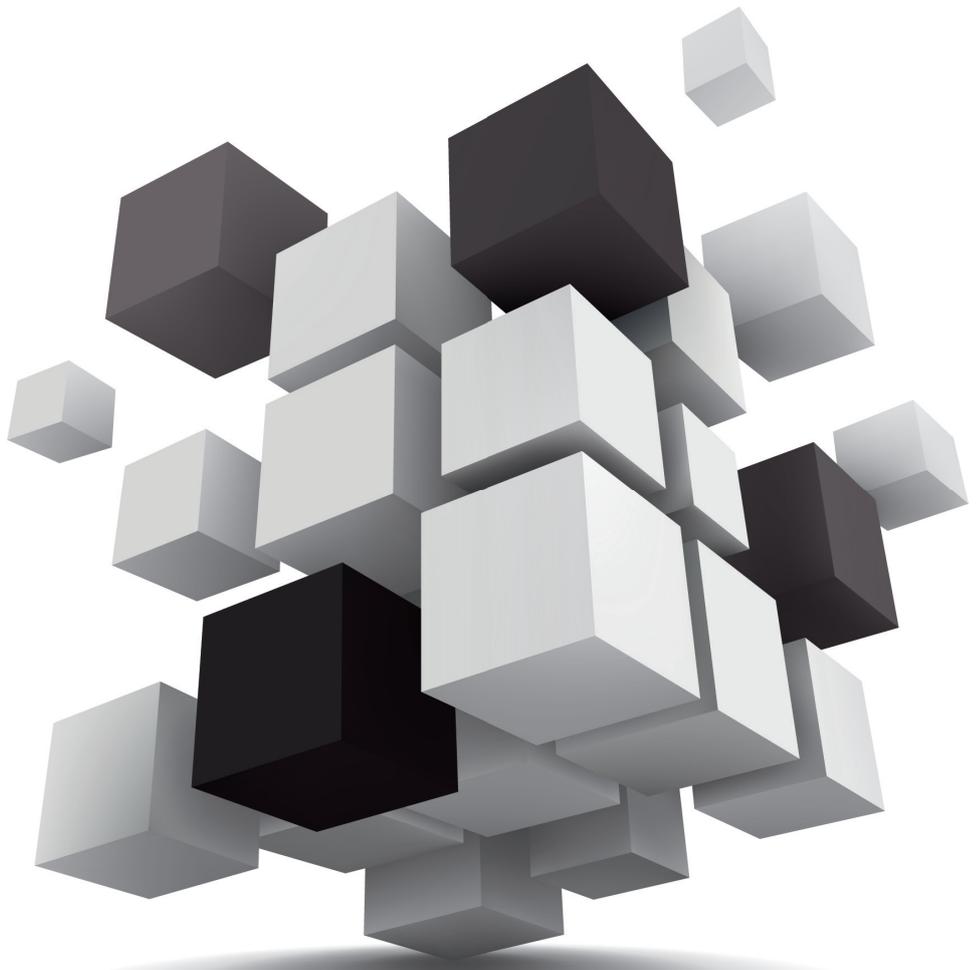
La organización escolar.

Repensando la caja negra
para poder salir de ella

Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano

Mariano Fernández-Enguita
(Coord.)

**Asociación Nacional de Editores
de Libros y material de Enseñanza**
- ANELE -



Colección: **Diálogo Educativo**

La organización escolar.

Repensando la caja negra
para poder salir de ella

Mariano Fernández-Enguita
(Coord.)

Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza
- ANELE -



Colección: Diálogo Educativo

La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella

© de los textos, Mariano Fernández-Enguita

© de las imágenes:



Iª edición

© ANELE - REDE, 2020.

Esta obra no puede ser reproducida parcial o totalmente sin la autorización escrita del autor

ISBN: 978-84-86141-71-4

Depósito Legal: M-16626-2020

Descargar online: https://anele.org/pdf/libros/Libro-organizacion_escolar.pdf

Impresión: PODiPrint

Impreso en Andalucía – España

Índice

Bloque I: Introducción

Capítulo 1.	9
Presentación. La organización escolar comprende mucho más que un organigrama administrativo	
Mariano Fernández-Enguita	
Capítulo 2.	17
Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado	
Red por el Diálogo Educativo	

Bloque II: Aspectos de la organización escolar

Capítulo 3.	37
Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros	
Antonio Bolívar	
Capítulo 4.	49
Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje	
Xavier Martínez-Celorio	
Capítulo 5.	63
El espacio escolar y la materialidad del aprendizaje y la enseñanza	
Mariano Fernández-Enguita	
Capítulo 6.	71
Horizontes de innovación y transformación de los tiempos escolares	
Daniel Gabaldón Estevan	
Capítulo 7.	83
Colaboración docente dentro del aula: modelos, barreras y beneficios	
Eva Flavia Martínez Orbezo	

Bloque III. Reflexiones desde la práctica

Capítulo 8.	97
Participación: Hacia un proyecto comunitario	
Nélida Zaitegi	
Capítulo 9.	109
Organización y gestión sistémica de recursos: crear ambientes para construir aprendizajes	
Amparo Escamilla	
Capítulo 10.	119
Organización escolar: codocencia y cambios en la cultura organizativa	
Ana Hernández Revuelta	

BLOQUE I

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

Introducción. Mucho más que organigramas y protocolos

Mariano Fernández-Enguita, Universidad Complutense, www.enguita.info

Una escuela (colegio, instituto, universidad) es, ante todo y de manera visible, una organización; es decir, la coordinación estable de un conjunto de actividades con vistas a un fin. No es una organización cualquiera, por supuesto, pero antes de entrar en las peculiaridades hay que empezar por lo que tiene en común con otras, con todas las organizaciones. Hay mucho, que aprender de todas ellas, en particular de las más exitosas (o más poderosas) y de las que, inmersas en contextos más exigentes o más competitivos, se ven por ello obligadas a aprender más rápido. Sin ir más lejos, de la empresa (privada o pública), que es la más ubicua y dinámica, aunque no sólo. Pero hay otros aspectos, más específicos de las escuelas, en los que éstas tienen que aprender por sí mismas y con pocas o ninguna referencia distinta, o incluso en estado de alerta contra el riesgo de adoptar fórmulas descontextualizadas. Una escuela no es una empresa, ni una iglesia ni otra cosa que una escuela. Pero ésa es la segunda parte.

1. La organización escolar, de pionera a obsoleta

Basta contemplar un aula convencional para ver y entender que nació de la imitación del templo (de donde venía la mayoría de los docentes) y la anticipación del taller y la oficina industriales (adonde iría la mayoría de los discentes). La escuela moderna aprendió, nos guste o no reconocerlo, de la empresa y de la iglesia. Pero mientras que las iglesias apostaban por la tradición, eran o buscaban ser parte de verdaderos monopolios y preferían abordar sus problemas y proyectos de manera esotérica, las empresas han pensado siempre en el (o en su) progreso, han tenido que competir entre sí y por las preferencias del público y han abordado sus problemas y proyectos en términos de racionalidad (eficacia, eficiencia, rentabilidad, viabilidad); y *hoy más que ayer, aunque menos que mañana*. Por eso la teoría de la organización ha avanzado sobre todo en el ámbito de la empresa, mucho más que en el de las iglesias y bastante más que en el de los partidos y sindicatos, las escuelas o las ONG, por citar sólo algunos.

Mucho antes incluso de que Arkwright, Ferguson, Smith, Ure o Marx, los primeros actores, analistas, apologistas o críticos de la organización industrial, enfocasen su atención sobre la división de tareas y la disciplina fabril, los monjes que extendieron las primeras redes de escuelas ya habían elaborado prolijos manuales sobre el orden, la disciplina, la pedagogía y las *técnicas de estudio* en la *De Ratione Discendi et Docendi* de Jouvancy (1599), la *Breve Relazione* (o *Documentum Princeps*) de Calasanz (1604), la *Grösse Didaktik* de Comenius (1630), la *Guía de las Escuelas* de La Salle (1706) o los *Reglèments pour les écoles* de Dèmia (1674). El saber explícito sobre la organización en la burocracia y la empresa llegaría sólo más tarde, invariablemente como enfoque

racional, administrativo (Weber, 1944), inspirado por la metáfora de la organización como máquina (Morgan, 1998), encarnado por autores como H. Fayol (1916) y F.W. Taylor (1911). El primero se centró en la organización burocrática (estructura divisional o departamental, ámbito de control, flujo de la información, papel de las recompensas, etc.); el segundo lo hizo en los procesos de trabajo (división de tareas, estandarización, duración e intensidad, fatiga y rendimiento, análisis de movimientos, formas de retribución, etc.). Esta *aurora* del pensamiento empresarial pronto tuvo su reflejo educacional en autores-reformadores como F. Bobbitt, F. Spaulding o E.P. Cubberley, embarcados en el empeño de aplicar el taylorismo en la escuela (Callahan, 1961).

La principal diferencia entre estas dos oleadas de pensamiento sobre la organización escolar, aparte de su alcance, fue la sustitución de la jerga monacal por la industrial. Nótese, en todo caso, que el conglomerado formado por la educación nacional, el maestro *normal*, el libro de texto, el aula y la clase llevaría, entre los siglos XVII y XIX, el modelo de producción en serie que en la producción material apenas se había impuesto originalmente en la imprenta al conjunto de la población. Pasó el furor taylorista, pero quedó asentado como nunca el enfoque administrativo de la organización escolar, si bien en el lenguaje más blando de la pedagogía por objetivos, la psicología conductista, la mejora de la calidad, etc., que llega hasta hoy en forma de indicadores estrechamente cuantitativos, repertorios interminables de competencias y demás. En la empresa es ya casi prehistoria, pero en la escuela, lamentablemente, todavía es el pan nuestro de cada día: cómo elegir o designar al director, el peso relativo de la coordinación de etapa, ciclo o curso y de los departamentos disciplinares, cómo mantener la disciplina en el aula, cómo hacer que la clase avance al mismo ritmo, la evaluación cardinal *objetiva* o la ratio alumnos-profesor son problemas propios de ese enfoque administrativo. No es que en otros ámbitos hayan desaparecido, pues siguen y seguirán presentes “así ha de ser” dondequiera que haya una organización formal, pero hace ya tiempo que dejaron de ser los únicos problemas, o incluso los principales, tanto en el ámbito económico (empresas) como en el político (administraciones), mientras que en la escuela (no así en otros servicios públicos). La organización escolar, inicialmente adelantada a su tiempo, se quedó anclada en él.

2. Qué podemos aprender de otras organizaciones

En el ámbito de la empresa, la teoría organizacional aprendió pronto que debía abandonar la idea de disponer de los participantes como simples piezas de un engranaje y dejar de concebir la organización como una máquina. El análisis de los sorprendentes resultados de los experimentos de la General Electric en Hawthorne por Elton Mayo (1933) mostró que los trabajadores no buscaban en el trabajo tan sólo contrapartidas extrínsecas (salario, etc.) sino también el reconocimiento y la realización personales, y no sólo por en la empresa sino también en y por el grupo de iguales, una línea de pensamiento que llega hasta hoy a través de autores como McGregor, Herzberg, Maslow, Argyris y otros. De esa época data también, con Chester Barnard (1938), el énfasis en el problema de obtener la cooperación de los participantes, considerando la organización (la empresa) como un sistema de comunicación, una línea de pensamiento que abarrota de títulos los programas de MBA y las librerías de los aeropuertos. (Hoy que se presta mayor atención a la aportación oculta de las científicas, procede más que nunca señalar que esta superación del taylorismo por la escuela de las relaciones humanas “Mayo” y la teoría de la comunicación “Barnard” debería verse, más bien, como el triunfo de Mary Parker Follett (Metcalf & Urwick, 2004), quien se anticipó en muchos años a Mayo y Barnard, sobre Lillian M. Gilbreth (Price, 1989), que sacó a la *gerencia científica* de los repetidos fracasos de Taylor y la condujo al éxito de los *estudios de tiempos y movimientos*.)

No puede decirse lo mismo para el ámbito escolar, y menos en el entorno latino y español (en cuestión de dirección escolar nada tenemos que envidiar a Francia o Italia, por ejemplo “ni viceversa”). Por un lado,

la tradición de fiera independencia del docente en el aula ha mantenido siempre a raya a la dirección. Es un síntoma revelador que las escuelas primarias graduadas, aun contando apenas con un grupo y aula por curso “media docena de aulas o grupos en total y otros tantos maestros, tal vez uno más como director”, se denominasen, durante largos años, *grupos escolares*, como si se quisiera subrayar que cada aula era una escuela y cada maestro su propio director. Esto redujo siempre la dirección a funciones puramente administrativas (incluidas las represivas), una tónica que ha seguido dominando por encima de algunas divagaciones sobre el *liderazgo* y los *equipos*, eufemismos sobre la dirección *participativa* o *democrática* e incluso cambios normativos como los contenidos en la LOE y la LOMCE, de nulo o escaso efecto. La paradoja es que, justamente porque dirigía poco más que nada, y con cada vez menos influencia en las aulas, la dirección escolar no ha sentido la presión del cambio que han tenido que sentir las empresas, para las que el punto de partida a superar era la presunta o pretendida omnipotencia de la dirección (o de la propiedad), codificada por la teoría administrativa pero desmontada pieza a pieza por los avances de la teoría de la organización.

La autarquía del profesor en su aula, emparejada con el paternalismo (o el autoritarismo, según la época) de la administración y la falta de vida asociativa (de una sociedad civil vigorosa) han tenido como consecuencia un dualismo complementario micro-macro: de un lado las políticas, de las que se suele esperar que lo arreglen todo (o que no arreglen nada, o a las que se atribuyen todos los males); del otro el docente autárquico, el *maestrillo que tiene su librito*, el aula como taifa y, en medio, nada. Pero la educación resulta una tarea demasiado amplia para un docente aislado y una cuestión demasiado alejada para cualquier administración política, lo que trae a primer plano el nivel *meso* (Fernández-Enguita, 2017) del que obviamente son parte los centros como tales, sus proyectos y sus direcciones, pero también los equipos y redes de docentes, las redes de centros y la colaboración entre el centro y la comunidad.

Otra consecuencia del dominio escolar del paradigma administrativo es el aislamiento de los centros de enseñanza. En el mundo empresarial se abrió paso, ya desde los ochenta del pasado siglo, el modelo que Manuel Castells (1996) llamaría de *empresa-red*, redes de colaboración de geometría variable que agrupan a distintas empresas, o más exactamente a secciones de las mismas, para la realización de proyectos compartidos. En el capitalismo informacional, “la red es la empresa”, diría el propio Castells (2001); en el neocapitalismo, dominan “la empresa como red”, en versión de Boltanski y Chiapello (1999). Esta perspectiva de desarrollo colaborativo y flexible parecía igualmente abierta y necesaria, o más, para las instituciones escolares (Fernández-Enguita, 2002, 2007), dado que la educación y la enseñanza se reducen cada vez menos a la escuela y la escuela ve cómo se le demandan cada vez más otras funciones o prestaciones que las tradicionales. Pero lo cierto es que, los centros escolares difícilmente se relacionan en una dimensión horizontal (con otros centros similares), los públicos no lo hacen siquiera en la imprescindible dimensión vertical (el típico instituto no tiene ninguna relación efectiva con las escuelas primarias de las que procede su alumnado, ni viceversa, una ventaja de la que disponen los colegios *completos*, como son la mayoría de los privados y concertados) y apenas sobrellevan de forma pasiva las instalaciones por algunas instituciones municipales.

Pero hay un motivo más de fondo para el inmovilismo de la organización escolar. Mientras que una empresa tiene que ganar y conservar a sus clientes, así como un sindicato a sus afiliados, un partido a sus militantes y votantes, una iglesia a sus fieles, una asociación a sus socios, etc., la escuela descansa en la obligatoriedad (desaparecidos la corvea y el servicio militar y social, es ya la última institución basada en la conscripción), lo cual, combinado con la financiación pública y la planificación de recursos escasos, da forma a un público prácticamente cautivo para los centros de titularidad estatal y, en menor medida y siempre que no perjudique a los primeros, para los de titularidad privada y financiación pública.

3. Y qué tendremos que aprender sin ellas

Por aquí precisamente llegamos a la primera peculiaridad de las escuelas. Que son organizaciones peculiares no es, por supuesto, ningún descubrimiento. Que “la escuela no es una empresa” (Laval, 2004) es, de hecho, un *motto* favorito del corporativismo vestido de izquierda, sobre todo en la tradición política francesa que tan bien aceptada es en todo el mundo mediterráneo e iberoamericano. De hecho, poca gente ha pretendido que una escuela sea una empresa (siempre hay alguno, por supuesto, como hay quien cree que la mejor manera de proteger a las ballenas es privatizarlas, o que Elvis vive en alguna isla del Pacífico sur). Lo que sí ha habido es atención a la escuela como un ejemplo extremo de organización alejado del modelo *racional*. Quien mejor lo ha expresado quizá haya sido Karl Weick (1976), con el concepto de *organización débilmente acoplada*, diseñado para designar una amplia gama de organizaciones pero no por casualidad ilustrado siempre con el ejemplo escolar. Es de temer, por lo demás, que este concepto haya tenido el efecto de legitimar la debilidad de la organización escolar en el espacio de las relaciones entre la dirección y los profesores, y de éstos entre sí, a la vez que dejaba en la oscuridad la nada débil estructura de la organización del aula.

He hecho notar que la escuela es una organización al mismo título que una empresa o un sindicato, por citar sólo dos ejemplos o variantes, y ahora toca indicar que no todas las organizaciones son iguales. No es que cada una sea singular, sino que hemos de distinguir tres grandes tipos: las empresas, que producen bienes y servicios que llegan al público como mercancías o semi-mercancías (p.e. una panadería o una compañía de ferrocarriles); las instituciones, que no procesan cosas o actividades para el público sino al público mismo (p.e. una prisión, una escuela o un juzgado); y las asociaciones, que procesan intereses (incluidos los ajenos o generales, a los que llamamos valores: p.e. un sindicato, un partido o una ONG). Estos tres tipos de organización se diferencian de manera sistemática en sus fines y móviles, su dinámica colectiva, su estructura de poder, sus formas de acción, su diferenciación interna, sus formas de comunicación, etc. Aunque esta distinción, o parecidas variantes, cuentan con una larga tradición en sociología de las organizaciones (Blau & Scott, 1962; Mayntz, 1963; Etzioni, 1964; Perrow, 1971), no puedo tratarlo aquí en detalle, por lo que sólo cabe remitir a los interesados a otro lugar (Fernández Enguita, 2000) y limitarnos ahora a las especificidades de la institución escolar.

Una, ya mencionada, es su carácter coercitivo. Por muy cierto que sea que la escolarización es una necesidad individual y colectiva y un derecho social, o que las oportunidades vitales dependen de ella, y por mucha retórica que le queramos añadir, no va a dejar de ser igualmente cierto que es una obligación y una imposición, y que la escuela, como institución, dispone de un poder sobre los escolares que no tienen las empresas sobre sus empleados, ni mucho menos las asociaciones sobre sus asociados. Podemos decir que se sitúa a medio camino entre lo que conocemos como instituciones *totales* (prisiones, manicomios, monasterios, campos de concentración...) y las que podríamos llamar *administrativas* (los cuerpos policiales, la agencia tributaria, etc.); una institución *tutelar* (*ibid.*). En la institución escolar, cuyo objeto es el *procesamiento* de los alumnos (de su conducta, su conocimiento, sus creencias, su valor académico), la organización de la vida escolar es para éstos, de principio a fin de su recorrido (su *currículum*), lo que maquinaria y herramientas son en la fábrica para la transformación de las materias primas y los bienes intermedios. No me refiero a ninguna visión del alumno como *tabula rasa* (sabemos muy bien que no caen del cielo sino que vienen de familias concretas, comunidades singulares, clases sociales, grupos étnicos, etc.), sino a cuán esencial es comprender que la problemática de la organización escolar no se limita a la dirección, sino que llega hasta el aula, o incluso que parte de ella, como lo verdaderamente relevante. Otra especificidad de las instituciones es el papel que juegan en ellas los grupos profesionales. Simplificando, en una empresa el poder está en manos de la propiedad (sea privada o pública) están sometidos a él (dentro de límites dados) los empleados; en una asociación, por el contrario, el poder es de los asociados y los líderes se presumen a su servicio. Pero del poder en la institución hay que decir,

como Cantinflas, que *no es lo uno ni lo otro, sino todo lo contrario*, pues en lo fundamental reside en un grupo profesional que es, al mismo tiempo, el núcleo operativo de la organización: curas en las iglesias, militares en los cuarteles, guardianes en las prisiones, médicos en los hospitales y, sí, maestros y profesores en la escuela. De ahí que sea imposible entender y explicar la organización escolar sin prestar una atención prioritaria a la cultura, las tradiciones y los intereses de la profesión docente; por eso es tan estéril pensar que todo depende de las autoridades educativas (cual si la escuela fuera una empresa) como lo sería pensar que todo depende de los alumnos (cual si la escuela fuera una asociación).

La [des]ventaja de tener un público cautivo también ha situado a las escuelas a resguardo de la evolución de la teoría de la organización del modelo de sistema cerrado (racional, administrativo) al de sistema abierto (cambiante, que aprende) (Scott, 1987). En el análisis de la empresa es ya un lugar común la permeabilidad de los límites entre la organización y su entorno (Scott & Meyer, 1991), el intercambio de información con proveedores y clientes (Buckley, 1967), el mercado como conversación (Levine & al., 2000), incluso su incorporación a los procesos de decisión (Hirschman, 1970). Téngase en cuenta, además, que frente a la idea del público informado, aun en parte ficticia, de que se alimenta el mercado ordinario (*caveat emptor, soberanía del consumidor*), las profesiones parten de lo contrario, de la presunta ignorancia del cliente, o del público, sobre cómo satisfacer sus necesidades e incluso sobre la naturaleza de éstas, ignorancia que ellas vendrían a remediar con su saber más o menos esotérico. La participación del público (alumnos, padres y más) en la gestión de los centros y del sistema educativo fue parte, incluso de manera ostentosa, del discurso democratizador que antecedió y siguió a la transición española a la democracia, pero los decenios que siguieron a la aprobación de la LODE (incluso el debate y la gestación de ésta) han visto una progresiva erosión de la participación de alumnos y padres en todos los niveles de la gestión educativa.

4. Lo que ofrece este libro

Esta introducción general pretendía justamente señalar las múltiples capas y facetas de la organización escolar. En particular, cómo la visión tradicional de la organización como estructura formal, burocrática, administrativa tenía que dejar paso, y lo ha ido haciendo antes y sobre todo en otros sectores, a la inclusión de lo informal, de los reguladores, de las otras organizaciones similares o disímiles del entorno, de los agentes (generalmente también organizaciones) que le proporcionan sus *factores* (proveedores, asociaciones de intereses...) y reciben sus *productos* (clientes, empleadores); y cómo el reconocimiento de cierta estructura, dinámica y problemática comunes a todas las organizaciones no ha de hacernos ignorar las diferencias entre ellas, en particular entre aquellas en las que las personas simplemente procesan objetos y aquellas en las que otras personas son el objeto mismo de tal *procesamiento*, por muy necesarios y nobles que puedan ser sus fines y delicado su tratamiento –es decir, entre empresas e instituciones, ante todo.

El segundo capítulo, que es el centro de este libro, consiste en un único texto que es resultado del trabajo colectivo de todos los integrantes de la REDE. No es un trabajo académico, ni la presentación de una experiencia, sino una propuesta para el diálogo y para la acción. El borrador inicial y el texto final fueron encomendados a Antonio Bolívar y Mariano Fernández-Enguita, pero entre uno y otro tuvo lugar un largo proceso que incluyó debates abiertos a todos en varias sesiones, contribuciones de miembros individuales o de organizaciones (algunas de las cuales están en el origen de algunos de los textos aquí incluidos, mientras que otras se han incorporado al sitio web de la red) y un trabajo de coordinación y delimitación con los otros documentos básicos del proyecto. En él se especifica la propuesta que la Red por el Diálogo en Educación lanza a los actores individuales y colectivos del sector, a los agentes políticos y a la sociedad en general. Como corresponde

a su propósito, no es una propuesta cerrada, pero sí un intento evitar generalidades y nimiedades y centrar la atención en el espacio viable para acuerdos y compromisos en un campo temático que sabemos altamente complejo, en parte incierto y demasiadas veces controvertido.

El segundo bloque de contribuciones abarca algunos de los ejes más relevantes de esta ampliación del campo. Sin ignorar de ninguna manera los ejes tradicionales, en particular la dirección de los centros “que siguen siendo, ciertamente, el centro de la cuestión”, se abordan el liderazgo y la autonomía responsable, las redes de enseñanza y los ecosistemas de aprendizaje, los espacios y tiempos escolares y las prácticas profesionales colaborativas, todo ello desde la perspectiva de los resultados de la investigación.

El capítulo 3, de Antonio Bolívar, está dedicado a la *regulación* y *gobernanza* de la educación, conceptos que ya por sí mismo nacieron para abarcar una perspectiva más amplia que la del gobierno, la dirección, la gestión, etc. El autor llama la atención sobre la necesidad general de dotar de una *autonomía responsable*, y *diferencial*, a los centros, y sobre el déficit de autonomía, de autoridad, de formación y de profesionalidad del modelo imperante de dirección y sugiere un cambio de dirección hacia el *liderazgo* pedagógico fuerte, distribuido y responsable.

El capítulo 4, de Xavier Martínez Celorrio, aborda también la temática de la autonomía y responsabilidad de los centros, pero con especial énfasis en el cuestionamiento de la *gramática profunda* de la escolaridad y en cómo superar su *viscosidad*, es decir, su resistencia, y presta especial atención al desarrollo de un nuevo ecosistema de aprendizaje, tanto en la escuela como fuera de ella, y al papel de las *redes* de profesores y de centros en la mejora y la innovación.

El capítulo 5, de Mariano Fernández Enguita, analiza justamente el núcleo de esa *gramática profunda*, el aula: primero su gestación histórica, con el templo como origen, la fábrica como destino y la imprenta como paradigma; después su carácter anacrónico en el contexto de la universalización y prolongación de la escolaridad, la pérdida del monopolio del saber y de la enseñanza y la multiplicación de nuevas formas de aprender en el nuevo ecosistema de la información, la comunicación y el aprendizaje; finalmente, el sentido y la expansión las hiperaulas y otros nuevos espacios, entornos y ambientes innovadores.

El capítulo 6, de Daniel Gabaldón Estevan, trata la cuestión de los tiempos escolares. Lejos de considerar el tiempo como una sencilla dimensión sobre la que se extienden enseñanza y aprendizaje (más o menos horas, más o menos días, más o menos años), el autor analiza los efectos imprevistos y poco conocidos de la edad precisa de ingreso, la asociación de la evaluación del logro a un tiempo presuntamente continuo y monotónico, el horario de inicio y la mayor o menor concentración de la jornada escolar y la flexibilidad horaria horizontal (entre materias y otras actividades) y vertical (a lo largo de cursos, ciclos o etapas).

El capítulo 7, de Eva Flavia Martínez Orbegozo, está dedicado a la colaboración docente dentro del aula. Colaboración, cooperación, colegialidad, trabajo en equipo, etc. son lugares comunes, de distinta manera, tanto de la práctica como de la retórica escolar y profesional, pero lo que Orbegozo hace aquí es centrarse en sus modalidades *fuertes*, *dentro* del aula, en particular la observación, el mentorazgo, la docencia compartida y la reflexión en común sobre estas actividades; en definitiva, la compartición de preparación, espacios, tiempos y actividades.

El tercer bloque de contribuciones está más apoyado en la reflexión sobre la práctica profesional, desde el propio ejercicio de la misma, y enfocado a la acción.

El capítulo 8, de Nérida Zaitegi, nos ofrece desde la vista privilegiada que permite la presidencia de un Consejo Escolar del País Vasco, uno de los más activos de su género, una reflexión sobre la relevancia, los desafíos y los límites de la *participación ciudadana* y *comunidad educativa*, volviendo a la idea del ecosistema educativo local, abogando por una comunidad extendida a las instituciones municipales y proponiendo una reevaluación del papel de los consejos escolares autonómicos.

En el capítulo 9, Amparo Escamilla, consultora pedagógica particularmente implicada en el proyecto del Liceo Europa, de Zaragoza, describe los ejes de éste como una respuesta articulada a la diversidad del alumnado de educación infantil y primaria y la complejidad del proceso de aprendizaje, respuesta que articula fines, enfoques y recursos, con especial atención al diseño innovador de los espacios escolares entendidos como ambientes educativos y de aprendizaje.

En el capítulo 10, Ana Hernández Revuelta presenta la experiencia del Instituto de Enseñanza Secundaria "Julio Verne", de Leganés, Madrid, explicando cómo han sabido superar la rigidez de la gramática profunda de la escolaridad, es decir, del eje hora-aula-grupo-asignatura-docente único "cuya pretendida inmutabilidad sirve a veces de coartada para no salir de la caja" para transformar espacios y, sobre todo, los tiempos y la división del trabajo docente y del trabajo discente, rompiendo la separación de asignaturas, espacios y tiempos y poniendo en marcha proyectos significativos, interdisciplinarios y articulados por medio de la codocencia, es decir, de la docencia colaborativa dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Barnard, C.I. (1938). *The Functions of the Executive (30th anniv. ed.)*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Blau, P.M. & Scott, W.R. (1962). *Formal Organizations: A Comparative Approach*. San Francisco, Chandler.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.
- Buckley, W (1967). *Sociology and Modern Systems Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Callahan, R.E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago, University of Chicago Press.
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture, vol. I: The Rise of the Network Society*. Oxford, Blackwell.
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Madrid, Areté.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations, 1964*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Fernández-Enguita, M. (2000). *Empresas, instituciones y asociaciones. Una tipología de las organizaciones*, <http://bit.ly/2ZMaffM>
- Fernández-Enguita, M. (2002). "Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red." Cuadernos de Pedagogía, 317, 88-92.

- Fernández-Enguita, M. (2007). "Redes para la innovación educativa". Cuadernos de Pedagogía 374, 26-30.
- Fernández-Enguita, M. (2017). "Prólogo" a F. Luengo y J. Moya, *Mejoras educativas en España*. Madrid, Anaya.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, Mass., Harvard university press.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.
- Levine, R., Locke, C., Searls, D., & Weinberger, D. (2000). *The Cluetrain Manifesto*. N. York, Basic Books.
- Mayntz, R. (1963). *Sociología de la organización*. Madrid, Alianza.
- Mayo, E. (1945). *The Social Problems of An Industrial Civilization, Including, as an Appendix: the Political Problem of Industrial Civilization*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Metcalf, H.C. & Urwick, L. (2004). *Dynamic administration: the collected papers of Mary Parker Follett*. Londres, Routledge.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization*. Londres, Better-Koehler Publishers & SAGE.
- Perrow, C. (1971). *Sociología de las organizaciones*. Madrid, McGraw Hill.
- Price, B. (1989). "Frank and Lillian Gilbreth and the manufacture and marketing of motion study, 1908-1924". *Business and Economic History*, 18(2).
- Scott, W.R. & Meyer, J.W. (1991). "The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence", en Powell, W.W. & DiMaggio, P., eds. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- Scott, W.R. (1987). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Taylor, F.W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. McMaster University Archive for the History of Economic Thought.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, K.E. (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly*, 1-19.

CAPÍTULO 2

Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado

Red por el Diálogo Educativo

1. 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, entendiéndose 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.

2. Una visión compartida: del aula al centro como eje

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 categoría.¹ 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

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.

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.

3. Diagnóstico y valoración: un modelo agotado

3.1. 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 son 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.

3.2. 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 Gortázar 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 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.

3.3. 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 se 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 posibilitan 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.

3.4. El problema de la autonomía de los 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 currículum 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.

3.5. 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.

3.6. 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 una 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.

4. Claves para la construcción de un nuevo modelo

4.1. 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 despida 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.

4.2. 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. La 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).

4.3. 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.

2 Agrupados en 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=195>

4.4. 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 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.

4.5. 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.

4.6. Promover la participación, 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 modo en que intersecan y solapan, tienen distintos 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.

BLOQUE II

ASPECTOS DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

CAPÍTULO 3

Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros

Antonio Bolívar, Universidad de Granada

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, como el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible plantea, no es posible conseguirlo si no se activan palancas políticas existentes, a menudo mal utilizadas, para esta mejora. Por eso, la UNESCO (2018), en un buen texto, fruto del trabajo y orientaciones acumuladas en los últimos años, sostiene que este objetivo no se va a conseguir, aparte de otros factores de apoyo, sin una *nueva gobernanza* de la educación, que incluye un liderazgo pedagógico de la dirección escolar y un seguimiento y evaluación basada en la evidencia de mejora. Desde luego, la política central sigue ocupando un lugar relevante, pero en el *interfaz* entre la nueva gobernanza y la responsabilidad por la mejora, se sitúa la dirección escolar, “que tienen que convertirse en líderes pedagógicos capaces de promover el desarrollo profesional de sus profesores, y de transformar las escuelas en organizaciones que aprenden, en las que se recompensa a los profesores por buscar mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes” (Unesco, 2018: 13).

Por eso, tal como hemos planteado en el Documento de REDE (2019) no basta una nueva política a nivel central, si no se entra en otros modos de gobernanza, alterando un modelo de organización escolar que está agotado, por lo que se precisa “replantear los fundamentos mismos de la organización escolar de abajo a arriba, desde el núcleo mismo a la periferia. 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” (p. 49).

En línea y coherencia con otros escritos paralelos recientes (Bolívar, 2019c, 2019d), en este capítulo nos movemos entre el diagnóstico de la realidad insatisfactoria de que partimos, las propuestas emergentes presentes en las mejores prácticas, y el lugar que la dirección escolar debiera ocupar en una organización escolar seriamente reestructurada, de acuerdo con experiencias innovadoras y la literatura internacional. Algunas tesis susceptibles de ser sometidas a discusión, que vamos a defender en esta contribución, son:

1. Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, crecientemente se ha vuelto insuficiente. Las cuestiones relativas al modo de dirección y gestión escolar, no son ya tanto sociopolíticas, cuanto de eficiencia (modos para ofrecer y conseguir una buena educación). Al respecto, las políticas de gestión están girando a nivel internacional (Townsend, 2019), pero también en España (Bolívar, 2019a), al lado de liderazgo pedagógico.
2. Una fuerte descentralización en materia educativa en las distintas Comunidades Autónomas, paradójicamente, no ha ido paralela a una mayor autonomía de los centros escolares y sus comunidades locales, dando lugar –más bien– a un “multicentralismo”, con el mismo modo de gobernanza, excepto algún intento de ir más lejos, pero sin llegar a implementarse, como el Decreto de Autonomía y de Dirección en Cataluña en 2010. De hecho, sucesivos informes comparativos europeos

dan cuenta de un bajo índice de autonomía escolar en los indicadores internacionales y de la necesidad de articularla con la dirección y la responsabilidad por la mejora).

3. Las políticas de gestión escolar en España requieren un cambio de *modelo de regulación*: de una gestión vertical-administrativista a otro modo de gobernanza horizontal y participativo. De este modo, la dirección de los centros escolares y su capacidad para dinamizar las escuelas forman parte de un proceso más amplio sobre el modo de *gobernanza de las escuelas y del sistema educativo*. En fin, una nueva reestructuración del modo habitual de gobernar la educación, sin que ello suponga transferir modos de gestión privada o empresarial a las políticas públicas (Normand, Carvalho et al., 2018).

En último extremo, queremos plantear cómo organizar la educación con *otra lógica no burocrática*, que posibilite capacitar a los centros educativos para su propio aprendizaje y desarrollo. Si en un lado del trípode la dirección escolar se configura como un liderazgo pedagógico, en los otros, se requiere un ejercicio profesional en un marco amplio de autonomía, que tiene que responder con evidencias de la mejora de los resultados educativos. De este modo, las escuelas han de tener capacidad para definir y aplicar proyectos educativos diferenciados orientados al éxito escolar de todo su alumnado, para lo que adoptarán estrategias propias y contextualizadas, de las que tendrán que dar cuentas sobre el grado en que han contribuido a mejorar la situación de partida. En fin, todo ello conduce a cómo dinamizar las escuelas, partiendo de una cultura escolar heredada en el sistema educativo español, que obstaculiza introducir elementos propios de una regulación “post-burocrática” (Maroy, 2009). Desde una mirada general sobre el caso europeo (Altrichter, 2019) en una primera ola se introdujo cierto grado de “autonomía escolar”; en una segunda, se incidió en el liderazgo y la gestión en la escuela; mientras que en una tercera fase, se orienta a una “gobernanza” basada en datos, en una responsabilidad por los resultados.

Las nuevas tareas y demandas educativas están exigiendo *espacios y tiempos flexibles*, con una versatilidad mayor, en una profunda reestructuración de las estructuras organizativas tradicionales. En caso contrario, las estructuras organizativas absorben las nuevas propuestas, asimilándolas a la cultura escolar establecida. Potenciar la construcción de proyectos educativos institucionales propios, que respondan de modo flexible a sus contextos, no supone que la política educativa no tenga un papel clave que jugar estimulando las dinámicas endógenas de cada escuela, ya sea mediante proyectos-contrato de autonomía, ya –sobre todo– por su apoyo decidido para que cada escuela construya su propia capacidad de desarrollo y mejora.

En el caso español, dentro de los balanceos a los que el sistema educativo se ha visto sometido por las sucesivas políticas educativas a lo largo de los últimos años (no siempre congruentes), la estructura organizativa sustancialmente se ha alterado poco. Muchas reformas y cambios aparentes; pero lo que se ha dado en llamar “gramática” que gobierna –en sus reglas básicas– la organización y gestión de la escolaridad, ha permanecido impasible. Pensemos en la organización de tiempos y espacios escolares: es posible ver en las carpetas de escolares la misma división de días, horas y asignaturas que cuando éramos alumnos. Algo similar sucede con la dirección escolar. Ha podido variar la composición por sectores del Consejo Escolar que lo elige/selecciona, pero sin alterar sustantivamente su lugar y papel en la organización, como es su carácter temporal, no profesional y electivo, tal como se estableció desde 1985. Las sucesivas reformas educativas, centradas en el currículum y otros aspectos, no han entrado propiamente en la estructura organizativa de los centros. Al tiempo, en general, no se ha contado con *equipos directivos estables*, con capacidad de liderazgo pedagógico, que pudieran llevarlos a cabo (Bolívar, 2019a).

1. Los déficits de la dirección escolar en España

La cuestión principal no es quién y cómo se elige a la dirección (composición de la Comisión), sino en qué condiciones y contexto organizacional se sitúa su ejercicio (competencias, capacidad de liderazgo pedagógico, autonomía, etc.). Las distintas leyes (y sucesivos decretos autonómicos) han retocado algunos requisitos, pero en ninguna hemos alterado estructuralmente las condiciones de su ejercicio. Por eso, los problemas perviven y la falta de candidatas también. La cuestión no es ésta, sino qué nueva gobernanza para hacer de la escuela una organización para el aprendizaje.

Llevamos más de 30 años lidiando con problemas persistentes en la dirección de nuestros centros educativos, que no se han querido o podido resolver y, cuando se intentó (LOPEG, 1995; LOMCE, 2013), han sido propuestas descaminadas o escasamente coherentes. Antúnez (2005: 205) delimitaba tres dimensiones que más influyen en el panorama de desencanto y en las abundantes dificultades con que se encuentra en nuestros establecimientos escolares:

- Falta de autonomía en la gestión del personal;
- Escasa autoridad real para poder tomar decisiones relevantes;
- Déficits en la formación específica para desempeñar las funciones directivas de quienes acceden a ellas.

Más que la dependencia o no por la elección de los colegas, son estas otras de primer orden (autonomía en la gestión del personal, competencia real y formación) las que explican la ausencia de iniciativas y de personas candidatas a desempeñar tareas directivas. Cambiar el procedimiento de elección sin alterar el lugar de la estructura en que se inscribe su ejercicio da una apariencia de cambio (como, por, ejemplo la actual LOMCE en la composición de Comisión de Selección). Conduce poco lejos cambiar la dependencia del Consejo Escolar (Claustro) por la dependencia de la Administración, cuando el lugar a ocupar, las funciones y las competencias sean las mismas.

Si bien es necesario introducir cambios en los modos como son gestionados los centros educativos (los datos continuados de falta de candidatas a la dirección, por ejemplo, lo evidencian), como advierte Barroso (2012), no puede ser un pretexto para reducir el funcionamiento democrático de los centros. Dinamizar las escuelas y gestión democrática no tiene por qué ser antagónico: “nada obligaría (más bien al contrario) a que la demanda de una mayor eficacia y calidad del servicio público prestado por la escuela fuese incompatible con su funcionamiento democrático y la equidad de su acción” (p. 63).

La eficacia y calidad del servicio público prestado por la escuela no es, pues, incompatible con su funcionamiento democrático y equitativo. De hecho, cuando hablamos actualmente de que los centros han de configurarse como comunidades profesionales de aprendizaje, como organizaciones que aprenden, con un liderazgo distribuido o compartido, etc., se está suponiendo (y requiere) la implicación y compromiso del personal. En fin, el liderazgo de la dirección escolar presupone haberse ganado el apoyo del personal docente y la comunidad escolar.

En nuestro contexto, la falta continuada (y demandada) de una carrera profesional (los intentos sucesivos de establecer un Estatuto docente han quedado aparcados) ha hecho, en paralelo, que la formación para la dirección, de un modo u otro, se haya limitado a un prerrequisito, más que una primera fase de profesionalización. Si el acceso a la dirección se produce por la elección/selección de una Comisión, no se puede “invertir” en una formación que, luego, dependerá de su selección. Hacerla después de haber sido elegido, igualmente,

se convierte en un añadido, cuando no existe una carrera profesional posterior o debe dejar la dirección tras un doble mandato. Al tiempo, la obligatoriedad de abandonar la dirección, tras unos (dos) periodos de ejercicio, impide la profesionalización por el ejercicio profesional. La LOMCE ha querido acentuar dicha formación, exigiendo una certificación previa de competencias de la dirección para acceder al puesto, en una reglamentación centralizada (Real Decreto 894/2014). Dicha exigencia, que pudiera ser defendible, se inscribe en un modelo de dirección burocrática y de dependencia administrativa que le hace perder todo el valor (Gómez Delgado, 2018).

Según el más reciente informe de la OCDE (2019) sobre indicadores de la Educación, se da la paradoja de que, mientras “el salario del profesorado en España es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE” (p. 79); sin embargo, el complemento inicial de un Director de Secundaria es casi la mitad inferior (25.3%) que el que tienen en los países de la OCDE (45%), en relación con el que tienen como profesores” (p. 84). La consecuencia es clara, como dicen algunos docentes: “no me compensa”, máxime si a ello se une la falta de apoyo de la administración, la escasa autonomía y la excesiva burocratización. No obstante, a veces, puede ejercerse por otros incentivos colaterales: acumular puntos para la “carrera geográfica”: acercarse al centro preferido. En fin, un diseño disfuncional que no estimula el desarrollo y la carrera profesional para que los mejores ocupen los puestos directivos.

La función directiva no es sinónimo de la docente, como es obvio, pero precisa ser reconocida como tal por la Administración y la comunidad escolar en general. Es decir, la profesionalidad tiene que corresponderse con una competencia en la toma de decisiones y autonomía para ejercerlas, todo ello –como se ha destacado antes– subordinado a una evidencia de mejora. En conjunto, como describen Gómez-Delgado y otros (2014), si bien existe interés por la formación de los directivos, no contamos con un modelo común en las distintas autonomías, predominando –no obstante– en todas ellas, un modelo de dirección tecnocrática, sin complementarse debidamente con orientaciones hacia un liderazgo pedagógico. En su análisis, Gómez Delgado et al. (2014) concluyen que, si bien parece existir una cierta inquietud en España por ofrecer una formación específica para el desempeño de la dirección, diferente a la docente; no hay uniformidad en la formación de directores y directoras escolares en este país y por tanto, no podemos hablar de un claro modelo directivo español, se continúa adoleciendo de ser una exigencia o prerrequisito para su ejercicio, no tanto inscrita en un continuo de profesionalización y carrera profesional.

Por tanto, de poco vale declarar que la dirección de los centros tiene, entre sus competencias, “ejercer la dirección pedagógica” (como hacía la LOE y la LOMCE no ha tenido inconveniente en conservar) o el “liderazgo pedagógico”, si no cuenta se altera el marco organizativo de actuación. Liderazgo, formación y autonomía se relacionan mutuamente, enmarcado en un centro que, como organización aprende a hacerlo mejor como comunidad profesional. En suma, una profesionalidad de la dirección escolar, que reclama reconocerle una identidad profesional, de una parte, por los docentes y comunidad escolar, pero también Administración (inspección), dejando de ser los directores y directoras –como en muchas ocasiones– instrumentos para ejecutar lo que en cada momento se manda.

Dado que no cabe esperar se haga desde arriba, en un intento de construir un modelo profesional desde abajo, los propios directivos, agrupados por las Federaciones de sus Asociaciones regionales (FEDADi, FEDEIP, FEAE), han considerado necesario elaborar un “Marco Español para Buena Dirección escolar”. Más allá de regulaciones cambiantes, al arbitrio de las decisiones políticas, este Marco aspira a configurarse como una referencia estable, como regulación interna de la profesión, al modo de códigos deontológicos de buenas prácticas. En sus implicaciones, requiere y demanda, paralelamente, unas condiciones estructurales (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. Al tiempo, pretende orientar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento (Bolívar, 2019b).

2. Una dirección escolar para dinamizar la educación pública

Situar la dirección escolar de modo que contribuya a dinamizar la educación pública supone alterar otros elementos clave de la organización escolar, como la autonomía y la responsabilidad por incrementar el éxito educativo de su alumnado. Como argumenta el documento de la UNESCO (2018: 15), no basta reconocer el potencial del liderazgo escolar para sentir sus efectos beneficiosos. Son precisas unas precondiciones para que no siga predominando la cultura escolar tradicional y la resistencia al cambio, de modo que se creen previamente las condiciones para un entorno político y educativo que sea propicio para el éxito. Éste incluye:

- I. Reformas de gobernanza apropiadas;
- II. Marcos regulativos e institucionales adecuados;
- III. Clara (re) definición de los roles y responsabilidades de los directores;
- IV. Apoyo en términos de capacitación, evaluación y retroalimentación, y;
- V. Motivación a través de un estatus respetable y una remuneración digna para los líderes escolares.

La autonomía de los centros educativos se relaciona con una transparencia pública por la mejora, vinculada con su articulación por unos equipos directivos que puedan ejercer un liderazgo. Ambos, a su vez, se subordinan a una corresponsabilidad por los resultados, en un compromiso por incrementar el éxito educativo de su alumnado. De este modo, la autonomía escolar se enmarca actualmente en un proceso más amplio de *reconfiguración de los modos de regulación* de las políticas educativas, con una nueva “gobernanza”. La cuestión última es si, de hecho, estamos pasando de una reglamentación de la educación (con un control a priori y nula preocupación por los resultados) a una *regulación institucional de la educación*: una amplia autonomía en el desarrollo de los procesos y, a cambio, un creciente control de los resultados, entendidos en sentido amplio.

Si en la “primera modernidad” pudiera haber bastado la entrega o el compromiso moral por sacar adelante lo mejor de los alumnos que asisten a la escuela; en esta “segunda modernidad” promover el dinamismo y la eficiencia de todo servicio público requiere otros modos de regulación o gobernanza, entre los que la autonomía escolar puede ser una vía prometedora. Se imponen, pues, como de hecho está ocurriendo, transformaciones tanto en los modos de gobierno (*new governance*), como en los de “regulación”, dentro de lo que se ha dado en llamar nueva gestión pública (*new public management*), orientada a dinamizar su funcionamiento mediante una amplia autonomía, pero –a cambio– responsabilidad por el funcionamiento y resultados. Al tiempo, estos *nuevos modos de regulación* buscan la implicación de los agentes y actores que pueda generar una capacidad interna de mejora. Como han dado cuenta diversas investigaciones (Maroy, 2006), con un cierto carácter transnacional, se van extendiendo modos “postburocráticos”, aun cuando se presenten hibridados o contextualizados según los factores políticos o culturales de cada país.

Algunos de estos cambios en las políticas educativas (autonomía escolar, la profesionalización de los directores de escuela, evaluación de resultados y rendimiento de cuentas de los docentes), que han sido ampliamente difundidas por organizaciones internacionales, como la OCDE, vienen a marcar las reformas educativas de los países europeos. Si todo el alumnado debiera tener asegurado el éxito educativo en la escolaridad obligatoria y esto ya no puede hacerlo de modo uniforme por el sistema, la vía de salida es que los centros tengan capacidad propia para tomar las decisiones oportunas y, en una especie de contrato-programa, den cuenta de los resultados obtenidos.

Una organización que quiera proponerse el *éxito para todos en todos los lugares*, tiene que ser más *flexible*, admitir que los equipos directivos puedan hacer diferentes propuestas para la mejora de sus Colegios

e Institutos. Si para la modernidad ilustrada, manifiesta en la escuela republicana francesa, la igualdad iba unida a que todos los centros escolares estén regulados y cumplan la misma normativa y reglas, rechazar dicha uniformidad, supone alejarse de los valores modernos en la escuela pública para optar por una regulación “postburocrática”.

Por eso, la autonomía de las escuelas se enmarca, pues, en un proceso más amplio de reconfiguración de los *modos de regulación* de las políticas educativas (Maroy, 2009). Una regulación jerárquico-burocrática se rige por normas uniformadas para todos, asegurando su cumplimiento; sin preocuparse por los resultados, que quedan al arbitrio de los contextos y actores. Actualmente, en una regulación “postburocrática”, las normas debieran ser muy escasas para importar preferentemente los resultados conseguidos. La primera se sitúa al principio, sin importarle las posibles diferencias finales; en la segunda, no hay normas dadas al comienzo a respetar, al contrario, se goza de amplios niveles de autonomía, lo que importa es dar cuenta de los niveles alcanzados. El modelo burocrático, que enfatiza la sujeción a procedimientos estandarizados y a normas legales escritas en la toma de decisiones, ya no responde adecuadamente a las estructuras vigentes. Dado que las regulaciones burocráticas no funcionan, en una *regulación postburocrática* lo que importa es asegurar (por ejemplo, en una especie de “contrato-programa”) en los resultados una equidad de la ciudadanía, tomando medidas con aquellos centros que no consiguen las expectativas.

La dirección escolar en España actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, son los propios centros escolares y sus equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de la mejora y, consiguientemente, generar los correspondientes procesos. Maroy (2008) describe, a partir de un amplio proyecto de investigación desarrollado en varios países cómo, a pesar de sus diferencias en su organización, los sistemas educativos presentan cinco tendencias comunes: autonomía creciente de los centros escolares; búsqueda de un punto de equilibrio entre centralización y descentralización; predominio de la evaluación externa de los escuelas y del sistema educativo; promoción de la libre elección de escuelas por las familias; y una voluntad clara de diversificar la oferta escolar. Si los mecanismos del mercado aumentan, también el Estado tiene a convertirse en una instancia evaluadora de resultados. A la regulación de la autoridad pública por normas, se suma hoy la regulación del mercado, en frecuentes relaciones de competencia intercentros; y la propia regulación desempeñada por las familias y comunidades locales.

En la sociedad del siglo XXI la escuela sola no puede responsabilizarse de la educación de los jóvenes. Cada vez más se precisa la conjunción de otros agentes e instancias y, en primer lugar, de las familias. Estas son coeducadoras con la escuela, por lo que se requiere su participación activa. Un amplio cuerpo de literatura documenta la necesidad de que los líderes se preocupen de establecer mayor *corresponsabilización colectiva* con unas relaciones más fluidas con el entorno, la comunidad y, especialmente, con las familias.

3. Dirección y liderazgo pedagógico

He argumentado en otras ocasiones (Bolívar, 2013, 2019c) del carácter retórico que suelen tener las declaraciones sobre la relevancia del liderazgo pedagógico de la dirección, si no se articulan las condiciones, modos y procesos de llevarla a cabo. Como señala el referido informe de la UNESCO (2018), las revisiones realizadas ponen de manifiesto que las políticas educativas están empleando en sus documentos el término de liderazgo pedagógico de la dirección, pero lo que deben hacer y la práctica real de los directores de escuela “no apoyan las intenciones declaradas de la política, sino que más bien sirven para mantener los roles tradiciona-

les de gestión y administración que se espera de los directivos escolares. En muchos países, conceptos como liderazgo pedagógico y el liderazgo para el aprendizaje aún no se han traducido en marcos de políticas o en la práctica diaria de los directores de las escuelas” (pág. 77).

Por ejemplo, entre esas condiciones, debidamente articulada, está la autonomía. En los mejores casos se “decreta” la autonomía, sin poner previamente los medios para que pueda efectivamente ser implementada. En su lugar, se trata de dar posibilidades para que los centros puedan *construir* sus propios espacios de autonomía, es decir, su propia capacidad de desarrollo y mejora. Al respecto, la autonomía también se aprende. Por tanto, la autonomía no puede ser para todos igual, depende de la situación de partida y de los compromisos que se quieran alcanzar. En consecuencia, prácticamente, la autonomía escolar cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las escuelas, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio *espacio de desarrollo*, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente, y un proyecto contratado con la administración o comunidad. Sólo de este modo, el desarrollo interno de las escuelas puede ser un camino que permita reconstruir y mejorar la educación.

Vinculado a lo anterior, igualmente, dado que todos los centros escolares no se encuentran ni en la misma situación ni con el mismo grado de desarrollo organizativo, la *autonomía ha de ser diferencial*, posibilitando diversos niveles de ejercicio, como ha defendido Joao Barroso (2004) para el caso portugués. Uniendo ambas dimensiones, no se debiera declarar que todos los centros tienen autonomía; más bien, se abre la posibilidad (y se induce para que se adhieran) de que los centros educativos, en función de determinados objetivos, en una especie de *contrato-programa*, establezcan y consensuen la autonomía que precisan, junto a los recursos, para lograr incrementar el éxito educativo de su alumnado. Como concluye en esta dimensión un informe de la OCDE (Schleicher, 2012): “los líderes escolares pueden marcar una diferencia en la escuela y en el desempeño de los estudiantes si pueden contar con autonomía para tomar decisiones importantes. Para hacerlo con eficacia, necesitan ser capaces de adaptar el currículum a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los docentes, y participar en la supervisión docente, la evaluación y el desarrollo profesional” (p. 29).

Las escuelas como organizaciones, como ha mostrado la sociología de la enseñanza, están “débilmente articuladas”, funcionando cada uno de modo atomizado y fragmentado en la enseñanza en su aula. Por eso, transferir la responsabilidad de la mejora a los propios centros lleva poco lejos, cuando éstos, están débilmente articulados, funcionando cada uno independientemente en su aula. Se precisan unos modos de articulación horizontal: *liderazgo educativo* y configurar la escuela como *proyecto conjunto*. Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía del centro educativo, como entiende la propia OCDE (Pont *et al.*, 2008) en su informe sobre la *Mejora del Liderazgo Escolar*. La autonomía precisa ser articulada en los centros y gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a *replantear la dirección escolar*, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan dar una unidad de acción y coherencia para asegurar buenos aprendizajes a todos los estudiantes, sin depender contingentemente del voluntarismo o compromiso individual de cada docente.

Se ha convertido en un lema, repetido y aceptado, que la dirección escolar es “el segundo factor interno a la escuela, tras la enseñanza en el aula, que más contribuye a lo que los alumnos aprenden en la escuela” (Leithwood *et al.*, 2004: 5), basado en que “prácticamente no hay casos documentados de que las escuelas con problemas se hayan cambiado sin la intervención de un liderazgo exitoso. Muchos otros factores pueden contribuir a estos cambios, pero el liderazgo es el catalizador” (p. 4). Por tanto, parece haber pocas dudas de que una dirección escolar, como bien expresa María Teresa González (2019: 66), no debe limitarse a gestionar adecuadamente, debe “desplegar o propiciar procesos de *liderazgo* capaces de movilizar compromisos y energías en torno

a propuestas y proyectos de actuación que conlleven la mejora educativa del centro (no sólo el mantenimiento) y lo que se hace en él” (p. 66).

En las últimas décadas, en general, se ha operado un doble proceso. Si bien hay todo un conjunto de posibilidades para apoyar esta política de mejora dirigida a potenciar el liderazgo educativo; por otra, partimos de una cultura escolar con graves impedimentos para que los directivos escolares puedan ejercer dicho papel. Un punto crítico sobre la dirección y organización de establecimientos en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado. Este es nuestro problema. En general, la dirección escolar cuenta con un escaso margen para tomar decisiones, que vienen determinadas por el desarrollo. Además, las posibilidades de intervenir en asuntos de gestión de personal, alumnos o financiación, por poner algún ejemplo, son muy limitadas en las escuelas públicas. Por eso, como concluye el referido informe de la UNESCO (2018), “las políticas de liderazgo y las reformas de la gobernanza de la educación deberían preferiblemente estar en armonía y reforzarse mutuamente” (p. 81).

4. Dirección, liderazgo y responsabilidad por la mejora

El liderazgo de la dirección escolar se sitúa, como señala el referido informe de la UNESCO (2008), en el interfaz de una nueva gobernanza y la responsabilidad por la mejora. Sin embargo, en muchos países la falta de compromiso político y la débil rendición de cuentas dieron como resultado situaciones “en las que las disposiciones legales y políticas para el liderazgo escolar no se tradujeron en los resultados esperados, en términos de mejora de la escuela y de los aprendizajes de los estudiantes” (p. 81).

La mejora, como le gusta definirla a Elmore (2005: 139), “es el incremento de la calidad de la práctica docente y de los aprendizajes de los estudiantes a lo largo del tiempo”. Como tal, es una práctica y un proceso. Un liderazgo responsable (“*accountable leadership*”) no puede responder a las demandas de evaluaciones externas. “Si desea mejorar las escuelas, más que presionar para que rindan externamente cuentas, invierta en capacitar a la gente que trabaja”, señala. El liderazgo responsable se centra en el desarrollo de la responsabilidad interna por la mejora, lo que supone una autoevaluación institucional de los objetivos de mejora compartidos. Los centros educativos, como servicio público, debieran rendir cuentas de la mejora conseguida en aplicación de su proyecto educativo o plan estratégico, no tanto a estándares externos descontextualizados. En lugar de esperar cambios estructurales, es mejor concentrarse en capacitar con las habilidades y conocimientos del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo enseñan y los alumnos aprenden. Estos cambios ya demandarán qué cambios estructurales son precisos. Aquí esta la principal labor de una dirección escolar responsable.

Al respecto, el mejor liderazgo con responsabilidad es la *toma de decisiones basadas en datos* (Schilckamp, Lai y Earl (2013). Los compromisos asumidos para la mejora, en planes estratégicos, deben ser autoevaluados (responsabilidad interna, que dice Elmore) y diagnosticar en su caso si se han conseguido o qué hacer colectivamente para lograrlos. La toma de decisiones basada en datos se considera importante para la mejora escolar, de ahí que los equipos directivos, con el apoyo de otros, deben recoger datos (evidencias) que muestren la situación actual en relación con los objetivos compartidos. En un trabajo reciente, Schilckamp et al. (2019) muestran las prácticas que los líderes apoyados con equipos de datos pueden promover: (1) establecer una visión, metas y objetivos; (2) proporcionar apoyo individualizado; (3) compartir conocimiento y autonomía profesional; (4) crear un clima para el uso de datos (confianza relacional); y (5) redes para conectar diferentes partes de la organización escolar.

En otro sentido se habla de liderazgo responsable (el término “*responsible leadership*”), acentuando los valores éticos de la responsabilidad por la educación de niños y jóvenes, es decir una actuación (no sólo de los líderes formales) basada en un *ethos profesional* de proporcionar la mejor educación a los estudiantes que se tienen a su cargo o responsabilidad. Este enfoque está de actualidad, como muestra que el *World Education Leadership Symposium* de 2019, que se celebra anualmente en Zug, se haya dedicado al tema. Se trata de que los líderes en general tengan una actuación basada en estándares éticos y aspectos morales, en la sostenibilidad, y en una ética organizacional (Raatz y Euler, 2017).

Estamos en un momento de reconceptualización el modo habitual de pensar la dirección y el liderazgo. En nuestra coyuntura actual de iniciales enfoques gerencialistas, en que se otorgaba o confiaba en el poder y capacidad de la “cúspide” (dirección) para supervisar y gestionar funcionalmente el currículum y el profesorado; la acción se orienta a lograr el compromiso de los implicados, luchando al tiempo por el crecimiento y la supervivencia del centro en un contexto competitivo. Esto plantea tareas y preocupaciones nuevas en los equipos directivos que, sin un liderazgo compartido o distribuido, que promueva el compromiso y cooperación del profesorado y comunidad local, pueden ir poco lejos.

En general, como en otros ámbitos, en España se ha dado la paradoja de haber proliferado un *exceso de discursos* sobre distintos modelos de liderazgo, no siempre debidamente contextualizados y, al tiempo, la pervivencia en la práctica de un modelo y ejercicio de la dirección escolar al margen de dichos discursos. Así, 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 y de modo integrado otros elementos* de la política educativa y de la organización de las escuelas.

Entre los caminos que van abriendo las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en el ejercicio de la dirección escolar en España. 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 del centro es algo costoso, dado que la estructura institucional lo impide. Una larga tradición, empotrada en la cultura organizativa/escolar, entiende que “el currículum, la enseñanza y el aprendizaje están vinculados directa y exclusivamente a la función docente, no a la función directiva” (González, 2019: 66). Los docentes de lo educativo en el aula, los directivos de lo organizativo y la gestión; ambas dimensiones no guardan relación entre sí. Esta persistencia de un “espléndido aislamiento”, donde directivos y docentes conviven cómodamente con esta cultura de ámbitos y espacios separados, que no deben ser invadidos, impide un liderazgo pedagógico y una acción educativa común. Pero si la primera responsabilidad de los centros escolares es conseguir el éxito educativo de todo su alumnado, esto no puede quedar enteramente al voluntarismo de lo que cada profesor, con mayor o menor compromiso, haga en su aula.

BIBLIOGRAFÍA

Altrichter, H. (2019). *School Autonomy Policies and the Changing Governance of Schooling*. En Jahnke, H.; Kramer, C. & Meusburger, P. (eds.) (2019). *Geographies of Schooling* (pp.55-74). Cham: Springer Nature Switzerland AG.

- Antúnez, A. (2005). *El sentido de la dirección en una escuela democrática*. En AA. VV.: Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas (pp. 201-220). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- Barroso, J. (2004). *La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués*. Revista de Educación, núm. 333, pp. 117-140.
- Barroso, J. (2012). *La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique*. Le cas du Portugal. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 60 (septiembre), pp. 55-64.
- Bolívar, A. (2013). *Autonomía y participación en el contexto actual*. Participación educativa, 2ª época, 2(2), 81-88.
- Bolívar, A. (2019a). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2019b). *Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(114). 41 pp. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>.
- Bolívar, A. (2019c). *Políticas de Gestión Escolar desde una perspectiva comparada: la "excepción ibérica"*. ICE. Revista de Economía, núm. 910 (septiembre-octubre), 93-103.
- Bolívar, A. (2019d). *Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela*. Linhas Críticas, 25. 6-23 <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23779>.
- Elmore, R.F. (2005). *Accountable Leadership*. The Educational Forum, 69 (2), 134-142.
- Gómez Delgado, A. M. (2018). *Luces y sombras en el nuevo modelo de Formación de Líderes escolares en España*. Cuadernos de Pedagogía, 490 (junio), 73-78.
- Gómez-Delgado, A. M.; Oliva-Rodríguez, N. & López-Yáñez, J. (2014). *La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (5), 135-150.
- González, M.T. (2019). *El liderazgo pedagógico desde la dirección, una palanca para la mejora escolar*. Cuadernos de Pedagogía, 503 (noviembre), 65-70.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Maroy, C. (dir.) (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Maroy, C. (2008). *The new regulation forms of Educational Systems in Europe: towards a post.bureaucratic regime*. In: N. C. Soguel and P. Jaccard (eds.), Governance and Performance of Education Systems (13-33). Dordrecht: Springer.

- Maroy, C. (2009). *Convergences and hybridization of educational policies around 'post-bureaucratic' models of regulation*. *Compare*, 39, 71–84.
- Normand, R, Carvalho, L. M. et al. (eds.) (2018). *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession*. Global and Comparative Perspectives. Singapore: Springer Nature.
- OCDE (2019). *Panorama de la educación*. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OCDE.
- REDE (2019). *Para cambiar la organización escolar es necesario diseñar un nuevo modelo*. Cuadernos de Pedagogía, 503 (noviembre), 48-53.
- Raatz, S. & Euler, D. (2017). *Responsible leadership in management education: A design-based re-search study*. *EDeR - Educational Design Research*, 1 (1), 1-19.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Schildkamp, K., Lai, M. K., & Earl, L. (Eds.) (2013). *Data-based decision making in education. Challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Schildkamp, K., Poortman, C.L., Ebbeler, J. et al. (2019). *How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making*. *Journal of Educational Change*, 20 (3), 283–325.
- Townsend, T. (Ed.) (2019). *Instructional Leadership and Leadership for Learning in School*. Cham (Suiza): Springer Nature/Palgrave, Macmillan.
- UNESCO (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030: The Untapped Potential of Governance, School Leadership, and Monitoring and Evaluation Policies*. Paris. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>.

CAPÍTULO 4

Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje

Xavier Martínez-Celorio, CRIT-Universitat de Barcelona

La política educativa española tiene, entre otros, dos grandes retos de cambio y modernización. Por un lado, la necesidad de potenciar el profesorado como profesión de servicio público y agente de cambio para una sociedad del conocimiento sostenible. Por el otro, la necesidad de reinventar la escuela como organización e institución cultural y comunitaria para ejercer de núcleo irradiador de esa sociedad del conocimiento. La receta parece clara si atendemos a las evidencias y la literatura: se debe transformar su gramática burocrática que la aísla de su entorno, le hace recelar del trabajo colaborativo en red y disuade de una mayor participación democrática en su gestión y gobierno.

Sin embargo, superar esa pesada inercia de gramática escolar tan burocratizada es un asunto complejo que genera no pocas resistencias culturales y corporativas. Para animar el debate este capítulo se estructura en tres partes. En primer lugar, resaltamos una obviedad que suele enmascarse en este tipo de debates. El modelo de organización escolar y la viscosidad de su gramática profunda no dejan de ser una construcción social, política y cultural que es singular en cada país y contexto y delimita cuánta innovación disruptiva es tolerable.

En segundo lugar, la nueva ecología del aprendizaje en el siglo XXI desafía cuál debe ser el diseño organizativo de la propia escuela y su relación con la comunidad para materializar un derecho a la educación ampliado que ya no puede circunscribirse al tiempo y la organización académico-escolar. En tercer lugar, repasaremos iniciativas y ejemplos de nuevas formas organizativas que inscriben las escuelas y los docentes en dinámicas de redes inter-centros y redes socio-educativas configurando un espacio meso-intermedio que será clave en la gobernanza educativa en el medio plazo.

1. Innovación y continuidad en la gramática escolar

La forma en que se organiza la escuela y las relaciones educativas (el currículum, los métodos pedagógicos y la evaluación) no son simples artefactos técnicos contruidos por expertos de forma neutra. Al contrario, son proyecciones de cómo son las relaciones sociales, la distribución de poder y los principios de control que rigen toda sociedad (Bernstein, 1998). En función de estos tres factores, cada país desarrolla y sigue una determinada cultura educativa que queda luego institucionalizada en sus sistemas escolares y en sus modelos organizativos de centro.

Los países escandinavos se caracterizan por ser sociedades cultas, con relaciones más igualitarias y democráticas que permiten un control social *soft* o blando dando mucha autonomía a las personas y confianza a los

profesionales. Su cultura educativa otorga más libertad y autonomía a sus profesores y escuelas sin coerciones externas, confiando plenamente en su profesionalidad. Por esta razón, el currículum en Finlandia es muy concreto y ligero y no existe el cuerpo de inspectores escolares. Es el resultado de una distribución democrática del poder y la autoridad que se acompaña de un control social blando basado en la confianza mutua. La educación es pública y está municipalizada, el entorno es protector y favorable a los derechos de la infancia y la co-responsabilidad educativa está asumida por los agentes comunitarios.

En cambio, los países latinos se caracterizan por ser sociedades de escolarización histórica tardía, con un bagaje de cultura democrática aún reciente donde predominan relaciones sociales autoritarias con un control social *hard* coercitivo y prescriptivo. Su cultura educativa se fundamenta en la desconfianza, los currícula oficiales son extensos y prescriptivos, se otorga poca libertad y autonomía al profesorado y la legitimidad de la escuela pública es débil ante una escuela privada y católica muy arraigada. El Estado del Bienestar es incompleto y no del todo universal, extendiéndose las soluciones de mercado y el sentido familista por encima del sentido comunitario y público-asociativo. En consecuencia, la co-responsabilidad educativa se reduce al binomio escuela-familias, el desarrollo de proyectos educativos de centro es muy dispar y desigual y poco proclive a relacionarse con su entorno comunitario.

La gramática escolar en las escuelas españolas se caracteriza, en términos generales, por una clasificación y un enmarcamiento fuertes (+C+E) o como *pedagogía visible* en terminología de Bernstein (1998). Es lo que Tyack y Cuban (2001) aluden como una gramática escolar rígida y tradicional donde las asignaturas están compartimentadas, predomina la didáctica centrada en el profesor-emisor aislado en su aula, siguiendo el libro de texto, encargando deberes y evaluando las lecciones con exámenes escritos. Son prácticas escolares muy comunes en la secundaria obligatoria que ha experimentado un proceso de “bachilleratización” academicista contrario al que planteaba la LOGSE (1990). Sin embargo, han acabado imponiéndose a lo largo de un proceso de recontextualización deformante por parte de los centros educativos.

Desde Sarason (1990) y Bernstein (1993) sabemos que toda reforma prescrita tecnocráticamente y de arriba-abajo no es adoptada tal y como se espera. Así ha sucedido en nuestro caso con la atención a la diversidad, el desarrollo de proyectos de centro o la democracia escolar interna. De hecho, Tyack y Cuban (2001) ya describen los procesos de reforma educativa como huracanes que remueven mucho la superficie del mar escolar pero muy poco sus profundidades estructurales.

En España, tras sucesivas reformas, contra-reformas y recontextualizaciones, lo que permanece es una gramática escolar de pedagogía visible y un didactismo tecnocrático reforzado por la LOMCE (2013) con una prescripción curricular y de estándares que llenan 1.000 páginas, siendo un caso extemporáneo en el mundo occidental de taylorismo educativo.

Tal y como afirma Viñao (2016) dentro de la derecha educativa conviven un modelo neoliberal que impone *el cómo* y un modelo neoconservador que impone *el para qué*. La fusión de estas dos “almas” ideológicas tiene origen anglosajón y ya fue explicada por Philip Brown (1990) como una alianza compleja entre nuevas clases medias muy individualizadas y la derecha conservadora autoritaria. El alma neoliberal se muestra deseosa por reestratificar el acceso al conocimiento entre las clases sociales, abaratar los costes de la educación pública e introducir la cultura competitiva de empresa en las escuelas. Su mantra es la “libertad de elección como garantía de calidad educativa”.

Por su parte, el alma neoconservadora es nostálgica de un pasado idealizado de cohesión nacional, jerarquía cultural, religión y autoridad. Para ello defiende un Estado “fuerte” que prescribe un curriculum “a salvo de profesores”, restringe la autonomía de centro y gobierna a distancia el sistema a través de la evaluación de estándares que dará pie a *rankings* de escuelas (Martínez-Celorrío, 2003).

La derecha ha utilizado una retórica neoliberal sobre *el cómo* (libre elección y demanda social) con fines de ofensiva político-cultural mientras se enmascara el *para qué* más neoconservador que es la verdadera prioridad educativa. La imposición de un curriculum enciclopédico, el control de estándares, el *teach to the test*, la desactivación de la autonomía docente y de la participación de las familias y el refuerzo de la religión en detrimento de educación para la ciudadanía o de ciencias del mundo contemporáneo justifican el *para qué* de la modernización neoconservadora.

Sin embargo, el debate educativo español es más plural y complejo que su reducción al régimen escolar madrileño. También se manifiestan innovaciones que desafían o no siguen los dictados de la LOMCE y son superadoras de la gramática escolar tradicional tanto en Madrid como en el conjunto de España siendo Cataluña la que concentra mayor densidad transformadora.

Aunque se haga difícil cartografiar su alcance, son constatables numerosos casos de escuelas públicas y ciertas concertadas que han aprovechado su margen de autonomía y están experimentando cambios organizativos que son disruptivos: nuevos usos del tiempo y del espacio, proyectos curriculares más globalizados y una nueva relación creativa con el entorno como un agente educador complementario. Están rompiendo e innovando la gramática escolar demostrando que no es una roca intocable ni está petrificada cuando se moviliza un compromiso transformador desde liderazgos pedagógicos compartidos y un trabajo pedagógico colaborativo y en red (Azorín, Harris y Jones, 2019; Martínez-Celorrío, 2015; Darling-Hammond, 2001).

Las escuelas innovadoras han aprovechado la cuota de autonomía regulada por la legislación española para experimentar nuevos modelos pedagógicos que van más allá de la clásica innovación en el aula o de la innovación en recursos TIC. Se trata de procesos de transformación de la matriz organizativa escolar que afecta todo el centro y que comporta:

- definir sus proyectos educativos de centro (PEC),
- concretar sus programaciones de etapa,
- reorganizar las franjas horarias,
- y decidir los materiales didácticos, las agrupaciones de alumnado y los ejes transversales

La clave del proceso de cambio en estas escuelas es el profesorado reflexivo, que actúa y se implica con una cultura profesional colaborativa no fingida, con un enfoque interdisciplinar e integral de la educación y una fuerte identidad de centro, superando las aisladas identidades de asignatura que suelen balcanizar los claustros (Martínez-Celorrío, 2019). Se trata de procesos de construcción de una nueva identidad escolar que parten desde los equipos docentes como reestructuraciones genuinas y no prescritas desde fuera por expertos o por la propia administración. Al contrario, en muchas partes, la administración es todavía recelosa de los límites de experimentación que permite el artículo 1 de la LOE (2006) que la LOMCE (2013) ha mantenido literalmente. Ese recelo es toda una inercia histórica que siempre se ha producido como viva muestra de la viscosidad de la gramática escolar más estructural.

La pregunta consecuente es por qué ciertas escuelas aprovechan su margen de autonomía para ser *outliers* innovadoras y otras muchas no lo hacen. Así como la responsabilidad de las administraciones educativas a la hora de posibilitar la autonomía de centro, de ejercer la inspección de centros y de escoger las direcciones de centro. En el caso de Cataluña, los gobiernos autonómicos progresistas (2003-2010) permitieron que equipos cohesionados de profesores presentaran proyectos disruptivos para las escuelas de nueva creación que luego han consolidado modelos innovadores. Fue una apuesta clara por una nueva escuela pública de calidad que no se ha aplicado en otras comunidades autónomas.

2. La autonomía de centro y la *accountability* responsabilizadora

España es un país que no destaca en la comparativa internacional por el alto grado de autonomía concedido en las escuelas. Gran Bretaña, Holanda y los países escandinavos han concedido más libertad a sus escuelas, tanto en el ámbito curricular como en la gestión de recursos, apostando históricamente por la municipalización y los distritos educativos. Otra demostración de la variable construcción social y política de la que depende la educación en cada contexto cultural.

En términos comparados con la media de la OCDE, España concede poca autonomía a sus escuelas en la concreción curricular, en la selección del profesorado o en la gestión financiera del centro. Incluso países como Francia, Italia y Alemania conceden más autonomía financiera que España, aunque la autonomía curricular de sus escuelas sea inferior a la española (Consejo Escolar del Estado, 2015).

La autonomía escolar de tipo pedagógico, organizativo y de gestión queda condicionada a la devolución de resultados como forma de control evaluador del sistema. La combinación de ambos factores, autonomía y *accountability* son claves para la mejora de la calidad educativa según Woessmann (2009). Sin embargo, la discontinuidad de la política educativa española no ha permitido una pauta acumulada de *accountability* a través de pruebas-diagnóstico persistentes en el tiempo y de alcance nacional. La última que se realizó para primaria data de 2009 y la última para la ESO es de 2010. De ahí que en España haya habido un débil debate sobre el llamado "Estado evaluador" y sus consecuencias en la autonomía profesional de los docentes (Maroy y Voisin, 2013; Neave, 2012; Whitty, 2000).

La literatura distingue dos tipos de rendición de cuentas que corresponden al mismo tiempo a dos regímenes de política educativa que suelen estar confundidos entre sí: el neoliberal-gerencial y la reestructuración-responsabilizadora (Dutercq y Maroy, 2017). Ambos buscan reactivar el *efecto centro* en la mejora de resultados, pero el primero lo hace tratando a las escuelas como unidades competitivas en una lógica de mercado y el segundo incentivando procesos internos de cambio educativo desde la autonomía de centro reforzada.

La *accountability* responsabilizadora supone un modelo diferenciado de rendición de cuentas que no implica la publicación de rankings pero sí evaluaciones-diagnóstico y auditorías pedagógicas que activan procesos de reflexión y colaboración docente para la mejora interna y la innovación pedagógica (Dutercq y Maroy, 2017). Se trata de una *accountability* que busca reactivar la oferta y hacer la escuela más atractiva confiando en el profesorado como agente autónomo de cambio y de innovación con mayor responsabilidad social, especialmente si se trata de entornos desfavorecidos o de alta complejidad. Este modelo, debidamente aplicado desde protocolos y apoyos institucionales, conduce a la re-profesionalización docente y a la redefinición de proyectos de escuela que se empoderan para hacer frente a nuevas necesidades sociales y educativas (Whitty, 2000).

Las políticas de responsabilización responden al objetivo político de elevar la eficacia del sistema, pero también al objetivo progresista de mejorar la equidad de resultados delegando más autonomía a la profesionalidad docente (Maroy y Voisin, 2013). Los docentes deben demostrar “autonomía reflexiva” y capacidad de movilizar mejoras institucionales que equilibren también los resultados de éxito y bienestar de los alumnos. Mientras ciertos sectores de izquierda educativa tradicional han confundido esto como una práctica neoliberal del “Estado evaluador” que rechazan, otros sectores del profesorado lo han integrado como parte de su libertad y creatividad docente desde un lenguaje de la posibilidad transformadora.

En el caso español nos falta conocer qué tipo de aproximaciones a la *accountability* responsabilizadora llevan a cabo ciertas comunidades autónomas. Si han permitido o no esferas de desarrollo de la autonomía de centro que permitan acumular masa crítica y fertilizar capital profesional docente con capacidad transformadora. Una esfera para saber si se ha acumulado o no esa masa crítica innovadora es la apertura a la participación de las familias. El modelo de participación social en la gestión de la escuela y en la definición de los proyectos educativos (PEC) es un indicador directo sobre el grado de democratización de la escuela y su apertura al entorno comunitario en el desempeño de su función social. El balance es más bien negativo y la participación de las familias y de la comunidad se ha reificado y burocratizado en inercias micropolíticas que reafirman la gramática escolar más tradicional (Feito, 2014). De hecho, es la derivada que ya venía apuntada desde mitad de los años 90 por varios informes.

Sin embargo, las islas de innovación y transformación educativa son precisamente la excepción a la regla. Casos emblemáticos que han levantado muchas expectativas y un rumor de fondo de muchos otros centros públicos y concertados que anhelan avanzar hacia modelos organizativos y pedagógicos más innovadores. Nuestra tesis es que los equipos docentes de las escuelas innovadoras se han empoderado como profesionales reflexivos y han tejido alianzas de reciprocidad inéditas para poder convertir los desafíos en oportunidades de cambio transformador. Por este motivo, nacen o se insertan sin problemas en la aceptación de la nueva ecología del aprendizaje que supone una concepción educativa posneoliberal, más democrática, social y comunitaria. El aprendizaje deja de ser un paquete curricular encerrado en la escuela y en estándares para articularse y fluir en un ecosistema diversificado donde la escuela moderna está llamada a jugar un nuevo papel institucional referente.

3. La nueva ecología del aprendizaje

La sociedad digital facilita un nuevo paradigma organizativo basado en entornos de aprendizaje abierto que interconectan centros escolares, plataformas digitales, museos, bibliotecas, centros cívicos, universidades, tercer sector, comunidad local y empresas. Se trata de una nueva ecología del aprendizaje donde se hibridan y complementan la educación formal, no-formal e informal permitiendo un aprendizaje más personalizado, cooperativo, inclusivo y sin costuras (Coll, 2017; Sharples, 2012). Entramos en una nueva fase de comunitarización del aprendizaje que ya no puede reducirse a la escolarización dado que la gramática escolar “hacia adentro” no completa ni puede monopolizar el aprendizaje en una sociedad multimodal articulada en redes.

La nueva ecología del aprendizaje implica una reorganización del mapa educador puesto que el aprendizaje se convierte en distribuido, interconectado y más personalizable. En la figura 1 podemos visualizar la malla de aprendizajes potenciales que están presentes en la comunidad en espera de ser organizados, verificados y sistematizados como un ecosistema abierto de aprendizaje. En una perspectiva que amplía el derecho a la educación como el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida, la plaza escolar pasa a ser la puerta de entrada

a una nueva organización del aprendizaje más desafiante y contextualizada que reactiva y co-responsabiliza el entorno y la comunidad. Supone un salto definitivo y reactualizado hacia la ciudad o la comunidad educadora conectada en redes sin que implique la desescolarización que imaginó Iván Illich en los años 70 pero si supone la desformalización de la gramática organizativa cerrada de lo académico- escolar (asignatura-libro-aula-examen).

Figura 1. Malla comunitaria del aprendizaje en el siglo XXI



Desde 2007, Pittsburgh es una de las ciudades que trabaja activamente para implicar a todos los agentes sociales en el diseño de nuevos espacios y oportunidades educativas, en el marco del modelo conocido como “aprendizaje conectado” promovido desde Remake Learning ⁽¹⁾. Han desarrollado metodologías consistentes que hacen de la ciudad una red de aprendizajes interconectados en una alianza de escuelas, fundaciones, museos, programas extracurriculares, universidades, empresas tecnológicas y movimientos comunitarios que posibilita y hace accesible la nueva ecología del aprendizaje. Podemos preguntarnos si la formación inicial del profesorado en España incorpora o no este tipo de modelos y por el grado en que las políticas públicas apoyan su experimentación e incentiva su desarrollo. En todo caso, la nueva ecología del aprendizaje en el siglo XXI deja en evidencia los modelos organizativos escolares vigentes y su auto-referencialidad dado que la gramática escolar profunda nunca concibió la escuela para permeabilizarla con su entorno sino todo lo contrario.

En paralelo, el aprendizaje distribuido e interconectado facilita la personalización del aprendizaje a través de trayectorias haciendo que la experiencia de aprender sea más significativa y relevante que la generada por la gramática escolar tradicional (Coll, 2016). Especialmente cuando los propios jóvenes co-diseñan sus propios entornos y menús de aprendizaje. ¿Podemos imaginar para España que los alumnos de 14 años puedan elegir los contenidos y trayectorias que les interesen aplicando tres niveles de dificultad como se hace en

1 Web de Aprendizaje Conectado: <https://clalliance.org/about-connected-learning/>
Web de Remake Learning: <https://remakelearning.org/>

Ontario-Canadá sin que sean itinerarios segregadores? ¿Podemos plantear que se puedan cursar contenidos y aprendizajes fuera de la escuela en la malla comunitaria verificada (figura 1) asegurando que se universalicen los aprendizajes básicos-imprescindibles para todo perfil de alumnado y desde ahí enriquecer el curriculum básico-deseable, tal y como defiende César Coll (2007) proponiendo un debate al que nadie le ha respondido?

Fernández-Enguita (2018) sintetiza esta nueva ecología del aprendizaje con un axioma muy certero: más escuela y menos aula. El poder conservador de la gramática escolar tradicional reside en no romper la organización del tiempo y de los espacios de la escuela, reproduciendo una división taylorista del conocimiento que, a su vez, da lugar a procesos de balcanización de los claustros y a una “inercia cautiva” que atrapa al profesorado en rutinas de micropolítica escolar (Ball, 1989). El curriculum oculto que desprende se caracteriza por la ambigüedad, la informalidad y juegos de poder que hacen de la escuela un entramado flotante y sin proyecto ni significado compartido. Mientras los estímulos y activos de aprendizaje crecen en su entorno exterior, la escuela como organización se re-tayloriza con jornadas intensivas, parcelación de contenidos inconexos, estándares de control, cargas burocráticas y ansiedad por las métricas de resultados.

En cambio, las escuelas innovadoras que experimentan un cambio genuino y no prescrito conciben la organización escolar como un factor subsumido y condicionado al nuevo proyecto educativo superando el clásico recelo de los docentes ante la organización ya dada e instituida y su indiferencia hacia lo organizativo (Perrenoud, 2010). Toman y desarrollan la autonomía de centro como profesionales reflexivos y ante la incerteza e inseguridad que implica emprender una innovación institucional acuden y buscan la ayuda mutua de otros docentes y otras experiencias. Se expande una reciprocidad inédita entre docentes a través de redes y espacios intermedios donde la propia profesión docente y la institución escuela se redefinen como piezas de un nuevo ecosistema.

4. Las redes de profesores y de escuelas que forman ecosistema

Empezamos a acumular investigaciones sobre la colaboración entre escuelas y agentes educativos y sociales de la comunidad que toman forma de redes socio-educativas en Holanda (Moolenaar, 2009), Portugal (Lima, 2007), Reino Unido (Durrant y Holden, 2006; Earl y Katz, 2007) y Estados Unidos (Daly y Finnigan, 2009). Suponen procesos de mutua responsabilización, ayuda mutua y construcción de capital social que fortalecen los propios procesos de transformación de las escuelas estableciendo un vínculo más estrecho con sus comunidades locales.

Es la antítesis al aislamiento competitivo y segregador de cada centro que impone el modelo neoliberal demostrando que la cooperación en redes y alianzas de equipos docentes, recursos comunitarios y agentes locales hace mejorar las escuelas. Se mejora en inclusividad y generan un sentido más nítido de comunidad. Se configura así el nivel meso o intermedio (entre lo macro y lo micro) donde fertilizan alianzas colaborativas, redes inter-centros y capital profesional docente inspirador.

Trabajar integrando esta nueva ecología del aprendizaje presupone una cultura docente colaborativa (Hargreaves y Fullan, 2014) que asume ensayar nuevas formas de organización del trabajo en los centros, desde la co-docencia hasta la eliminación de departamentos de área o el desarrollo de proyectos para o desde la comunidad en equipos interdisciplinarios. De hecho, la organización innovadora del trabajo pedagógico sigue siendo la “gran olvidada” de las reformas educativas (Gather y Maulini, 2010). En todo caso, es la piedra de toque para movilizar el cambio genuino “de abajo arriba” y “de abajo hacia lo ancho del medio” hacia ese espacio

meso-intermedio que fertiliza un liderazgo pedagógico distribuido y colaborativo organizado en redes (Azorín, 2019; Hargreaves y Fullan, 2014).

El reciente informe TALIS 2018 (OCDE, 2019) aporta evidencia sobre las prácticas profesionales docentes colaborativas y de relación con el entorno. La media de participación en redes de profesores para la OCDE es del 40% en secundaria con países punteros como Corea (68%), Singapur (66%), Canadá-Alberta (63%) o Estonia (59%) siendo también una tradición profesional asentada en países anglosajones de corte neoliberal con registros del 50%.

En cambio, el 27% de los docentes de primaria y el 24% de secundaria en España declara participar en una red de profesores, presentando un intervalo que va desde el 28% en Cataluña hasta el 20% en Madrid en el caso de la secundaria. La individualización docente que impone el sistema neoliberal madrileño y el auto-interés competitivo reducido a su propio centro parece que influye a la hora de vincularse menos en redes docentes tanto en primaria como en secundaria.

La media OCDE en visitas docentes de observación a otros centros de secundaria en el último año es del 26%. En el caso de España es del 14% por delante de Francia (11%) o Dinamarca (6%). Cataluña lidera la media española con un 18%. En el caso de visitas a otros centros por parte de docentes de primaria, España sube al 19% y, de nuevo, Cataluña se sitúa en cabeza con un 33%. En el caso de Corea es del 68%.

El profesorado español no resulta mal parado cuando se pregunta por visitas de observación del profesorado a empresas, entidades sociales y ONG con un 12% del profesorado de primaria y un 14% entre los docentes de secundaria. El promedio de la Unión Europea es del 13% y de la OCDE es del 17% en secundaria. Es un dato directo de apertura de los centros y equipos docentes al entorno, según el cual:

- a. los docentes de primaria españoles superan a sus colegas de Suecia (8%), Inglaterra (6%) y de Francia con cero respuestas (sic).
- b. los docentes de secundaria españoles superan a sus colegas de Estados Unidos (10%), Inglaterra (6%) o Francia (5%) aunque se mantengan alejados de Finlandia (25%),
- c. y, por último, los docentes de Madrid tanto de primaria (7%) como de secundaria (10%) son los que menos contactan con los agentes del entorno entre las comunidades autónomas encuestadas.

Cuando se pregunta a los directores de secundaria en España por las necesidades de desarrollo profesional destaca la demanda que hace el 40% de directores en Cataluña para fomentar la colaboración entre docentes. La media española de esta demanda es más baja (28%) e iguala al promedio de la Unión Europea. A la luz de estos datos parece evidente que la densidad participativa en redes docentes, en interés por conocer otras experiencias, en fomento del trabajo colaborativo y en implicación con el entorno es comparativamente más rica y auto-organizada en Cataluña que no en el modelo neoliberal individualizador de Madrid.

Podemos describir algunos de los muchos ejemplos de funcionamiento en red, sea en redes inter-centros, en redes que integran la escuela y la extraescuela o en redes de innovación distribuida que funcionan como semilleros de masa crítica transformadora. Es tan sólo una pequeña muestra que no pretende ser representativa pero que nos sirve para constatar cómo va madurando ese espacio meso-intermedio de colaboración docente que va a tener un papel emergente en la futura gobernanza educativa y en la generación de cambios organizativos y pedagógicos.

Redes profesionales e inter-centros

→ **Red interprofesional de atención a la pequeña infancia y sus familias**

Es una red de trabajo interprofesional y técnico formada voluntariamente en 2006 por los profesionales que atienden la infancia de 0 a 3 años en el distrito de Sant Martí (Barcelona). Pediatras, enfermeras, asistentes sociales, pedagogos, psicólogos y profesorado desarrollan un capital profesional colaborativo que favorece la parentalidad positiva, el acompañamiento de la crianza y la transición a la escuela primaria. En la provincia de Barcelona también funciona la Red de Profesionales de Espacios Familiares de Primera Infancia.

→ **Interxarxes:** <http://www.interxarxes.com/>

Red interprofesional que comparte un enfoque integral de atención a la infancia y adolescencia vulnerable del distrito de Horta-Guinardó (Barcelona). Colaboración entre profesionales de servicios sanitarios, sociales y educativos públicos y concertados. Ofrecen asistencia, formación, dinamización comunitaria e investigación haciendo de cremallera transversal de las distintas administraciones.

→ **Arizmendi ikastola:** <http://www.arizmendi.eus/es/>

Integración de 4 ikastolas-cooperativas en el valle del Alto Deba (Guipúzcoa) con oferta completa desde educación infantil a formación profesional. Superadora de la dinámica competitiva entre centros aislados ante una demografía escolar en declive. Ahora pertenece al grupo Mondragón.

→ **Més educació:** <http://meseducacio.org/>

Red de 6 centros públicos de primaria y secundaria del distrito de Sant Andreu (Barcelona) que nace en 2011. Organiza actividades, plenarios y claustros conjuntos con sus 200 docentes. Comparten una visión integral y comunitaria del desarrollo de la infancia y adolescencia que supera la lógica de mercado escolar competitivo. Promueve un ecosistema local que asocia a los centros con 5 bibliotecas, 4 centros cívicos, ateneos de barrio, museos y programas de educación comunitaria donde participan los alumnos.

Integración de escuela y extra-escuela

→ **Children's University:** <https://www.childrensuniversity.co.uk/home/>

La Universidad para Niños es un partenariado de varias universidades con 1.000 escuelas que ofrece 1.660 "destinos de aprendizaje" para 110.000 niños y niñas británicos de 5 a 14 años. Las actividades y contenidos son variados, están estructurados y verificados y muchos surgen a iniciativa de los propios niños. Se acumulan en un pasaporte individual que conduce a una graduación simbólica. Este formato se ha extendido a Holanda, Australia, Estonia, Italia, Portugal, Irlanda, Malasia, Indonesia, Singapur, Sudáfrica, Sri Lanka, China y Estados Unidos.

→ **Universitat del Temps Lleure**

Iniciativa del distrito de Sant Andreu (Barcelona) para integrar, promover el acceso y dar coherencia a la oferta extra-escolar y cultural al alcance de niños, adolescentes y familias. Es la réplica del modelo Children's University promovido desde la red Més Educació.

→ **Hive Learning Networks:** <https://hivelearningnetworks.org>

Red educadora formada por organizaciones (bibliotecas, museos, escuelas y empresas sin ánimo de lucro) y particulares (educadores, diseñadores, animadores comunitarios, creativos). Su objetivo es crear y ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje abierto en colaboración con organizaciones cívicas y culturales, empresas, educadores y aprendices.

→ **Educació 360:** <https://www.fbofill.cat/educacio360>

Alianza de escuelas, centros culturales y comunitarios para que los municipios y los centros escolares fomenten la educación a tiempo completo con un replanteamiento de la jornada escolar. Es promovida por la Fundació Jaume Bofill, la federación catalana de movimientos de renovación pedagógica y la Diputación de Barcelona. Se han asociado 140 instituciones y organizaciones de toda Cataluña.

Innovación educativa organizada en red

→ **Magnet: alianzas para el éxito educativo**

<https://www.fbofill.cat/magnet-aliances-lexit-educatiu>

Réplica del programa Magnet Schools de Estados Unidos promovido en Cataluña por la Fundació Jaume Bofill. Consiste en un proceso de cambio interno y reflujo de centros de alta complejidad y segregación que se asocian a instituciones y equipamientos culturales y científicos de prestigio (museos, filmoteca, centros de I+D). Funcionan 16 proyectos en Cataluña y se está preparando su lanzamiento en Euskadi.

→ **Xarxes per al Canvi**

Impulsada en 2017 por el Consorcio de Educación de Barcelona junto con Escola Nova 21, la UAB y la asociación de maestros Rosa Sensat. Integra 152 centros públicos de la ciudad de Barcelona que forman parte de 22 redes territoriales para compartir sus procesos de mejora y transformación educativa.

→ **Escola Nova 21:** <https://www.escolanova21.cat/>

Alianza de centros educativos y entidades para impulsar en 3 años una movilización irreversible de transformación educativa. Ha estado operativa entre 2016-2019 y ha sido promovida por la Fundació Jaume Bofill, UOC, Unesco-Cataluña y Diputación de Barcelona. Han participado 481 centros públicos y concertados de Cataluña articulados en redes locales de entre 4 y 16 centros desde una metodología de espirales de indagación y trabajo colaborativo. Ha permitido sistemati-

zar procesos de cambio compartidos que serán evaluados próximamente. La red de centros ahora pasa a depender del Departamento de Educación de la Generalitat.

5. En síntesis

Decíamos al principio de este texto que educar no es tan sólo una actividad escolar sino una función social y comunitaria. El modelo de gramática y organización escolar que reproduce el neoliberalismo educativo no es irreversible ni tampoco eficaz ni equitativo. Más bien es del todo disfuncional ante la nueva ecología del aprendizaje que nos hace repensar la organización de lo escolar y de la escuela en el nuevo entorno social, digital y comunitario en pleno siglo XXI.

Las ciudades van a tener un mayor protagonismo en la gobernanza educativa del futuro y, de hecho, muchas ya están desarrollando Proyectos Educativos de Ciudad para optimizar un modelo de aprendizaje conectado en red. Las ciudades quieren impulsarse como ágoras comunitarias y educadoras a lo largo de la vida reforzando la equidad y la personalización de un aprendizaje más abierto y diversificado. Son los modelos clásicos de organización escolar los que van a quedar obsoletos al no ser capaces de responder ante las nuevas demandas sociales ni de haber configurado siquiera la escuela como una *learning organization* que es el paradigma de frontera de la teoría de las organizaciones.

Hay suficientes estímulos y masa crítica en la educación española como para abrir un proceso sereno pero decisivo de reflexión sobre los cambios organizativos del trabajo docente y de la institución escolar si no queremos quedarnos estancados en la inercia cautiva, pegajosa y viscosa de su tradicional gramática burocrática. Como diría Niklas Luhmann la gramática escolar es una autopoiesis donde lo único que importa es mantener el orden formal del sistema. Y desformalizar esa gramática profunda es, actualmente, una práctica posneoliberal y liberadora que mejorará la calidad, la equidad y la inclusión de nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Azorín, C., Harris, A. y M. Jones (2019) *“Taking a distributed perspective on leading professional learning networks”*. School Leadership & Management, DOI: 10.1080/13632434.2019.1647418.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
-- (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Brown, Ph. (1990). *“The Third Wave: Education and the Ideology of Parentocracy”* en *British Journal of Sociology of education*, 11. pp.65-83.
- Coll, C. (2016) *“La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible”* en Villalta, J.M. Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.-- (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Collet, J. y Tort, A. (coord.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid, Morata.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Daly, A. J. y Finnigan, K. S. (2010). "A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy". *Journal of Educational Change*, vol. 11, núm. 2, p. 111-138.
- Durrant, J. y Holden, G. (2006). *Teachers as leaders of learning. Teachers leading change: Doing research for school improvement*. Regne Unit: Paul Chapman Educational Publishing.
- Dutercq, Y. i Maroy, Ch. (2017). "Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation: introduction à la problématique" a Christian Maroy e Yves Dutercq (dirs.). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve :De Boeck.
- Earl, L. i Katz, S. (2007). "Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain". *School Leadership and Management*, vol. 27, núm. 3, p. 239-258.
- Feito, R. (2014). "Treinta años de Consejos Escolares". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. vol. 18, 2, pp. 51-67.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid, Morata.
- Gather, M. y Maulini, O. (eds.) (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.
- Green, A.; Leney, T. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares-Corredor Ediciones.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid, Morata.
- Lima, J. A. (2007). "Redes na educação: questões políticas e conceptuais". *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, núm. 2, p. 151-181.
- Maroy, Ch. i Voisin, A. (2013). "Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d'action publique". *Educação & Sociedade*, 34 (124), 881-901.
- Martínez-Celorrio, X. (2019). *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora*. Barcelona, Octaedro.
- (2015). "Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo" en AA.VV. *Informe España 2016*. Madrid, Fundación Encuentro, pp. 43-84.
- (2003). "Política educativa sin sociología: populismo y cierre social en las reformas conservadoras". *Sistema*, 173: 63-76.
- Meuret, D. (2004). "La autonomía de los centros escolares y su regulación". *Revista de Educación*, 333: 11-39.
- Moolenaar, N.; Slegers, P.; Karsten, S. y Zijlstra, B. (2009). "A social capital perspective on professional learning communities: linking social networks and trust". *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, San Diego, CA, April (p. 13-17).

- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe*. Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan, Londres.
- Perrenoud, P. (2010). "Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar" en M. Gather y O. Maulini (Eds.), *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.
- Sanfabián Maroto (2011). "El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido". *Revista de Educación*, núm. 356, pp. 41-60.
- Sarason, B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro (original de 1990).
- Sharples, M.; McAndrew, P.; Weller, M.; Ferguson, R.; Fitzgerald, E.; Hirst, T.; Mor, Y.; Gaved, M. i Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University. Innovation Report 1.
- Tyack, D. y Cuban, L., (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2016). "El modelo neoconservador de gobernanza escolar: principios, estrategias y consecuencias en España" en Collet, J. y Tort, A. (coord..) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid, Morata.
- Whitty, G. (2000). "Teacher professionalism in new times", *Journal of In-Service Education*, 26:2, 281-295.
- Woessmann, L, Luedemann, E, Schuetz, G. i West, M. (2009). *School Accountability, Autonomy and Choice Around the World*. Edward Elgar Publishing Ltd, Cheltenham Glos.

CAPÍTULO 5

El espacio escolar y la materialidad del aprendizaje

Mariano Fernández-Enguita, Universidad Complutense

“Damos forma a nuestros edificios y después nuestros edificios nos dan forma a nosotros”, dijo Winston Churchill (Brenner, 2016: 1) al menos en dos ocasiones: ante la Asociación de Arquitectos en 1924 y sobre la reconstrucción de Westminster en 1944. En esta última se planteaba la cuestión de cómo reconstruir la Cámara de los Comunes, destruida por los bombardeos. Es sabido que era y es peculiar, con sólo 427 asientos para 646 representantes y una estructura rectangular que los sitúa en dos grandes grupos encarados. A ello se unen rituales como que el parlamentario que interviene no debe nunca sobrepasar una de dos líneas situada en el medio y separadas por la distancia de un sable, o que quien cambia de partido deba cruzar ostentosamente al otro lado. Era la ocasión de dotarlo de asientos suficientes y darle la típica forma oval de casi todos los parlamentos, pero el mandatario prefirió no hacerlo, pues pensaba que la escasez de plazas daba un ambiente especialmente vivo a las grandes ocasiones y que la disposición enfrentada favorecía el sistema bipartidista, al que atribuía la estabilidad de la democracia británica, propiciando la confrontación a la vez que ofrecía proximidad.

Para quien no esté cómodo en presencia del conservador británico, siempre cabe citar a Karl Marx. “Las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias” (Marx y Engels, 1972: 41) “La sociedad produce al hombre y es producida por él.” (Marx, 1972: 145) “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente heredadas del pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos.”(Marx, 1968: 11) Y si, para el padre del materialismo histórico, no había circunstancias más importantes que las materiales, para nadie hay circunstancia más material que el espacio. El aula es la materialidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. El aula, entre el templo y la fábrica

Es lo que sucede con el aula convencional. Se creó como solución a la necesidad o la voluntad de extender la lectoescritura en plena expansión de la galaxia Gutenberg, de homogeneizar la cultura en el proceso de formación de los estados nacionales, de educar al ciudadano en el Estado liberal y democrático y de formar una fuerza de trabajo disciplinada y mínimamente cualificada para el mercado y para la industria (Fernández-Enguita, 1990). Todo esto era necesario, pero resultaba impensable obtenerlo tanto de la generalización del sistema de los preceptores privados, común entre la aristocracia y la burguesía, o de las contadas instituciones (universidades, colegios, seminarios, escuelas latinas, liceos) que daban acceso a las minoritarias profesiones, como de las familias mismas o de las escuelas escasas y caóticas del antiguo régimen. La solución fue una fórmula *low cost* cuya principal expresión serían el aula, el libro de texto y el maestro *normalista*. Ahora, esa “tradición de las generaciones muertas” se sobrevive a sí misma, oprime el cerebro de los docentes y constituye la pesadilla de

los discentes. Y no todo profesor tiene, ni se le puede pedir que tenga, la imaginación, el desparpajo y el carisma de John Keating para elevarse sobre los pupitres.

En la configuración del aula como hoy la conocemos se encontraron el legado del pasado y la anticipación del futuro. El pasado era, cómo no, el templo; el futuro sería la fábrica; y el presente, no menos influyente, fue la imprenta. La escuela es más vieja que el aula, pero las raíces de la escuela convencional no están ni en la *scholé* griega (que era más bien el ocio creativo de una pequeña minoría), ni en las universidades o las escuelas latinas que eran su antesala (la formación para el sacerdocio y las profesiones desgajadas del mismo de otra pequeña minoría), ni en las escuelas caóticas del medievo.

La disposición del templo, con el sacerdote o el predicador en el púlpito y el público en las bancadas, encaja no sólo en el modelo general de transmisión de uno a muchos (uno habla y muchos escuchan) sino que corresponde la difusión del texto sagrado, que no sólo es fijo sino también escaso, apenas accesible en el códice o en la cabeza del sacerdote. Desde la llegada de la *web 2.0*, sus entusiastas han celebrado la superación de una era anterior, la de los medios de (mal llamada) comunicación de masas, despectivamente designada como *broadcast* (emisión), identificado con la radio, la televisión y otras forma de difusión electrónica. Pero mucho antes que éste fue, a escala más pequeña, la *lectio*, la lección, la lectura de un texto por uno y para muchos, sólo precedida por el sermón.

La disposición del aula es también la del taller industrial, con sus largas y sucesivas filas de trabajadoras de pie ante los viejos telares alineados, hoy sentadas ante las no tan viejas cintas de montaje de componentes electrónicos. Con su organización serial del espacio y su tiempo pautado y homogéneo (tan certeramente analizados por Foucault, 1976) el aula convencional fue ante todo y sobre todo lugar de entrenamiento para el taller, su antesala. No es casualidad que al tiempo o antes que en las escuelas de los monjes apareciera esa disposición en las casas de trabajo (*workhouses*) de las leyes de pobres de principios del XIX, los correccionales y las prisiones.

Pero someter a la infancia a horas, días y años de orden templario o fabril no habría sido una justificación muy atractiva: educación, sí, pero no escuela y, menos todavía, aula. No en “la vida medieval [...] impregnada de juego” (Huizinga, 2014), y tampoco en el ideal educativo renacentista, humanista o ilustrado: piénsese en la *Ca' Gioiosa* de Vittorino Da Feltre, en el silencio de los trataditos educativos de Erasmo y Vives y la *Utopía* de Moro sobre las escuelas o en la inquina de Voltaire contra las escuelas de los monjes y la opción de Rousseau por encomendar la educación de Emilio a un preceptor, el ayo Jean-Jacques.

Fueron los monjes (jesuitas, escolapios, lasalleanos y otros) quienes poco a poco diseñaron el aula convencional, pero si alguien supo darle una formulación sistemática y hacerlo en el lenguaje amable de la pedagogía, hasta el punto de que ésta aceptase el legado durante siglos, ése fue el obispo moravo Jan Amos Comenius, o Comenio en su *Didáctica Magna*. Y hay que señalar que su inspiración fue, ante todo, la imprenta. La admiración incondicional de Comenio por el salto que para el libro significó la imprenta de Gutenberg respecto de los códices y los escribas lo impulsó a la búsqueda de algo que supusiera otro tanto respecto al deficiente desempeño de las escuelas y los maestros de su época, y ese algo sería el aula normalizada con todo su entorno normalizado: la clase, el libro de texto, el maestro (más adelante *normalista*). No es arbitrario que su obra esté salpicada de metáforas basadas en el lenguaje de la imprenta, pues era su ideal: el alumno es el papel, la lección es la tinta, el profesor es la plancha, etc.; como no lo es que Cossío definiera la escuela, para él ya tradicional, de manera lapidaria, como *estampación* (Fernández Enguita, 2018).

Comenio imaginó la *clase*, más que el *aula*. En las ilustraciones que idealizan la escuela en su *Orbis Pictus* se pueden ver dos o tres grupos de alumnos, claramente de distintas edades, ocupando espacios diferenciados en una misma sala. Su propósito era tratar de manera internamente homogénea y externamente diferenciada, a esas clases, la homogeneidad *intra* clase combinada con la heterogeneidad (la gradación) *inter* clases. Apenas comenzaba el siglo XVII, pero el tiempo permitiría ir mucho más lejos: en el XVIII y el XIX, con la expansión escolar en las concentraciones urbanas, los monjes irían poco a poco expandiendo las clases hasta hacerlas coincidir con las aulas; es decir, una sola clase en cada aula. Nació así la gran metonimia: la categoría, o *clase*, como sinónimo del aula (la sala) e incluso de la actividad (la lección). Algunas lenguas conservan el significado explícito y verdadero: *Klassenzimmer* en alemán, *classroom* en inglés, *salle de classe* en francés, *klassrum* en sueco, etc., pero otras se han dejado llevar por el ambiguo término *aula* (italiano, catalán y español) o *sala de aula* (portugués). Por eso la suelo denominar *aula-huevera*, para evocar la imagen de la huevera de cartón, del cartón de huevos, con todos ellos alineados, inmóviles y aparentemente idénticos para tranquilidad del cocinero; para señalar que no es sólo un espacio, ni de lejos un grupo natural, sino la creación de una clase artificial con vistas a un tratamiento indiferenciado, su *estampación*. Pues no es sólo una huevera (las hay también tipo cesta, caja, torre... véase Amazon), lo cual ya entraña el riesgo de poner todos los huevos en un mismo cesto (con un mismo y único profesor, aunque aquí no trataré de la codocencia o docencia colaborativa), sino el tipo de ésta que representa la enseñanza en serie, de talla única, igual para todos.

Este espacio serial no habría sido posible si no se hubiese impuesto su homogeneidad a todo lo demás, a todos los recursos potenciales del aprendizaje. Los pares desaparecieron con la imposición de la alineación única y la atención ininterrumpida al profesor, reforzadas por la imposición de silencio, la prohibición de colaborar (*soplar* y copiar), etc.. La alineación se vio reforzada con la fijación de los asientos y la ubicación de la pizarra y otros soportes informativos. El prometedor libro mantuvo la forma pero renunció al contenido y al espíritu, reducido a libro de texto, con el cuaderno como mero reflejo. Programas y programaciones, pruebas y exámenes externos, la débil formación del profesor y la mercadotecnia del editor del libro de texto se unieron para normalizar configuraciones y prácticas en las aulas (parecidas *como una huevera a otra huevera*). La visión de la escuela como santuario dejó fuera de las paredes del aula la acción formativa de la comunidad y, por tanto, de su diversidad.

2. El aula se sobrevive a sí misma

El problema del aula-huevera es que ya no es posible ni necesaria, sino arbitraria y contraproducente. No es evidente, pues la institución escolar cuenta con un público de cuya defección está protegida por diez años de obligatoriedad (primaria y secundaria básica), tres o más de, al menos, custodia (infantil), otros dos imprescindibles para no llegar al mercado de trabajo bajo mínimos (secundaria superior) y no pocos más para acceder a según qué profesiones privilegiadas (estudios superiores). La escuela no ha visto escapar a los alumnos como la prensa a sus lectores o la radiodifusión a oyentes y televidentes, ni tiene que luchar denodadamente por conservarlos como las empresa a sus clientes o los partidos a sus votantes. En contrapartida tendrá que sufrir la mortificación de su desinterés y aburrimiento y la hostilidad que deriva de su disconformidad y frustración. Se libra de la *salida* y sufre la *voz* (Hirschman, 1970), pero en todo caso no cuenta con un *feedback* tan evidente como es la voluntariedad, la permanencia o el abandono que permiten y registran el mercado, el voto o el registro de audiencias.

En primer lugar, la institución ha pasado en dos geneaciones de escolarizar poco a muchos y mucho a pocos a escolarizar mucho a todos: diez años como mínimo obligatorio, quince como norma social y otros cuatro

o más para la mitad de la población en edad. Ya no contamos por largo tiempo con los simplemente incondicionales ni podemos considerar una mera profecía bíblica (*serán muchos los llamados, pero pocos los elegidos*) que, a los pocos años de escolaridad, empiece una interminable fuga de alumnos. Ya no se trata de ese periodo limitado en que los niños, que *son de goma*, todo lo aguantan. Ya no acude sólo ese sector de adolescentes dispuestos “o con familias dispuestas” a pagar un alto precio por una promesa de futuro cada vez más incierta.

En segundo lugar, ha dejado de ser o de parecer obvio que lo que la escuela enseña sólo pueda aprenderse en la escuela, menos aún en el aula. Moncho, el niño del relato y la película *La lengua de las mariposas* (Rivas, 2010), que tan profundamente conmueve a cualquier docente, sólo podía llegar a tener noticia de ésta y de otros muchos misterios de la vida en el aula y con su maestro Don Gregorio (y por eso lo idolatra, aunque luego lo traicione), pero hace tiempo que ya no es así. No hay nada que se aprenda en el aula que no pueda aprenderse fuera de ella. La diferencia a favor de la escuela, si es que existe, no está en la calidad de la información, ni siquiera del conocimiento, sino en la oportunidad de que un educador pueda identificar, imaginar o diseñar, así como acompañar, la mejor vía de un alumno hacia el aprendizaje. Pero, desde la perspectiva del alumno, siempre habrá una pregunta presente: ¿realmente no hay otra opción que aprender esto y de esta manera?

Pues, en tercer lugar, este contraste no concierne sólo al contenido del aprendizaje sino igual o más a su forma. Siempre hubo aprendizaje fuera de la escuela (desde la constante de *no acostarse sin saber una cosa más* hasta las actividades extraescolares, el aprendizaje de los oficios, la formación continua en el trabajo o los *hobbies*, por no hablar de la práctica reflexiva o la investigación), pero la diferencia es que hoy la red permite emprender cualquier aprendizaje, sea simple o complejo, con una amplia gama de recursos a menudo más eficaces y siempre más diversos y ajustados a las capacidades del aprendiz: desde el sinfín de vídeos demostrativos, pasando por manuales exhaustivos, tutoriales introductorios, listas de preguntas frecuentes, foros colaborativos, comunidades de interés, aplicaciones interactivas, cursos en línea, etc., en los que aprender desde cómo realizar cualquier tarea doméstica hasta los arcanos del interés más exclusivo, con lo cual es imposible no comparar la aridez y rigidez del aula con un inevitable veredicto en contra de ésta. Cualquier videojuego complejo de éxito incorpora más y mejor pedagogía *aplicada* que la típica facultad del gremio.

En cuarto lugar, los recursos y las fuentes de aprendizaje ignorados, marginados o enterrados por la escuela, o más exactamente por el aula, reviven con fuerza al calor del nuevo entorno digital. En vez de libros de texto más o menos sosos y en todo caso inertes, tenemos aplicaciones y plataformas espléndidamente diseñadas, atractivas, vivas e interactivas. El aprendizaje entre iguales retorna al primer plano al calor del entorno colaborativo de la web 2.0 y apoyado en las redes y plataformas en las que niños y adolescentes ya están presentes. La comunidad en torno a la escuela, sea físicamente próxima e indiferenciada o funcionalmente próxima y especializada, está más accesible nunca gracias a la tecnología.

3. Romper con esas cuatro paredes

Siempre hubo resistencia, oposición y alternativas a lo que Dickens describió como la “cripta simple, desnuda y monótona de un aula [ocupada por] el plano inclinado de pequeños recipientes dispuestos en orden en ese momento y lugar, listos para verter en ellos galones de hechos hasta llenarlos hasta el borde.” Es significativo que Da Feltre calificara a su escuela de *casa y jubilosa*, implicando que las escuelas preexistentes no eran ni una cosa ni otra; Montaigne, antes del aula, ya recomendó una cabeza *bien hecha, mejor que bien llena*; Montessori identificó el pupitre escolar con la *servidumbre*; Malaguzzi proclamó al espacio como el *tercer maestro*. Sería larga la lista de educadores, pedagogos, etc. que han tratado de romper con el aula, pero ésta siempre ha

resistido y se ha recuperado, relegando las alternativas a la educación infantil o confinándolas a unos pocos experimentos innovadores y perecederos, si es que no efímeros (o a la *cara oculta* del sistema, la formación profesional). Como larga es la lista de tecnologías de la información y la comunicación que han prometido sustituirla con ventaja para ser primero ignoradas, después emasculadas y finalmente, si acaso, asimiladas al servicio de más de lo mismo: desde el propio libro, reducido a libro de texto, hasta la informática, reducida al PPT y la PDI. El aula resume y articula la *gramática profunda* (Tyack y Cuban, 1995) de la escolaridad, el orden manejable y previsible al que siempre se vuelve. Pero no nos engañemos, ni nos justifiquemos, con metáforas y metonimias, pues no hay *gramática* que valga, no es el aula *ex machina*, ni un enigmático *Se*: somos nosotros, los docentes.

¡Si tan solo pudiésemos librarnos de esos alumnos disconformes o descontentos! El problema es que ni podemos (la escolarización es un derecho y una demanda, sociales y crecientes) ni, en realidad, queremos (sea por conciencia profesional o por mera voracidad expansiva). Abandonada a la inercia (y esto incluye hoy la simple y sola *mejora*, si no hay más), la escolaridad será cada vez más insostenible. El alumno de hoy puede llegar a estar más descolocado en el aula que el deshibernado monje medieval de la fábula fuera de ella. Y los problemas son muchos, pero el condicionante más inmediato que el educador encuentra en el momento mismo en que entra en contacto con el educando es el aula; más exactamente, su materialidad, la organización material del espacio-tiempo y los medios y, tras ellos, de los participantes. El aula-huevera, por supuesto.

Hay un principio elemental en arquitectura: *la forma sigue a la función*. Y una distinción no menos elemental en sociología, entre *funciones manifiestas* y *latentes*. La función manifiesta del aula es, valga la redundancia, un mero conjunto de objetivos funcionales: la acústica, la visibilidad, el aprovechamiento del espacio, la gradación del aprendizaje... Pero sus funciones latentes abarcan disciplinar los cuerpos, entrenar en la conformidad, producir desigualdades a través de un trato homogéneo, categorizar a los alumnos, etc. La forma sigue a la función, pero ésta, manifiesta y latente, impera sin discusión, en general sin siquiera o con apenas conciencia de la misma. Si de verdad se desea una educación diversificada, generadora o basada en el interés, atenta a las múltiples dimensiones y formas de la inteligencia, centrada en el alumno; si de verdad se cree en desplazar el centro de gravedad de la enseñanza al aprendizaje, en liberar la creatividad, en fomentar el bienestar del alumno, en el trabajo colaborativo, en la incorporación de la tecnología; si se quiere salvar a la escuela de sí misma, resulta decisivo terminar con el corsé del aula-huevera, esa losa del pasado.

Y ya está sucediendo, aunque sea de forma minoritaria. La *bendita* Finlandia decidió en 2016 que todas las nuevas escuelas incorporarían espacios abiertos; Nueva Zelanda y Australia se han lanzado a ambiciosos programas de creación de nuevos *entornos de aprendizaje*; el Reino Unido abrió el siglo con un amplio proyecto denominado *Construyendo Escuelas para el Futuro* (BSF, luego descafeinado por los gobiernos conservadores). La OCDE lanzó desde el CERI, de 2008 a 2014, el proyecto *Innovative Learning Environments* (ILEs). En España, La Fundación Jesuitas de Cataluña puso en marcha el proyecto más visible, *Horitzó 2020*, en ocho colegios, pero en menor escala y sin tanta visibilidad también lo han hecho centros como el Liceo Europa de Zaragoza, el Colegio Nazaret de Barcelona, el Centro Padre Piquer de Madrid. European Schoolnet en el ámbito europeo y el INTEF en España impulsan el programa *El Aula del Futuro*. Hewlett-Packard, Microsoft, Intel y SmartTech, al menos, han formado el consorcio *Reinvent the Classroom*. La Universidad Complutense, de la que formo parte, ha creado la *hiperaula.ucm*. Son sólo algunos ejemplos de iniciativas que sin duda son todavía escasas, pero también son ya muy visibles y no pueden ser ninguneadas ni ignoradas.

Al diseñar y animar el proyecto *hiperaula.ucm* he querido llamarla así, *hiperaula*, no por sus dimensiones (doble que un aula típica de la Facultad de Educación, pero menor que los habituales anfiteatros de las facultades de Medicina, Derecho o Filología), ni mucho menos por amor a la hipérbole, sino por poseer tres

características precisas: ser un *hiperespacio*, ser *hipermedia* y estar equipada para explotar la *hiperrealidad*. Hay otras denominaciones, como espacios o entornos innovadores, flexibles, abiertos, superaulas, aulas del futuro, reinventadas, cooperativas, todas las cuales captan algún aspecto pero resultan vagas, superficiales y parciales. El prefijo hiper, claro está, tampoco dice nada por sí mismo, pero en esos tres casos, lo mismo que en hipertexto (Nelson, 1965), hiperhistoria (Floridi, 2014), o en hipersonido, hypercard, hyperlearning, hyperstudio, etc., señala la superación de unos límites o la ampliación de unas dimensiones, como es el caso en *hiperespacio*: un espacio de más de tres dimensiones (Kaku, 2016) en el que la primera no euclidiana, la cuarta, suele ser el tiempo. He explicado estos aspectos en otro lugar, por lo que me limitaré aquí a lo que concierne al objeto de este texto: el espacio o, más exactamente, el hiperespacio, el espacio-tiempo.

Hiperaulas, ILEs, o como queramos llamarlas, tienen en común, primero, ser espacios flexibles, reconfigurables. Esto pasa por tener mobiliario móvil (fácilmente movable), valga la redundancia (que raramente se cumple en las instituciones escolares). No sólo susceptible de ser reordenado en el plano horizontal (sobre el suelo) sino, a ser posible, a distintas alturas, de modo que permita posturas más relajadas, incorporadas, etc., en todo caso con mayor margen entre la horizontal y la vertical del que permiten los habituales pupitres, bancadas o sillas de pala y más acorde con la diversidad de los cuerpos, las preferencias y las ocasiones. La reconfigurabilidad del espacio, a su vez, entraña la oportunidad de distintas formas de (des)agregación, permitiendo por igual la actividad individual, en pequeño grupo (equipo colaborativos) o en gran grupo (el típico grupo-clase), cualesquiera configuraciones intermedias y la sucesión o la simultaneidad de unas y otras. Esto trae consigo la posibilidad de reorganizar de diversas formas los tiempos: tiempos individuales y grupales (y en distintas formas de agrupación), simultaneados (que no simultáneos) o mezclados, con horarios coincidentes o solapados (distintas horas de entrada y salida), etc. Y con esta reconfiguración del tiempo ya tenemos la cuarta dimensión, el *hiperespacio* en sentido estricto. Además, la tecnología permite la continuidad de cualesquiera de estas configuraciones fuera del tiempo y el espacio de la hiperaula, de forma ubicua y asíncrona (es decir, no necesariamente síncrona, aunque también puede serlo). Más *hiperespacio*.

En mayor o menor medida, esta ruptura con la hipóstasis del espacio-tiempo propia del aula-huevera tradicional caracteriza a una gran variedad de innovaciones estructurales que yo prefiero denominar hiperaulas (en mi sitio web se incluye un mapa de aquellas de las que tengo noticia más clara y que me parecen ajustadas al modelo-tendencia, aunque raramente serán tendrán noticia de ello y difícilmente se autodenominarán así). Con ella, por supuesto, vienen muchas más cosas, entre las cuales destacaría cierto vuelco de la enseñanza al aprendizaje, la orientación hacia el aprendizaje basado en proyectos (o en problemas, o en casos, etc.), alguna forma de codocencia (o de docencia colaborativa, en equipo, etc.) y más, pero no me detendré aquí en ello.

Sí quiero terminar señalando que esta reorganización del espacio implica siempre la reducción al mínimo del condicionamiento por el mismo y, en consecuencia, el empoderamiento del profesorado en todo caso y, en mayor o menor medida, del alumnado. El docente pasa de ser un transmisor (el sabio sobre la tarima, *sage on the stage*, de la lección magistral) a ser no ya un desubicado *guía* o *acompañante* (los desangelados *guides on the side* y *partners* de Prensky), sino el diseñador de entornos, situaciones, proyectos y trayectorias de aprendizaje que el alumno necesita, más que nunca, en un contexto de sobreabundancia y avalancha informativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Brenner, G.A. (Ed.). (2016). *Architecture and urbanism in the British empire*. Oxford University Press.
- Comenio, J.A. (1999). *Didáctica Magna*. México DF, Porrúa.
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- Fernández-Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época*. Madrid: Morata.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states*. Harvard University Press.
- Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens* IIs 86. Routledge.
- Kaku, M. (2016). *Hyperspace: A scientific odyssey through parallel universes, time warps, and the tenth dimension*. Oxford University Press.
- Marx, K. (1969). *Manuscritos: economía y filosofía* (No. 330.852). Madrid, Alianza.
- Marx, K. (1968). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona, Ariel.
- Marx, K., Engels, F. (1972). *La ideología alemana: crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Barcelona, Grijalbo.
- Nelson, T.H. (1965). *Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate*. In Proceedings of the 1965 20th national conference, ACM.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the horizon, 9(5), 1-6.
- Prensky, M.R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Rivas, M. (2010). *“La lengua de las mariposas, en ¿Qué me quieres, amor?”*. Madrid, Alfaguara.
- Tyack, D.B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 6

Horizontes de innovación y transformación de los tiempos escolares

Daniel Gabaldón Estevan, Universitat de València

1. Introducción

En este capítulo se aborda el tiempo como elemento esencial en la configuración de la realidad de la vida escolar y la de los escolares. En él se hace un repaso por las diferentes dimensiones en las que la concepción y configuración de los tiempos determina no solo los momentos y los ritmos en los que se realizan o no unas actividades u otras, sino como esta organización puede ser fuente efectiva de desigualdad.

El objetivo final del capítulo es contribuir a alumbrar las sendas por las que pueda discurrir la innovación educativa en materia de tiempo. Para ello planteamos una revisión a modo de embudo, de lo más amplio a lo más concreto, de la educación en la vida a la organización de la jornada escolar. Para ello nos apoyamos de investigaciones propias¹ y ajenas que desde diversas disciplinas nos ayudan a ahondar en esta compleja y poliédrica cuestión. Por último, y antes de entrar en materia, es conveniente realizar dos apreciaciones fundamentales para entender el posicionamiento del autor al respecto de tiempo y de la naturaleza humana.

En primer lugar, hay que subrayar la idea de que la mayoría de características que se relacionan con la educación de las personas (tanto las capacidades cognitivas como las habilidades) son variables tanto a nivel individual como entre personas. A nivel individual en tanto que, en función de la edad, nivel de desarrollo, estado anímico, momento del día, en función de la motivación o en función de las emociones que nos susciten determinada situación de aprendizaje nuestras capacidades varían. Y en parte a consecuencia de lo anterior, pero no exclusivamente, existe una variabilidad entre las personas en sus características y capacidades. Pero es importante retener que, por esas mismas razones, estas diferencias no son constantes sino variables por definición.

En segundo lugar, hay que reconocer la naturaleza biológica de los seres humanos y evitar posicionamientos excesivamente culturalistas que promueven una negación de las bases biológicas de nuestras capacidades y comportamiento y dan rienda suelta a ciertos anhelos de imponer estructuras contra natura, relacionadas con el tiempo, en la vida de niños y adolescentes. Sin negar el fundamental componente cultural y la capacidad de adaptación, hasta cierto punto versátil, de los seres humanos, no hay que perder de vista que el ritmo de mutación y cambio de los relojes biológicos operan a una escala temporal mucho mayor que la educativa, y que el abuso continuado genera secuelas.

1 El presente trabajo es en parte el resultado del Proyecto TIME: El tiempo en la infancia: un mapeo de España [GV/2019/002] financiado por la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana.

La conclusión principal del capítulo es que la educación tiende hacia una mayor individualización del aprendizaje lo que requiere una mayor flexibilidad de los recursos educativos. Y esto es así para los diversos parámetros de la educación y por supuesto también de los tiempos educativos.

2. El tiempo vital como escolaridad y oportunidad

Existen en primer lugar dos aspectos en relación con el tiempo que se entienden mejor en perspectiva vital, estos son la escolaridad, entendida como el cuándo se inicia y el cuánto tiempo se escolarizan las personas, y la oportunidad, entendida a su vez como el cuándo y el cuánto tiempo dedicamos a la enseñanza-aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades.

La escolaridad, en la mayoría de los países de nuestro entorno, ha ido en aumento durante las últimas décadas, de modo que la escolarización es un hecho ampliamente generalizado desde los 3-4 años de edad tendencia que sigue incrementándose también en las etapas postobligatorias. En particular, la escolarización obligatoria se inicia al principio de la enseñanza primaria por lo general a los 6 años, excepto en Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia y Suecia que se inicia a los 7, e Inglaterra y Escocia en las que se inicia a los 5 años de edad² (OCDE, 2016). En la escolarización infantil temprana en España influye sin lugar a dudas un modelo de estado de bienestar menos desarrollado que en otros países de nuestro entorno, en particular en lo relativo a los permisos parentales (Gabaldón-Estevan, 2016). Y aunque en varias comunidades autónomas se están instaurando las conocidas como aulas de dos años, está por ver el grado de escolarización que puede o debiera alcanzarse en edades tempranas (Gabaldón-Estevan y Täht, 2019).

Los modelos educativos también difieren en la manera en que agrupan al alumnado. Aunque predomina el agrupamiento por edad, existen alternativas (por ejemplo, el modelo Montessori, aunque no es el único) que agrupan en tramos de tres años, lo que permite a su alumnado a transitar entre los diferentes perfiles de madurez conforme avanzan en el ciclo. Y es que el rendimiento académico es muy sensible a la madurez de los estudiantes, incluso las diferencias en meses son detectables durante los primeros años de la escuela primaria en la organización tradicional de un año un grupo.

Cebolla (2016) ya apuntaba la relevancia del cuándo y no solo del cuánto en el efecto sobre las habilidades. En su estudio para España mostraba como el mes de nacimiento se correlaciona positivamente con el promedio de la calificación obtenida en matemáticas:

“durante la etapa preescolar y la primaria, el momento en que nacen los niños da cierta forma a sus resultados escolares. [...] Nacer en la primera parte del año da más músculo tanto académico como no académico. Además de tener un mejor rendimiento medio, los primeros niños de cada año parecen sufrir menos bullying, son menos absentistas, más ambiciosos y seguros de sí mismos [...] La evidencia más confiable recomienda un modelo de enseñanza muy personalizado durante los primeros años de vida [...] estrategias basadas en juegos guiados, administración selectiva de estímulos y resolución de problemas de acuerdo a las necesidades de cada niño.”

² No obstante, hay diferencias en la manera de realizar el cálculo. En España la escolarización obligatoria se inicia en septiembre del año natural en el que los menores cumplen 6 años. En Estonia la escolarización se empieza el primer septiembre en el que ya tienen cumplidos los 7 años de edad.

En otros países, la edad de inicio de la escolarización toma el año escolar, lo que si bien no debería suponer una diferencia en la composición de los grupos (los mayores y los menores pueden llevarse casi un año de diferencia y son estáticos) si puede afectar el inicio de la escolaridad, en promedio, 9 meses más que sus equivalentes españoles si empiezan a los 6 años o 21 meses más si empiezan a los 7 años. Incluso en algunos países, como en el caso de Estonia, son las propias familias quienes deciden si asisten a la escuela primaria a los 6 o 7 años de edad, lo que permite un cierto grado de adaptabilidad según el desarrollo del niño, pero también en función de contexto familiar.

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, la educación obligatoria a tiempo completo dura de 9 a 10 años y termina entre los 15 y 16 años. Pero cada vez es mayor tanto la proporción de estudiantes en etapas post obligatorias, como la participación en las diferentes modalidades de educación a lo largo de la vida propias de la época transformacional en la que nos encontramos, caracterizada por la necesidad ser capaz de revisar lo aprendido en cada nueva situación (Fernández-Enguita, 2016). Esto es también cierto para el caso español, aunque su cobertura limitada de los costes educativos, incluyendo los costes de oportunidad, y el sostenimiento de un sistema escolar en el que el recurso a la doble (y triple) red de centros escolares responde a una estrategia de enclasmiento y diferenciación de aquellos segmentos de la población con más recursos, sitúa el modelo educativo lejos de los referentes europeos en modelos meritocráticos como el finlandés.

Ante la extensión de la escolaridad algunos sistemas educativos han sido también más flexibles que otros en la configuración de las nuevas etapas adaptándose en mayor grado a las características del nuevo alumnado. Esto es relevante sobre todo cuando las características, ritmos y necesidades de los menores varían mucho con la edad como veremos más adelante. El sistema educativo español está en el grupo de los países que han extendido miméticamente los formatos temporales de la primaria a la etapa infantil y de la secundaria a los dos primeros cursos de ESO (antes 7º y 8 de EGB). La innovación en materia de tiempo en este aspecto nos va a obligar a repensar los horarios, horas de inicio, pausas y ritmos de aprendizaje adaptándolos a las cambiantes necesidades y características de niños y jóvenes.

En oportunidad nos referimos a las ventanas de oportunidad para el aprendizaje dónde el cuándo determina también el cuánto. Como ejemplo podemos poner el momento de introducción y el tiempo destinado a la lectoescritura en dos grandes familias de modelos educativos. Así, es característico del sistema atlántico de educación infantil (España, Francia, Inglaterra) perteneciente a la tradición pre-primaria centrada en objetivos cognitivos y preparación para la escuela. Este modelo busca que en esta etapa a los menores se les vaya introduciendo de manera lenta y progresiva en la lectoescritura, a la que dedicarán una buena parte del tiempo lectivo en esta etapa, ya que se da por supuesto que en primaria han de entrar con esta capacidad alcanzada. En el modelo nórdico y centro-europeo, por el contrario, la lectoescritura es testimonial mientras que se prioriza el juego y el desarrollo social de los niños, con el énfasis en la agencia de los niños, en un entorno de aprendizaje basado en el niño y en el aprendizaje mediante el juego. El momento reservado para aprender lectoescritura en estos países se sitúa por lo general en primaria, coincidiendo con la ventana que se abre a los 6-7 años en los que niñas y niños cuentan con las habilidades y madurez necesaria.

La oportunidad también se manifiesta en el modelo nórdico y centroeuropeo en la progresión de las cargas lectivas, que es escalonada y progresiva a diferencia del modelo atlántico en que tiende a ser plana. Así, frente a países que presentan una progresión de la carga lectiva acorde con el incremento de la edad del alumnado –y por tanto de su grado de maduración teórico –, España, Francia o Bélgica se caracterizan por un reparto de la carga lectiva plano, esto es, sin progresividad. Existe únicamente un escalón (el más pronunciado el de España) entre el último curso de educación primaria y el primero de la ESO.

Hay que resaltar que algunos de los países que presentan una carga de horas lectivas creciente a medida que aumenta la edad del alumnado presentan también un número total de horas inferior a la media, pero un rendimiento en PISA superior a la media (Estonia, Finlandia o Alemania) poniendo en valor la conocida paradoja finlandesa de 'menos es más' (Sahlberg, 2014). Parece ser que la oportunidad que brinda el hacer las cosas en el momento oportuno y de la manera apropiada hace que sea más eficiente el tiempo de aprendizaje y por lo tanto se libera espacio para otros aprendizajes, sin entrar a valorar la mejora en el bienestar del alumnado cuando no es reiteradamente forzado a aprender algo para lo que no está preparado.

Un aspecto más que cabe considerar es la cuestión de la flexibilidad temporal vertical, que es aquella que abarca más de un curso, y que ocurre más frecuentemente en países en los que hay menos requisitos definidos de manera centralizada y dónde las autoridades locales y las escuelas gozan de mayor flexibilidad para decidir la cantidad de tiempo de enseñanza que deben dedicar a las diferentes materias obligatorias. Así la flexibilidad vertical se produce cuando las autoridades educativas centrales indican el número total de horas para que una materia específica se enseñe en más de un curso, sin especificar cómo se distribuirán estas horas, lo que puede redundar en su capacidad para adaptarse a las necesidades de su alumnado.

La flexibilidad es necesaria para adaptar ritmos e intensidades de aprendizaje a las características del alumnado a través de la reorganización del currículo y de las cargas lectivas entre asignaturas, entre cursos y/o entre ciclos. Pero además la flexibilidad abre la puerta a integrar oportunidades externas a la escuela en el contexto escolar como la experiencia de medir el radio de la Tierra el cuarto centenario del uso del primer telescopio por parte de Galileo (Sáez, 2010). La flexibilidad puede incrementar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se alinea con las características, ritmos y necesidades del alumnado.

Es de esperar que los avances en el campo de la neurociencia y la psicología evolutiva revolucionen la educación en el sentido de permitir comprender mejor los momentos oportunos para el aprendizaje de los diferentes contenidos y habilidades que la escuela ha de ayudar a conseguir, además de adaptarse a los ritmos y momentos oportunos. Para ello se va a requerir que el cuerpo de maestros sea capaz también de revisar lo aprendido a la luz de los nuevos conocimientos.

3. El año académico, calendario y ritmos de aprendizaje

El calendario escolar ha ido evolucionando en función de los cambios que se producían en el contexto social en el que se insertan (Fernández Enguita, 2001; Sintés, 2012) por ejemplo haciéndolo coincidir con el calendario agrícola en sociedades poco industrializadas todavía (Gromada y Shewbridge, 2016) o acomodándolo al calendario característico en sociedades industrializadas y post-industriales o de servicios (Egido, 2011). Los calendarios escolares presentan variaciones relevantes entre países, pero tienden a emular el calendario laboral en sociedades industriales y post-industriales o de servicios, esto es, extendiéndose a lo largo del año con periodos más o menos prolongados de descanso entorno al verano, las navidades y la pascua. Entre los países europeos, hay otros cuatro períodos principales de vacaciones escolares aparte del estival, estos son en otoño, en torno a Navidad y Año nuevo, en invierno-Carnaval, y en primavera-Semana Santa. Las fiestas de fin de año son en su mayoría similares en estos países, pero las vacaciones escolares difieren tanto en cuanto a la duración como al momento en que se inician (OECD, 2016).

En consecuencia, el número de días lectivos varía entre los 162 días en Francia (excepto en la enseñanza secundaria superior) y los 200 días en Dinamarca e Italia. En alrededor de una veintena de países los días lec-

tivos se sitúan entre 170 y 180, en otros 15 países el número varía entre 181 y 190 días. En general, el número de días escolares es el mismo en primaria y secundaria salvo algunas excepciones como en Bélgica, Francia el número de días escolares es mayor en la enseñanza secundaria superior que en la enseñanza primaria; mientras que, en Irlanda, Grecia, Chipre, los Países Bajos y Polonia hay menos días escolares en la enseñanza secundaria que en la enseñanza primaria (European Commission / EACEA / Eurydice, 2016). Según la OCDE (2016) en promedio en los países de la OCDE, los estudiantes de primaria tienen 185 días de enseñanza por año, y los estudiantes de secundaria inferior tienen 184 días. Sin embargo, el número de días de enseñanza varía entre los países en más de 50 días en los niveles primario y secundario inferior (de 160 a 219 días en el nivel primario y de 152 a 209 en el nivel secundario inferior).

En España el número de días lectivos se encuentra en torno a la media de la OCDE, pero la carga lectiva supera la media de la OCDE, en consecuencia, esta mayor carga lectiva se traduce en una jornada lectiva más intensa que el promedio de países europeos y de la OCDE. Además, en España, quitando alguna comunidad autónoma, las vacaciones están muy concentradas en los meses de verano, de hecho, España está en el grupo de los países con unas vacaciones estivales más largas, lo que hace que junto a jornadas escolares más intensas se den periodos de clases sin vacaciones también más intensos. La tendencia internacional va en la dirección opuesta, a planteamientos dónde se huye de concentrar las semanas de descanso optando por el acortamiento del descanso estival y la distribución de los periodos no lectivos de una manera más equilibrada a lo largo del curso. Así es frecuente encontrar periodos de 7 semanas de clases + 1 o 2 de descanso (en función de si coincide o no con navidades o pascua en cuyo caso suelen ser dos). Esta forma de organización de la docencia permite realizar rupturas en la monotonía del curso escolar, facilita la flexibilidad temporal horizontal, el trabajo por proyectos de los alumnos, así como la coordinación, la formación y el desarrollo de proyectos de innovación por parte de los docentes. La flexibilidad temporal horizontal es aquella que acontece durante un mismo curso escolar y que permite modular de manera más flexible. Se produce cuando las autoridades educativas centrales fijan un número total de horas de enseñanza para una combinación de materias obligatorias dentro del mismo curso. Las autoridades locales o las propias escuelas tienen entonces que decidir cuánto tiempo asignar a cada asignatura.

Pero es que además el sistema educativo español se caracteriza por un alto grado de repetición a pesar de ser un recurso cuya utilidad está ampliamente discutida. La repetición además se vincula con la falta de equidad, ya que se repite más en aquellos sistemas en los que la ascendencia socioeconómica influye más en los resultados académicos. El abandono escolar temprano es otra de las características del sistema español junto al amplio recurso a los deberes, las tutorizaciones y las clases de repaso, lo que además de ahondar en la inequidad del sistema educativo denota el uso ineficiente del tiempo escolar y periescolar.

4. Maduración, cronotipos y jet-lag social

El avance de la cronobiología y la cronomedicina está aportando evidencias cada vez más robustas que nos obligan a replantearnos la organización del tiempo escolar a nivel meso-micro. Por una parte, hay que atender al hecho de que una parte considerable del alumnado que asiste a clase sufre privación de sueño. De hecho, los estudios internacionales PIRLS 2011 y TIMSS 2011 indicaban la existencia de una brecha en la capacidad de lectura (507 vs 518) y en la de matemáticas (11 puntos de diferencia) debida a la privación de sueño (Mullis et al. 2012a,b). La cantidad de estudiantes de cuarto curso (10 años de edad) que sufren privación de sueño, era del 36%-38% en el caso del Estado español, lo que representa que uno de cada tres alumnos la padece. Proporción que todavía se incrementa un 10% en alumnado de tercero de la ESO (14 años de edad).

Por su parte también Meijer (2008) apunta que la reducción crónica del sueño puede afectar negativamente al rendimiento escolar directa e indirectamente a través de la motivación y la atención. Gromada y Shewbridge, en su revisión coincidían en esto:

“Carskadon (1999) examinó el impacto del comienzo más temprano de la escuela en los estudiantes a medida que pasaron a la escuela secundaria superior y encontró que los estudiantes tenían niveles patológicos de somnolencia a las 8.30 de la mañana afectando su capacidad de aprender en las primeras horas escolares. Un distrito escolar de Minnesota experimentó al cambiar el inicio de la escuela de 7:15 a 8.40 a.m. y una encuesta a 7000 estudiantes de secundaria reveló una mayor cantidad de descanso durante la semana, un rendimiento escolar ligeramente mejor y menos casos de sentimientos depresivos (Carpenter, 2001)” (Gromada y Shewbridge, 2016:15).

El grupo más afectado es el de la población adolescente y de ahí que haya estudios que prueban que un retraso en la hora de entrada a centro escolar mejora el rendimiento de estos alumnos (Kelley et al., 2015). Pero hay evidencias de que esta privación del sueño se inicia ya desde la etapa preescolar (Clara y Allen Gomes, 2019). La privación del sueño viene dada por el desajuste entre el reloj interno o biológico de los individuos y las exigencias sociales, como la hora de entrada a la escuela o instituto, es lo que ha venido a denominarse como jet-lag social (Roenneberg, 2012). Los estudios muestran que, aunque la higiene del sueño y ciertos hábitos como evitar la exposición a la luz blanca antes de irse a la cama ayudan a conciliar el sueño, y a su calidad, el principal escudo no es conductual ni de hábitos, sino que tiene un origen biológico. Andrade y Menna-Barreto (1996) en su estudio sobre chicas adolescentes (16 años) mostraron una tendencia general a obtener peores puntuaciones en diferentes pruebas por la mañana y valores más altos en la tarde, en congruencia con otros estudios realizados.

“La disminución del nivel de somnolencia a medida que avanzaba el día mostraba un patrón circadiano en lugar de un efecto acumulativo debido a las actividades escolares. La demostración de un menor rendimiento y un mayor nivel de somnolencia en la mañana debe tenerse en cuenta a la hora de diseñar los horarios de las actividades escolares para los adolescentes, grupo de edad en el que la somnolencia diurna es particularmente alta”. (Andrade y Menna-Barreto, 1996:341-342).

Además, los niños y jóvenes españoles están particularmente expuestos al jet-lag social dado que el reloj interno se sincroniza con la luz del sol, pero el social lo hace con la hora oficial, así que se produce mayor jet-lag social en aquellos países en los que vivimos entre dos y tres horas adelantados a la hora solar, según sea horario de invierno o de verano y según nos encontremos en el este o el oeste del territorio (Roenneberg, et al., 2019).

Las consecuencias de la falta de descanso suficiente y de acudir a clases cuando están todavía en su tiempo biológico de descanso afectan al rendimiento escolar. Y afectan más (peor) a aquel alumnado cuyo cronotipo es más vespertino. Wolfson y Carskadon (1998) estudiaron 3.120 estudiantes de Rhode Island de 13 a 19 años y encontraron que los estudiantes que recibían peores calificaciones (C, D y E en el sistema norteamericano) se acostaban en promedio 40 minutos más tarde y dormían un promedio de 25 minutos menos cada noche que los estudiantes que obtenían las mejores notas (A o B) (Gromada y Shewbridge, 2016:15). Estudios más recientes coinciden en vincular cronotipo vespertino con peores puntuaciones académicas (Zerbini et al., 2017; Zerbini y Mellow, 2017), y en cómo posponiendo los exámenes más tarde en el día y más tarde en la semana afecta positivamente a las notas de los alumnos. En el estudio de van der Vinne (et al. 2015), por ejemplo, demostraban cómo ubicando los exámenes por la tarde hacía desaparecer el efecto cronotipo en los

resultados académicos, y en el de Pin (et al. 2016) que, al llevar los exámenes del lunes a primera hora al miércoles a media mañana, aumentaba la puntuación media un punto sobre 10.

La falta de descanso suficiente y el levantarse demasiado temprano para el reloj biológico afecta también a la alimentación dado que afecta al apetito (Roenneberg, 2012) y, en consecuencia, se incrementan las probabilidades de una alimentación deficiente al inicio del día. De nuevo en promedio, según PIRLS 2011 y TIMSS 2011, el 11% de los estudiantes españoles de cuarto curso (10 años de edad) están en aulas donde la enseñanza se ve afectada “algo o mucho” porque los estudiantes carecen de una alimentación suficiente. De nuevo aquí la peor parte se la llevan los alumnos de cronotipo vespertino. De hecho, se ha vinculado el tener un cronotipo más tardío con mayor probabilidad de obesidad y de conductas insalubres como fumar, beber o mayor consumo de cafeína (Roenneberg, et al., 2012). Gromada y Shewbridge (2016) indican también que se da más absentismo en el alumnado que muestra preferencia por el aprendizaje en horas más avanzadas del día (mediodía y tarde).

Más aún, el efecto del jet-lag social es mayor en los chicos que en las chicas porque el retraso del cronotipo hacia la adolescencia es más fuerte para los chicos que para las chicas. Además, el punto más alto de retraso del cronotipo en los chicos se alcanza en promedio a los 21 años y en las chicas alrededor de 19,5 años (Roenneberg, et al., 2004). Estas diferencias, que se reduce lentamente hasta los 52 años cuando son ya imperceptibles, podrían estar detrás, al menos en parte, de las diferencias en rendimiento y comportamiento de chicas y chicos en el ámbito escolar, más aún en la medida en que la experiencia escolar ha ido escorándose en España hacia la mañana.

5. La planificación de la jornada escolar, ritmos circadianos y ultradianos

Cómo hemos apuntado arriba, los relojes sociales pueden sincronizarse mejor o peor con nuestros relojes internos, cuanto mejor sincronizados, mejor nuestro bienestar, más eficientes y más felices nos sentimos. Tanto los estados cognitivos como son la vigilancia, la alerta o la atención, como las diversas habilidades, como la coordinación motora, la realización de cálculos simples o las tareas de memoria, son controladas por el reloj biológico de la misma manera que los estados de sueño/vigilia, la temperatura corporal o la circulación de las hormonas. La investigación psicológica y bio-psicológica lleva un siglo estudiado la interacción entre la hora del día en la que se realizan las tareas y la eficiencia del rendimiento. De hecho, hasta la fecha, se ha demostrado que más de 100 funciones humanas varían de acuerdo con el ciclo circadiano (Mayo Clinic, 1995, citado en Klein, 2004). Los estudios indican que:

“Los efectos de los biorritmos son evidentes en un declive funcional durante las primeras horas de la tarde. Este fenómeno, con su concomitante sensación de fatiga y menor producción de trabajo, se atribuyó por primera vez a la lentitud derivada de la digestión tras la comida. Sin embargo, estudios posteriores demostraron que la disminución temporal del rendimiento se produce incluso cuando las personas no comen una comida del mediodía (Blake, 1971 y Javierre et al., 1996). Hoy esa desaceleración se atribuye a los biorritmos” (Klein, 2004:442).

En Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés (2016) ya presentamos una revisión del estado del arte en cuanto a las investigaciones sobre los ritmos de alerta y fatiga. Allí ya indicábamos el consenso en canto a la oscilación ultradiana de los ritmos de atención compuesta de dos ciclos de alerta, para el alumnado de primaria, con un primer ciclo de ascenso hasta las 12:00h. y descenso hasta las 14:00h. y un segundo ciclo de ascenso a

partir de esa hora. Por su parte Testu (1994a, 1994b, 2008 citados en Gromada y Shewbridge, 2016:13) encontró que los niños de 10 a 11 años tienen un bajo nivel inicial de alerta entre las 8:00h. y las 9:00h., alerta que se eleva a un pico de atención alrededor del final de las clases matinales (11:00h. a 12:00h.). Hay un segundo nivel bajo de alerta inmediatamente después de la pausa para de la comida, pero el estado de alerta vuelve a aumentar a un pico de atención por la tarde alrededor de las 16:00 horas (Gromada y Shewbridge, 2016:13). Ciclos diarios similares de alerta de los estudiantes se habrían confirmado en el Reino Unido, Alemania, España, Israel y Estados Unidos (Gromada y Shewbridge, 2016:13).

Es importante destacar que los ciclos observados de alerta cambian significativamente a medida que las personas crecen, así, tanto la longitud como la amplitud de los ciclos de alerta cambian con la edad (Gromada y Shewbridge, 2016). Más concretamente:

“los estudiantes de edades comprendidas entre los 13 y los 14 años tienen sus picos de atención más tarde que los de 9 a 10 años (Fischer y Ulich, 1961). Además, los niños más pequeños (de 5 a 9 años) tienden a tener un pico mucho más débil o incluso insignificante de alerta en la tarde y, en consecuencia, muestran un rendimiento mucho más débil por la tarde que los estudiantes mayores. Fisher (1978) encontró estimaciones más altas del tiempo real de aprendizaje de los niños en los cursos superiores, lo que refleja que los niños mayores se pueden concentrar por periodos más largos de tiempo (11 minutos de matemáticas y 19 Minutos de lectura en 2ª curso, 15 minutos y 35 minutos respectivamente en 5ª curso)” (Gromada y Shewbridge, 2016:13).

Klein (2004) en su revisión caracterizó el perfil de los adolescentes:

“Dunn (1985) indicó que, para los adolescentes, las horas de la tarde son más efectivas para el aprendizaje. Monte et al. (2000) coincidió. Encontraron que los tiempos de aprendizaje más efectivos para los cursos 10-12 eran las horas de la tarde [...] Una conexión positiva entre la temperatura corporal y capacidad se informó también en estudios anteriores (Altabet, 1995) [...] Debido a los cambios diurnos, los adolescentes suelen estar alertas a altas horas de la noche y por lo tanto se acuestan tarde (Gail, 2001). Para estar en la escuela a las 8:00, deben levantarse temprano, incurriendo así en un alto déficit de sueño. Los resultados son deterioro del potencial de memoria, menores niveles de atención (Dingers & Kribbs, 1991) y mayor fatiga mental. Les resulta difícil lidiar con tareas complejas y sus logros académicos disminuyen (Wolfson & Carskadon, 1998). Dahl (1999) encontró que los estudiantes son especialmente propensos a la fatiga cuando la fuente de la motivación proviene de tareas que implican conceptos abstractos.” (Klein, 2004:443).

Es importante rescatar que el hecho en sí de concentrar o compactar el horario lectivo es más perjudicial justamente para la población escolar más vulnerable porque no es sólo que los alumnos peor preparados requieran mayor tiempo para alcanzar el nivel de los alumnos más avanzados (Suchaut, 2009) sino que además la concentración horaria perjudica cognitivamente más a aquellos alumnos peor preparados, incrementando las distancias entre ambos dado que:

“el deterioro en la calidad del desempeño de las tareas prolongadas aparece principalmente entre las personas que son menos capaces [...] Este hallazgo ayuda a explicar la creciente disparidad en el logro entre los alumnos de una clase. Los estudiantes competentes lograron aprovechar sus recursos personales para hacer frente a las dificultades de atención encontradas durante el largo día escolar. Los

estudiantes más débiles, carentes de las herramientas con las cuales lidiar con estos problemas, eran incapaces de mantener la concentración y mantener un alto nivel de rendimiento” (Klein, 2004:447).

Contrariamente a lo que viene defendiéndose a menudo en los debates sobre jornada escolar, el cuándo importa tanto o más que el cuánto, y una escuela que se quiera inclusiva tendría que operar en los diferentes tiempos que son propicios para su alumnado y garantizar ritmos de aprendizaje ajustados a sus necesidades.

6. A modo de conclusión

Hemos apuntado que España se sitúa a la cabeza en términos de escolarización en la etapa de infantil de segundo ciclo, pero en posiciones más retrasadas o intermedias en la post-obligatoria. En cuanto al número medio de años esperados en educación España se sitúa justo por encima de la media de los 21 países europeos de la OCDE y de los países de la OCDE en su conjunto. El español es, no obstante, uno de los sistemas analizados que mayor carga lectiva presenta, lo cual, junto a que cuenta con un número más limitado de días lectivos, hace que la intensidad de las jornadas lectivas tiende a ser más elevada comparada con la realidad en otros sistemas de nuestro entorno. También se caracteriza por tener un sistema educativo rígido, con muy poca flexibilidad de materias y nula flexibilidad temporal (ni horizontal ni vertical) a la hora de decidir cómo se distribuyen las cargas lectivas. Del mismo modo, el sistema educativo español se agrupa en el conjunto de sistemas que hace un planteamiento de cargas lectivas más elevadas y más rígidas en tanto que no se ajusta a una progresividad que acompañe a la también progresiva evolución de la capacidad del alumnado.

El sistema educativo español se sitúa entre los países en el que más a menudo se recurre a la repetición y a las clases particulares, que además fomentan la inequidad. El amplio recurso a los deberes, las tutorizaciones y las clases de repaso significa que se requiere una mayor carga de trabajo por parte del alumnado de la establecida como tiempo de enseñanza teórico, que como hemos señalado anteriormente es de las más altas. Este esfuerzo extraordinario que alumnado y familias hacen por reforzar la formación recibida en la escuela choca con la mediocridad de los resultados del alumnado español en PISA, que este esfuerzo no consigue revertir.

Se ha abordado también la problemática de la (des)-sincronización de tiempos en infancia y juventud. Las evidencias recientes desde la cronobiología y la cronomedicina cuestionan que la organización de los tiempos sociales sea respetuosa con los tiempos biológicos (ciclos circadianos y ultra-circadianos, cronotipos) en particular en relación a los tiempos de descanso y alimentación y a los tiempos dedicados a las actividades académicas mediadas por los ciclos de alerta y fatiga. Tanto en el área de los estudios de la salud como en los del ámbito educativo existe preocupación acerca de las secuelas para la salud y el rendimiento académico que un estado de permanente desajuste entre los relojes sociales y los internos de los alumnos puede provocar. Por ello hemos insistido en la importancia de integrar estos avances y adaptar los tiempos de enseñanza a las necesidades y características del alumnado, potenciando la flexibilización e individualización, ya que el tiempo de enseñanza que no se sincroniza adecuadamente a las necesidades y características del alumnado es tiempo perdido además de una pérdida de tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, M. M., & Menna-Barreto, L. (1996) *Diurnal variation in oral temperature, sleepiness, and performance of high school girls*. *Biological Rhythm Research*, 27(3), 336-342.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J. y Salazar, L. (2014) *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Fundación La Caixa.
- Clara, M. I., & Allen Gomes, A. (2019). *An epidemiological study of sleep–wake timings in school children from 4 to 11 years old: Insights on the sleep phase shift and implications for the school starting times' debate*. *Sleep Medicine*.
- Egido Gálvez, I. (2011). *Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes*. *Revista española de educación comparada*.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b. *Compulsory Education in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Enguita, M. (2002) *La jornada escolar: propuestas para el debate*. Barcelona, Ariel.
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Gabaldón-Estevan, D. (2016). *Educación y atención a la primera infancia en la ciudad de Valencia*. Colección Infancia y Adolescencia. Publicaciones de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Gabaldón-Estevan, D. (2016). *La promesa meritocrática: Percepciones sobre el papel de la educación (terciaria) y su acceso*. En Domingos-Sobrinho, M., Ennafaa, R., y Chaleta, E. (coord.) *La educación Superior, el estudiantado y la cultura universitaria*. Editorial Neopàtria, pp. 137-159.
- Gabaldón-Estevan, D., y Taht, K. (2019). *Educación infantil, ideología y clase social. Una lectura al sur de Europa a través de los datos del CIS*. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(3), 367-394.
- Gabaldón-Estevan, D., y Obiol-Francés, S. (2017). *Guía sobre tiempos escolares*. *Creativity and Educational Innovation Review*, (1), 12-69.
- Garaulet, M., & Gómez-Abellán, P. (2014). *Timing of food intake and obesity: a novel association*. *Physiology & behavior*, 134, 44-50.
- Gromada, A. y Shewbridge, C. (2016), *Student Learning Time: A Literature Review*, OECD Education Working Papers, No. 127, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqqkj-en>.
- Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G., y Kelley, J. (2015). *Synchronizing education to adolescent biology: 'let teens sleep, start school later'*. *Learning, Media and Technology*, 40(2), 210-226.
- Klein, J. (2004) *Planning middle school schedules for improved attention and achievement*, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48:4, 441-450, DOI: 10.1080/0031383042000245825.

- Meijer, A. M. (2008). *Chronic sleep reduction, functioning at school and school achievement in preadolescents*. *Journal of Sleep Research*, 17, 395–405.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012a). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012b). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- PinArboledas, G., GradolíGuillem, R., y GarcíaMartí, G., (2016) *Sleep Habits in Students Performance (SHASTU)*. Disponible en http://shastu.org/wp-content/uploads/2017/02/SHASTU-FINAL-REPORT-ENGLISH_ok.pdf.
- Roenneberg, T. (2012). *Internal Time: Chronotypes, Social Jet Lag, and Why You're So Tired*. Harvard University Press.
- Roenneberg, T., Allebrandt, K.V., Mellow, M., y Vetter, C. (2012). *Social jetlag and obesity*. *Curr. Biol.* 22, 939–943.
- Roenneberg, T., Kuehnle, T., Pramstaller, P. P., Ricken, J., Havel, M., Guth, A., y Mellow, M. (2004). *A marker for the end of adolescence*. *Current biology*, 14(24), R1038-R1039.
- Roenneberg, T., Winnebeck, E. C., & Klerman, E. B. (2019). *Daylight Saving Time and Artificial Time Zones –A Battle Between Biological and Social Times*. *Frontiers in Physiology*, 10(944).
- Sáez Pastor, F. (2010). *Medir el radio de la Tierra. Una experiencia educativa*. *Revista de investigación en educación*, 8(1), 140-146.
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Sintes, E. (2012) *A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Fundació Jaume Bofill.
- Suchaut, B. (2009) *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire: enjeux et effets sur les élèves*. In *Conférence à l'initiative de la ville de Cran-Gevrier (Haute-Savoie)*.
- van der Vinne, V., Zerbini, G., Siersema, A., Pieper, A., Mellow, M., Hut, R. A., ... y Kantermann, T. (2015). *Timing of examinations affects school performance differently in early and late chronotypes*. *Journal of biological rhythms*, 30(1), 53-60.
- Zerbini, G., & Mellow, M. (2017). *Time to learn: How chronotype impacts education*. *PsyCh journal*, 6(4), 263-276.

Zerbini, G., van der Vinne, V., Otto, L. K., Kantermann, T., Krijnen, W. P., Roenneberg, T., y Merrow, M. (2017). *Lower school performance in late chronotypes: underlying factors and mechanisms*. *Scientific reports*, 7(1), 4385.

CAPÍTULO 7

Colaboración docente dentro del aula: modelos, barreras y beneficios

Eva Flavia Martínez Orbeagozo

La colaboración entre docentes se presenta cada vez más como una herramienta de apoyo continuo y desarrollo docente. Diferentes estudios realizados mediante encuestas a profesores dejan constancia de las impresiones y valoraciones positivas que los docentes tienen del trabajo colaborativo con otros compañeros. Por ejemplo, el estudio TALIS sobre práctica docente realizado a través de encuestas a profesores de primaria y secundaria en países de la OCDE, señala que, en promedio, los profesores de los países participantes valoran la formación orientada a la colaboración entre docentes como una de las actividades que más influye su trabajo (OCDE, 2019b). En otra encuesta realizada a una muestra representativa de profesores de Estados Unidos, se ve que aquellos colegios en que los profesores declaran un mayor nivel de colaboración son también aquéllos en que sienten mayores niveles de confianza y de satisfacción laboral (MetLife Foundation, 2009). Además de esta valoración positiva entre el profesorado, cada vez más estudios señalan la asociación positiva entre los niveles de colaboración entre profesores de un centro, su desarrollo profesional y los resultados académicos de sus estudiantes (Goddard, Goddard y Tschannen-Moran, 2007); Ronfeldt, Farmer, McQueen, y Grissom, 2015).

Cada vez en mayor medida, docentes, académicos y administraciones públicas reclaman más colaboración dentro de los centros educativos. Nuevas estructuras de colaboración entre profesores requieren cambios que afectan fundamentalmente a la organización de los centros y que cuestionan prácticas y hábitos arraigados en la profesión docente. Por ello, es fundamental distinguir y comprender las distintas opciones en que se puede dar la colaboración docente, su potencial valor para la mejora del sistema educativo, y las barreras que pueden surgir en su implementación. Este artículo discute estos puntos, enfocándose fundamentalmente en los tipos de colaboración docente que se dan **dentro del aula** dado que son modelos de colaboración aún muy novedosos en el contexto español.

1. 'Colaboración docente': Un mismo nombre, múltiples prácticas

'Colaboración docente' es un término amplio que engloba prácticas muy variadas y que se materializa de formas muy distintas en el día a día de los centros. El cuestionario TALIS antes mencionado distingue entre actividades de *coordinación* entre docentes (puesta en común de criterios de evaluación, participación en reuniones de equipo, intercambio de materiales didácticos o discusión sobre el progreso de estudiantes concretos) y actividades de colaboración profesional (enseñar junto a otros profesores en la misma aula u observar las clases de otros compañeros y ofrecer feedback). En general, las actividades del primer grupo están mucho más extendidas entre los docentes del estudio que las del segundo. Éste es también el patrón que se observa en el caso español, que además destaca comparativamente respecto al resto de países estudiados precisamente por los bajos niveles de las actividades de colaboración profesional que requieren una cooperación más intensa

y estructurada. Por ejemplo, sólo el 19% de los docentes españoles dice participar en formación basada en la observación entre pares (mientras el promedio de la OCDE es del 44%) y únicamente el 24% declara ser parte de una red de docentes (mientras el promedio de la OCDE es del 40%) (OCDE, 2019a).

Dentro del concepto de colaboración docente se integran, por tanto, una gran variedad de actividades. Éstas implican distintos tipos de *relaciones entre docentes* que se manifiestan en intercambios de información, de trabajo, de materiales, de tareas, de prácticas en el aula, de tiempo o incluso de instrucción. La intensidad de la colaboración de cada tipo de tarea varía en la medida en que exponen el trabajo de un docente a otros profesores o en función del grado en que las relaciones que se establecen implican incurrir en expectativas y obligaciones mutuas entre compañeros. Es decir, las distintas actividades de colaboración docente que se dan en un centro se pueden ordenar en función a un gradiente que va desde colaboraciones más superficiales, que implican relaciones de intercambios más débiles en las que los participantes mantienen su independencia y autonomía (por ejemplo, compartir ideas o información sobre alumnos), hasta colaboraciones más profundas, a través de relaciones más fuertes que influyen en mayor medida en la práctica de cada uno de los docentes y en las que se genera mayor interdependencia entre ellos (por ejemplo, participar en instrucción mediante co-docencia) (Little, 1990).

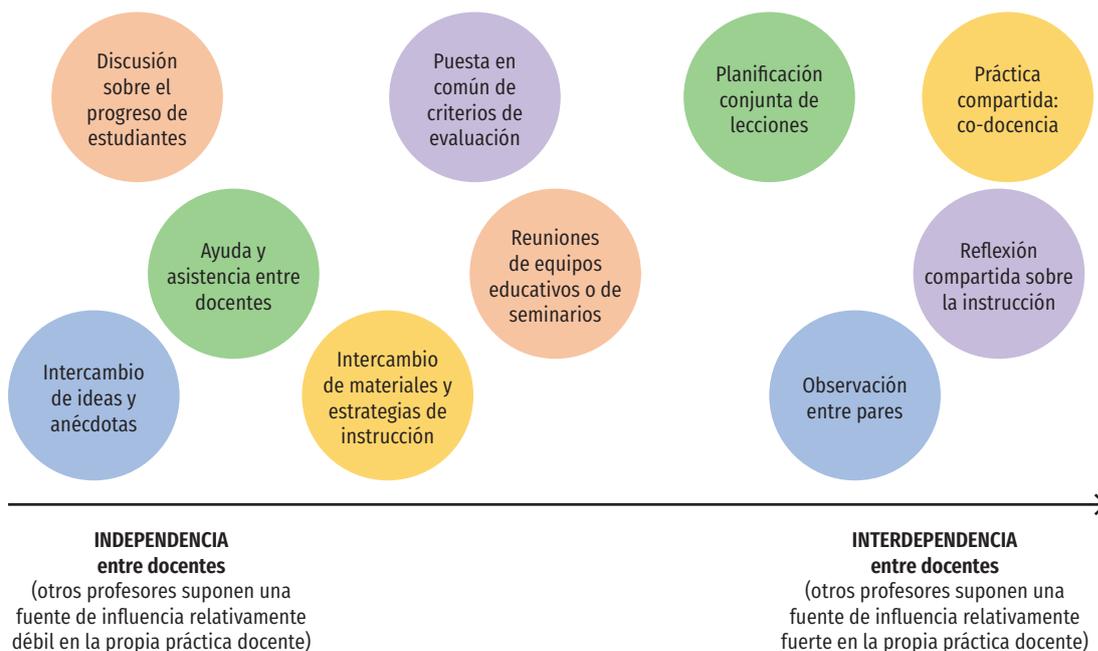


Figura 1: Relaciones de colaboración entre docentes (Marco conceptual basado en Little, 1990)

La Figura 1 hace uso de este marco conceptual para mostrar diferentes tareas de colaboración entre docentes ordenadas en función del grado de interdependencia que se genera entre los participantes en la colaboración. Fijándose en las actividades aquí representadas, se puede ver que moverse a niveles de colaboración de mayor interdependencia implica cambios en la frecuencia e intensidad de las interacciones entre profesores, así como una mayor probabilidad de que se produzca influencia mutua entre los docentes que colaboran. A esta clasificación se puede superponer además la distinción entre colaboración fuera y dentro del aula. Mientras que a lo largo de todo el gradiente aparecen actividades de colaboración que ocurren en espacios y tiempos fuera de la instrucción en el aula (intercambio de ideas, planificación de lecciones o re-

flexión conjunta sobre la práctica en el aula), aquéllas que necesariamente implican colaboración dentro del aula (co-docencia y observación entre pares) requieren niveles de intensidad e interdependencia entre docentes comparativamente altos. Es interesante ver, además, que estas tareas de colaboración dentro del aula requieren para su funcionamiento efectivo ser complementadas con actividades colaborativas fuera del aula. Por ejemplo, la observación entre pares requiere sesiones de reflexión posterior para discutir la práctica que se ha observado en el aula y la co-docencia requiere reuniones de planificación conjunta entre los co-docentes. Esta dependencia de otras actividades de cooperación entre docentes hace que la colaboración dentro del aula sea un orden de magnitud más compleja. Por ello y por la novedad que suponen dentro del contexto educativo español, el resto de este artículo se centra en explorar, describir y analizar dos tipos principales de actividades de colaborativas **dentro del aula**: la co-docencia y la observación entre pares.

2. Colaboración dentro del aula: Co-Docencia

La co-docencia puede definirse como una práctica de instrucción compartida llevada a cabo por dos o más profesores en una misma aula, durante una parte o la totalidad de la jornada lectiva, en la que son responsables conjuntamente del grupo de estudiantes (Educational Research Service, 2006).

La co-docencia surge como una respuesta pedagógica en contextos educativos con grupos heterogéneos de estudiantes en los que se busca responder a las necesidades diferenciadas del alumnado dentro del espacio de una misma clase. Tradicionalmente, el modelo más extendido ha sido incluir a profesores generalistas junto a docentes especializados en instrucción enfocada en necesidades educativas especiales en aulas que incluyen este tipo de alumnado, así como otros profesores especialistas en aulas que cuentan con alumnos cuyo primer idioma no es la lengua vehicular de instrucción o con alumnos de altas capacidades (Hughes y Murawski, 2001). Las tendencias educativas actuales enfocadas en construir modelos de enseñanza-aprendizaje que, de forma inclusiva, se ajusten a la variedad de necesidades y realidades de un alumnado cada vez más diverso explican el creciente interés en la co-docencia y su potencial para poner en práctica una instrucción flexible, diferenciada y efectiva para todos los estudiantes. La instrucción en co-docencia permite pensar en la combinación interdisciplinar de profesores especialistas en distintas materias y áreas de conocimiento, y también es un modelo empleado dentro de programas de inducción a la docencia, bien combinando un profesor novel con uno veterano o a dos profesores noveles dentro de una misma aula en sus primeras etapas como docentes.

Es decir, los modelos de co-docencia ofrecen aspectos positivos que afectan directamente a la instrucción y que, por tanto, pueden ser beneficiosos para alumnos y profesores. Permiten la creación de grupos flexibles de estudiantes a los que poder prestar atención de manera diferenciada y en función a las necesidades específicas del momento. Teniendo en cuenta la gran cantidad de decisiones espontáneas que un profesor debe tomar en el transcurso de una clase, contar con otro docente en el aula aumenta la capacidad del profesorado para diagnosticar, evaluar y resolver problemas de manera inmediata. A pesar de requerir coordinación y tiempo de planificación fuera del aula, tener co-docentes también supone un incremento en la flexibilidad de organización del tiempo dentro del aula, permitiendo que haya momentos en los que uno de los profesores pueda planificar lecciones y desarrollar contenido curricular, responder a necesidades inmediatas de alumnos o familias, coordinarse con otros profesores o miembros del equipo directivo, o incluso puede facilitar las sustituciones en caso de la ausencia justificada de uno de los co-docentes. Por último, al exponer la práctica de cada uno de los docentes a la observación diaria de otro compañero, la co-docencia crea oportunidades para la

práctica reflexiva entre co-docentes pudiendo discutir y evaluar de manera continua y conjunta los resultados de los alumnos o diferentes técnicas de instrucción a utilizar.

Se pueden distinguir distintos modelos de co-docencia en función de la distribución de roles y funciones entre los profesores participantes y de la organización de la instrucción. La Tabla 1 recoge seis tipos principales junto con sus ventajas y desventajas:

Modelos de co-docencia	Descripción	Ventajas/Desventajas
Un instructor + un observador	Mientras uno de los docentes instruye, el otro observa la clase y a los estudiantes y recoge información y evidencias sobre el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de la clase. Es importante que los docentes se alternen en estos roles.	→ Ventajas: Los datos recogidos pueden informar la práctica e instrucción. → Desventajas: Los alumnos pueden considerar que el profesor-observador tiene un rol secundario.
Un instructor + un apoyo	Mientras uno de los docentes instruye, el otro circula por el aula asistiendo a estudiantes individuales y pequeños grupos. Es importante que los docentes se alternen en estos roles.	→ Ventajas: El profesor que circula puede ofrecer apoyo individualizado. → Desventajas: Los alumnos pueden ver al profesor que apoya como un asistente.
Instrucción por estaciones	Cada docente imparte una parte de la lección con el aula dividida en diferentes estaciones por las que los alumnos rotan. Cada docente imparte su parte de forma concurrente.	→ Ventajas: Cada docente es responsable de planificar e impartir una parte de la lección. Los estudiantes ven a ambos docentes al mismo nivel. → Desventajas: Hay que tener en cuenta el espacio físico del aula y su distribución. El nivel de ruido puede aumentar.
Instrucción en paralelo	La clase se divide y ambos docentes imparten la lección a un menor número de estudiantes. Cada docente es responsable de una de las secciones en que se divide el aula.	→ Ventajas: Se reduce el ratio alumno-profesor, pero ambos docentes deben dominar el mismo contenido de la lección. → Desventajas: Ambos docentes deben terminar en el mismo punto y estar coordinados. El nivel de ruido puede aumentar.

Modelos de co-docencia	Descripción	Ventajas/Desventajas
Instrucción alterna	Uno de los docentes puede ocuparse durante periodos de la clase de pequeños grupos de alumnos para repasar, reforzar contenidos, o trabajar otros temas relacionados.	→ Ventajas: El modelo permite instrucción en pequeños grupos y los estudiantes pueden disfrutar de atención más individualizada. → Desventajas: La composición de los pequeños grupos debe variar. La planificación de los grupos lleva tiempo.
Instrucción en equipo	Ambos docentes son responsables de planificar e impartir las lecciones. Trabajan e imparten la clase en equipo.	→ Ventajas: Ambos profesores instruyen y circulan por el aula. Desventajas: Hay que establecer confianza y respeto mutuo entre docentes y docentes y estudiantes para que el modelo tenga éxito.

Tabla 1: Modelos de Co-Docencia (Potts y Howard, 2011)

Por supuesto, poner en práctica una co-docencia efectiva requiere una adaptación por parte de los docentes involucrados y aceptar que alcanzar un funcionamiento óptimo requiere el desarrollo de la relación interpersonal entre los co-docentes. Esto implica el paso por etapas iniciales en las que, a pesar de compartir espacio, la instrucción puede seguir dándose de manera marcadamente individual en la práctica, bien porque los profesores separan sus roles de forma muy clara (por ejemplo, uno siempre instruye mientras el otro sólo asiste) o porque cada uno se encarga de la instrucción de áreas de contenido totalmente separadas que no se coordinan. A medida que la co-docencia evoluciona, desaparecen estas “paredes invisibles” (Gately y Gately, 2001) y se avanza hacia una práctica verdaderamente colaborativa. Para ello, hay una serie de componentes interrelacionados entre sí sobre los que se recomienda organizar la co-docencia, llegando a acuerdos y compromisos entre los co-docentes, que se reflejan en la Tabla 2:

Comunicación interpersonal	La comunicación efectiva entre co-docentes implica el desarrollo de comunicación verbal, no verbal y habilidades sociales entre ellos. En el desarrollo de la relación de co-docencia, es habitual pasar por una primera fase en que la comunicación cuesta más para poco a poco cultivar una relación de confianza. Los co-docentes deben pensar cómo discutir elementos positivos y negativos de la experiencia y llegar a acuerdos sobre cómo darse <i>feedback</i> mutuamente.
Organización del espacio físico del aula	Los co-docentes deben decidir cómo utilizar el espacio del aula, cómo repartirse y hacer uso de los materiales, y cómo organizar a los estudiantes. Inicialmente es habitual ver que los co-docentes desarrollan sus tareas de forma notablemente separada en el espacio del aula y a medida que su relación avanza, la territorialidad empieza a desaparecer y los dos co-docente se mueven con más libertad por todo el aula.

Familiaridad con el contenido curricular	Particularmente si los co-docentes son especialistas en distintas áreas curriculares, al principio parte del contenido y la metodología de su co-docente pueden resultar extraños, desconocidos y diferentes. Los co-docentes pueden pensar cómo utilizar esta diversidad en especialidades para reflexionar sobre sus prácticas.
Objetivos de aprendizaje y posibles adaptaciones	En las primeras fases de la co-docencia los objetivos de aprendizaje pueden estar más marcados por marcos externos y a medida que la colaboración avanza hay más confianza para proponer modificaciones, adaptaciones, o incluso hibridaciones que tengan en cuenta la experiencia de cada co-docente.
Planificación de la instrucción	Los co-docentes deben pensar cómo presentar el contenido y quién es responsable de cada parte. Es fundamental encontrar momentos de planificación compartidos y dar forma tanto a las lecciones día a día como a los contenidos a más largo plazo durante unidades enteras o todo el curso. Desarrollar estrategias y procesos para recoger y documentar el trabajo de planificación también es importante para avanzar la colaboración.
Instrucción durante las lecciones	En las fases iniciales de la co-docencia, es habitual que la instrucción se dé de forma totalmente separada y que los contenidos se dividan totalmente o que uno de los profesores tome un rol más protagonista mientras el otro actúa más como asistente. Los co-docentes deben preguntarse cómo rotar responsabilidades y cómo monitorizar el desarrollo de las lecciones.
Gestión del aula	Los co-docentes deben ponerse de acuerdo en las normas básicas de comportamiento y tener expectativas claras y compartidas de lo que esperan de sus estudiantes y del funcionamiento del aula. Por ejemplo, deben acordar con qué nivel de ruido es tolerable dada la naturaleza de ciertas tareas de co-docencia simultánea.
Evaluación del progreso del alumnado	Ambos co-docentes deben ser responsables de la evaluación del progreso de los alumnos. Deben acordar los criterios de evaluación y acordar cómo llevar a cabo los procesos de seguimiento y evaluación. Por ejemplo, es importante ponerse de acuerdo en si ambos evaluarán a todos los alumnos, si rotar entre diferentes tareas o pruebas, etc. Es bueno evitar dividir a los alumnos en grupos y asignarlos permanentemente a cada uno de los docentes para evitar incidir en la mentalidad de 'estos son mis alumnos y estos son tus alumnos'.

Tabla 2: Componentes Clave en Modelos de Co-Docencia (Basada en Gately y Gately, 2001, y Educational Research Service, 2006)

Los modelos de co-docencia tienen el potencial de responder a la demanda, cada vez mayor, de una instrucción inclusiva y diferenciada según las necesidades de cada estudiante. Aunque los estudios que existen sobre co-docencia hasta la fecha no son muy numerosos y han investigado contextos muy específicos como la co-docencia entre profesores titulares y profesores especializados en necesidades educativas especiales o entre dos profesores en prácticas, los resultados son prometedores. Los profesores que participan en modelos de co-docencia en general valoran la experiencia positivamente porque supone compartir la responsabilidad en tareas como la preparación de materiales, corregir, o gestionar el aula, los co-docentes son fuentes de apoyo mutuo, puede permitir trabajar con ratios profesor-alumno más bajos, y producen oportunidades para compartir conocimiento y experiencia (Austin, 2001; Scruggs, Mastropieri, y McDuffie, 2007).

3. Colaboración dentro del aula: OBSERVACIÓN entre pares

En el contexto español la observación entre pares no es habitual. Sólo uno de cada cinco docentes dice participar en observaciones entre compañeros para mejorar su práctica docente (OCDE, 2019a) y más del 80% del profesorado declara que nunca ha observado la clase de otro profesor (MECD, 2014).

En contextos educativos en los que esta práctica es más común, la observación entre pares se puede enmarcar dentro de un grupo más amplio de actividades que hacen uso de observaciones de aula para diagnosticar la práctica docente. Mientras que estos diferentes modelos de observación pueden ser llevados a cabo por diferentes miembros de la comunidad educativa (directores, inspectores, tutores profesionales, otros profesores) y con objetivos diversos que van desde la formación docente hasta la evaluación sumativa, este artículo se enfoca específicamente en la observación de docentes llevada a cabo por compañeros de claustro con fines exclusivamente formativos.

Bajo esta premisa, la observación entre pares se puede definir como un modelo de colaboración docente enfocado en la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional llevado a cabo por una pareja o grupo de profesores de un centro de manera recíproca. Aunque existe mucha variación en la forma de implementar este tipo de experiencias de observación entre pares en la realidad de un centro, hay una serie de componentes clave a los que prestar atención para generar una experiencia de observación entre pares efectiva. Estos son: 1) la confianza entre los docentes participantes, 2) la recogida y uso de evidencia durante las observaciones y 3) la puesta en común, análisis y reflexión conjunta (Britton y Anderson, 2010).

1. Crear y desarrollar una cultura de confianza entre los docentes es fundamental para el proceso de observación ya que contar con, y ser capaz de depositar confianza en, aquéllos de los que y con los que aprender es un elemento clave en procesos de desarrollo y aprendizaje en adultos (Costa y Garmston, 2002). En contextos de colaboración (sobre todo entre equipos) y para generar espacios que potencien la mejora y el aprendizaje es importante generar un ambiente de 'seguridad psicológica' (Edmondson, 1999) en el que los participantes sienten que pueden probar nuevas prácticas, cometer errores y aprender de ellos, pedir ayuda a sus compañeros o discutir sus dificultades.
2. Dado que el análisis de la práctica docente es más efectivo cuando se sustenta en evidencias concretas, es importante documentar lo que ocurre en el aula durante las observaciones para luego basar en ello la reflexión conjunta. Hay gran variedad de instrumentos para recoger información sobre la práctica docente durante las observaciones de aula: formularios de respuesta abierta, listas de verificación, protocolos para documentar el tiempo empleado en diferentes tareas en el aula (instrucción directa, práctica y trabajo de estudiantes, gestión del comportamiento, etc.) o rúbricas de observación, que pueden cubrir dimensiones generales de la práctica docente o estar enfocadas en elementos específicos de la instrucción de materia concretas como matemáticas o lengua. Utilizar instrumentos de este tipo y basar la reflexión sobre la práctica docente en la información recogida con ellos ayuda a enriquecer el proceso y, por ello, es importante llegar a acuerdos entre los docentes participantes sobre qué instrumentos y protocolos utilizar y qué tipo de evidencias recoger.
3. El potencial de la observación entre pares para ser una herramienta de aprendizaje y desarrollo docente se sustenta en los momentos de reflexión antes y después de las observaciones. Los docentes pueden recibir *feedback* tanto de la planificación de la lección antes de la observación, como de la instrucción y la práctica docente después de ella. Es fundamental destacar el elemento de reciprocidad en los modelos de observación entre pares, dándose las instancias de observación

de forma alterna entre los docentes participantes que intercambian los roles de observador y observado periódicamente. Estos procesos de reflexión continua y conjunta ayudan a desarrollar la habilidad de los docentes para analizar la instrucción en el aula, ofreciendo oportunidades no sólo para discutir la práctica de los compañeros, sino para reflexionar de forma crítica sobre la propia experiencia. La observación entre pares permite, por tanto, aprender los unos de los otros tanto en la observación de otros docentes filtrada a través de las lentes individuales de cada observador, como en la reflexión de la propia práctica enriquecida con las consideraciones de otros docentes.

Dada la noción de la observación entre pares como un proceso recíproco entre docentes, los criterios en base a los cuales organizar las parejas o grupos de observación son importantes.

Una opción es emparejar a docentes en función a niveles de habilidad en componentes específicos de la práctica docente. Un estudio experimental con profesores en Estados Unidos que incluía un componente de observación entre pares demostró tener un impacto positivo en la mejora de los docentes y en los resultados de sus estudiantes (Papay, Taylor, Tyler, and Laski, 2016). El programa identificó potenciales parejas de profesores en cada uno de los centros participantes en función a sus puntuaciones en dimensiones específicas de práctica docente en una rúbrica de evaluación. El emparejamiento se llevó a cabo generando parejas en las que uno de los docentes tuviera una puntuación alta en una habilidad en la que el compañero tuviera que mejorar y, en los colegios que aleatoriamente fueron asignados al grupo experimental, se informó a los docentes del compañero con el que colaborar y se les pidió que trabajaran juntos planificando lecciones, observándose mutuamente y dándose *feedback*. Los estudiantes en los colegios del grupo experimental tuvieron mejores resultados académicos después de un año de intervención que sus análogos en los colegios del grupo control, y es interesante que en aquellas parejas en las que los docentes estaban emparejados en base a un mayor número de habilidades, la mejora fue incluso mayor. Este estudio demuestra no sólo el valor del trabajo de observación entre pares, sino la importancia de considerar cómo formar las parejas.

Además de en función a habilidades de instrucción, existen modelos de formación mediante observación de pares en base a materias o contenidos curriculares. Por ejemplo, este sería el caso de la metodología japonesa de estudios de lecciones (*lesson study*) (Lewis, Perry and Murata, 2006). En este caso, grupos de docentes diseñan una lección en una materia concreta, uno de ellos la implementa mientras los demás observan, y a posteriori llevan a cabo sesiones de reflexión y *feedback* con el fin de modificar la lección y mejorarla. Otro ejemplo serían ciertos modelos de inducción a la docencia en los que el profesor novel es asignado un mentor veterano al que observa impartir clase y por el que es observado. En estos casos, muchas veces el criterio principal es la antigüedad y la experiencia docente de los participantes, aunque es importante considerar si existen otros criterios que puedan reforzar los emparejamientos, y cuáles serían.

4. Conclusión: Romper con el paradigma de 'un profesor, un aula' y retos organizacionales asociados

La colaboración entre docentes dentro del aula tiene el potencial de suponer un apoyo continuo para el profesorado y ser una fuente de aprendizaje y desarrollo que en última instancia tenga un efecto positivo en los estudiantes. Sin embargo, establecer y potenciar estructuras colaborativas, tanto dentro como fuera del aula, no es fácil ni inmediato. Diversos estudios indican que a nivel de centro educativo existen tres tipos principales de barreras a la colaboración docente: la arquitectura y distribución de los espacios de instrucción, las normas y hábitos profesionales del profesorado, y la escasez de tiempo (Johnson, 2019). La organización de

los centros como una acumulación de espacios lectivos aislados que siguen un modelo de 'escuelas huevera' refuerza y sustenta la práctica asumida en el sistema de contar con docentes individuales confinados a los límites de cada una de sus aulas. Las normas profesionales del profesorado, es decir, los hábitos y costumbres que dan forma a la práctica docente, refuerzan esta organización de la actividad escolar sustentada en el peso que la independencia y autonomía de cada docente tienen en su práctica profesional. Por último, la distribución de tareas en el horario del profesorado, con una carga desproporcionada de actividad lectiva, limita en gran medida la introducción de nuevas actividades fuera del tiempo de instrucción como las que son necesarias para implementar labores colaborativas tanto dentro como fuera del aula.

Estas barreras se manifiestan incluso al intentar llevar a cabo tipos de colaboración docente menos complejas como la coordinación de currículos o planificación de materiales, pero se hacen extremadamente notables cuando se intentan implementar modelos de colaboración dentro del aula. En última instancia, poner en práctica modelos como la co-docencia o la observación entre pares implica romper el paradigma fuertemente arraigado en nuestros sistemas educativos de 'un profesor, un aula'.

Esta concepción del rol del profesor forma parte de la 'gramática de la escuela', de las estructuras que dan forma a los sistemas educativos, que se convierten en elementos que se dan por sentado y no se cuestionan, y que persisten a pesar de haber intentos de cambiarlos porque se asocian a la propia definición de lo que son las escuelas (Tyack y Cuban, 1995). Esta particularidad del sistema y el aislamiento docente que genera se ven reforzados además por una concepción débil de los procesos de socialización e inducción a la profesión que perpetúan los modelos de funcionamiento asumidos e institucionalizados (Lortie, 1975). Mientras en otras profesiones los nuevos miembros suelen pasar por extensos procesos de inducción en los que progresivamente van adquiriendo más responsabilidades hasta llegar a ser profesionales en plenas facultades, en el caso de la docencia, el rol y los compromisos de un profesor novel son prácticamente los mismos que los de un profesor que lleva más años en la profesión. En general, un profesor nuevo se hace cargo inmediatamente de un grupo y un aula, sin una supervisión estructurada o intensiva ni una transferencia gradual de responsabilidades. Una de las consecuencias de este modelo de socialización en la docencia débil, es que el profesor novel debe recurrir a los modelos previos de lo que es un aula, un profesor y una lección, que serán casi exclusivamente los de su experiencia como estudiante en su época escolar, enmarcados en el paradigma de 'un profesor, un aula', y que, por tanto, perpetúan esta práctica individual de la docencia.

Dada la prevalencia de estas prácticas, hábitos y creencias sobre la labor docente que influyen enormemente en la organización de las escuelas, es difícil romper con la concepción individual de la instrucción y evolucionar hacia modelos de colaboración que implican, entre otras cosas, perder autonomía y trabajar con más docentes fuera del aula. Sin embargo, las necesidades cada vez más diversas de los alumnos y del sistema reclaman un cambio de paradigma que asegure estructuras efectivas, flexibles y significativas mediante procesos establecidos y continuos de colaboración entre docentes que en última instancia supongan mayor calidad para los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, V. L. (2001). *Teachers' beliefs about co-teaching*. Remedial and special education, 22(4), 245-255.

Britton, L. R., & Anderson, K. A. (2010). *Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept*. Teaching and Teacher Education, 26(2), 306-314.

- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for Renaissance Schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Edmondson, A. (1999). *Psychological safety and learning behavior in work teams*. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.
- Educational Research Service. (2006). *Focus On: Improving Instruction with Co-Teaching*. ERS Focus On, 1-16.
- Gately, S. E., & Gately Jr, F. J. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching exceptional children*, 33(4), 40-47.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). *A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools*. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Hughes, C. E., & Murawski, W. A. (2001). *Lessons from another field: Applying coteaching strategies to gifted education*. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 195-204.
- Johnson, S. M. (2019). *Where Teachers Thrive: Organizing Schools for Success*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). *How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study*. *Educational researcher*, 35(3), 3-14.
- Little, J. W. (1990). *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations*. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MECD (Ministerio de Educación cultura y Deporte). (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje (Informe Español)*.
- MetLife Foundation. (2009). *The MetLife survey of the American Teacher: Collaborating for student success*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509650.pdf>.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. OCDE. (2019a). *TALIS 2018 results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. OCDE (2019b). *Resultados de TALIS 2018. Nota sobre el país. España*. Paris: OECD Publishing.
- Papay, J. P., Taylor, E. S., Tyler, J. H., & Laski, M. (2016). *Learning job skills from colleagues at work: Evidence from a field experiment using teacher performance data (No. w21986)*. National Bureau of Economic Research.
- Potts, E. A., & Howard, L. A. (2011). *How to Co-Teach: A Guide for General and Special Educators*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). *Teacher collaboration in instructional teams and student achievement*. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). *Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research*. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.

Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.

BLOQUE III

REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA

CAPÍTULO 8

Participación: Hacia un Proyecto Educativo Comunitario

Nélida Zaitegi

“La escuela, como institución normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros. Sólo cuando hay ecuación entre la presión de uno y otro aire la escuela es buena (...). Cuando una nación es grande, es buena también su escuela. No hay nación grande si su escuela no es buena. (...) La fortaleza de una nación se produce íntegramente. Si un pueblo es políticamente vil, es vano esperar nada de la escuela más perfecta”

Ortega y Gasset

1. Participación: ¿de qué hablamos?

La normativa educativa hace referencia a la participación como un derecho y un deber y señala los mecanismos para su ejercicio.

Sin embargo, la realidad en los centros y en otros ámbitos como los municipales y los territoriales, pone de manifiesto que nos hallamos ante una crisis importante: Unas veces, se cuestiona la legitimidad para dar la voz a las personas interesadas, las herramientas utilizadas y la eficacia transformadora de sus prácticas y, otras, la validez y la finalidad del concepto de participación en el campo de la educación. En consecuencia, se ha desarrollado un entendimiento más profundo del término participación y de conceptos asociados como “empoderamiento”, “representación” y “voz del alumnado”.

La participación es un proceso mediante el cual se dota de poder a las personas para que puedan movilizar sus competencias personales, sociales y profesionales, con el fin de convertirse en actores sociales, manejar sus recursos, tomar decisiones y controlar las actividades que afectan a sus vidas. No es un fin en sí misma, sino un instrumento, al servicio de valores fundamentales como la justicia y la equidad.

Entendida así, obliga a replantearse muchos de los paradigmas en que se justifica el funcionamiento de los centros y de sus “órganos de participación”. Transitar de la toma de decisiones de modo individual y, como mucho, en equipos, ciclos, etapas y claustros, sobre objetivos, metodología, evaluación normas, etc., a hacerlo conjuntamente con las familias y el alumnado y compartir criterios y poder para la definición del proyecto común, exige un replanteamiento de los roles de cada quien con la dificultad que esto puede suponer.

Crear proyectos compartidos con las familias, el alumnado y el profesorado sólo es posible si existe el convencimiento de su necesidad y de su potencialidad transformadora. Así mismo, todas las personas implicadas

han de estar dispuestas a dejar a un lado prejuicios y temores y explorar nuevas formas de relacionarse entre sí y hacerlo con el convencimiento de que todas saldrán ganando.

Para ello, son necesarios lugares de encuentro que den lugar a conversaciones donde poder expresarse y escucharse, más allá de la participación formal y ¿representativa? en los Consejos Escolares de Centro o AMPAS o en las reuniones de aula y asambleas, que por lo general son informativas y con pocas posibilidades de intervención. La finalidad es llegar a un entendimiento común sobre cuestiones fundamentales que permitan poder llegar a acuerdos y generen compromisos de todos los colectivos participantes (Martínez, 2014).

Es evidente que las decisiones que resultan del diálogo, de la negociación entre y con la comunidad tienen mayores garantías de éxito, además de generar sentido de pertenencia y corresponsabilidad. Sin embargo, para llegar a verdaderos proyectos compartidos, es imprescindible incluir todas las miradas y tener en cuenta las necesidades, expectativas y deseos de las familias, el alumnado y el profesorado.

Resumiendo, iniciar procesos participativos requiere: ser conscientes de su potencialidad transformadora para mejorar la educación; reconocer que las personas participantes son capaces de pensar, implicarse y llevar a cabo acciones en aquello que les concierne y, finalmente, estar dispuestas a compartir la toma de decisiones.

2. Más allá de la participación escolar

La participación escolar forma parte de la participación social.

En momentos como los actuales, cuando tantas voces predicen el fin de la democracia, fomentar la participación crítica es dar pasos hacia una democracia profunda, tal como señalan Monge y Oliván (2019): “Para salvar la democracia hace falta más democracia, y eso pasa por una mejor y diferente participación de la ciudadanía.”

Al promover y fomentar que la comunidad reflexione, debata y haga aportaciones para la toma de decisiones, se ponen las bases para avanzar hacia la democracia deliberativa. De esta manera se empodera a todos los miembros de la comunidad, se les da voz y poder, al mismo tiempo que se fomenta la cohesión social y convivencia positiva.

Por otra parte, según Ovejero (2019) “si queremos sobrevivir como especie tendríamos que aumentar la importancia de lo común y lo colectivo”, y para avanzar hacia ello, es necesario iniciar y desarrollar procesos de participación, ya que a participar sólo se aprende participando.

Avanzar hacia un modelo democrático participativo, exige fundamentarlo en el triángulo de la participación como *procomún* y sus tres vértices: administración, profesionales y no profesionales (familias, alumnado y agentes sociales) y hacerlo desde un enfoque que integra la democracia representativa y la democracia participativa. El objetivo es potenciar un “proyecto cultural” común entre familias, profesorado y alumnado en cada centro educativo y municipio, en la línea de lo que ya se hace en los países nórdicos en los que los centros educativos van más allá de sus estrictas funciones de enseñanza y se convierten en centros activos de convivencia, cultura y participación (Consejo Escolar de Madrid, 2019).

El procomún, es el conjunto de bienes que pertenecen a toda la ciudadanía, forman una comunidad de recursos que debe ser activamente protegida y gestionada. Es un sistema social que relaciona íntimamente a las personas o partes interesadas con sus recursos y con las formas participativas en las que quienes los gestionan/producen y cuidan de ellos. Los laboratorios ciudadanos son espacios abiertos para crear comunidad; tienen su fundamento en la participación y en cambiar el modelo de institución pública que se ha heredado, que concibe a la ciudadanía como simple receptora de servicios¹.

3. La voz de las familias

Las demandas a la educación han cambiado sustancialmente. Responder a ellas exige preparar a las nuevas generaciones para vivir en entornos difusos y con un grado importante de incertidumbre. Demanda, además, desarrollar en el alumnado nuevas competencias y valores: autonomía personal, y los aprendizajes que esta conlleva como aprender a pensar, a aprender, crear, afrontar problemas complejos, convivir en sociedades diversas e interculturales y promover el bienestar personal y social; además de manejar la incertidumbre. Conseguir todo esto trasciende el marco escolar y exige la implicación de toda la comunidad.

Familia y escuela persiguen lo mismo: preparar al alumnado para vivir con dignidad y bienestar en los nuevos escenarios que le esperan. Sin embargo, en muchas ocasiones, caminan en paralelo, sin encontrarse de verdad, sin diálogo profundo que dé lugar a una trayectoria común, algo que multiplicaría los logros de ambos. (Vílchez, 2018).

De ahí la necesidad de crear una alianza entre familias y escuela. Alianza que se fundamenta en la *responsabilidad compartida* entre la casa, la escuela y la comunidad, y que se fundamenta en cuatro factores: un alto compromiso con el aprendizaje, el apoyo de la dirección del centro, un clima acogedor y una comunicación recíproca entre los miembros de la alianza. (Epstein y otros, 2002).

Pero no puede haber alianza sin transparencia y confianza mutua, sin que se aborden las necesidades y los objetivos de todas las partes. Es necesario preguntarse qué necesitan las familias de la escuela y viceversa, si reciben la información que necesitan, si existen canales para una comunicación fluida y bidireccional.

Finalmente, compartir decisiones importantes en las finalidades educativas, en aspectos de funcionamiento como son los horarios, calendarios, cuidado y apoyo al alumnado, u otras necesidades que se puedan plantear en cada caso.

Las familias se han de convertir, ahora, quieran o no, en socias y colaboradoras del centro educativo. Incluso habría que preguntarse quién colabora con quién, si las familias con el centro o el centro con las familias, responsables últimas de la educación de sus criaturas.

4. Participación del alumnado: ¿Todo para el pueblo, pero sin el pueblo?

Los responsables educativos, desde la administración a las familias, pasando por el profesorado y los centros buscan lo mejor para el alumnado, lo que quieren conseguir que haga y sea. A pesar de que se insista

1 <https://www.medialab-prado.es/laboratorios/incilab>

en que no es un receptor pasivo del aprendizaje, sino agente fundamental del mismo, generalmente, sus intereses y necesidades no son tenidos en cuenta.

La voz del alumnado: críticas, propuestas, implicación y corresponsabilidad en las decisiones en aquellos aspectos que les atañen, no sólo coadyuvará a una mayor responsabilidad y mejores resultados, sino que supone un paso importante en su educación para la ciudadanía activa. Aprender a participar tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente, de colaborar, de sentimiento de pertenencia, de corresponsabilidad y autonomía; además de promover comportamientos prosociales y prepararles para actuar en el ámbito público, social o político.

Por ello, y adecuado a su edad, no deben ser solo simulaciones sino auténticos ejercicios de ciudadanía real, considerándolos, no como proyectos, sino como ciudadanos/as y agentes sociales con intereses y necesidades relevantes en el aquí y el ahora que contribuyen a la solución de sus problemas reales.

Participar en la elaboración del horario, calendario, normas de convivencia, metodología, evaluación, actividades complementarias... para promover que sean agentes activos de su aprendizaje y permitirles explicitar cómo aprenden más y mejor, experimentar sus propuestas para, después, analizar el proceso y los resultados y aprender de ello; es decir, darles voz y que se responsabilicen de las decisiones.

Sin embargo, estas no son las prácticas habituales en los centros. “Esta perspectiva representa la antítesis de las experiencias educativas estandarizadas, despersonalizadas y homogéneas porque las experiencias educativas empiezan y acaban con los pensamientos, sentimientos, visiones y acciones de los propios alumnos, es decir, han de ser prácticas centradas en el alumnado” (Mitra,2009).

Los programas en que se da voz al alumnado demuestran un empeño para facilitar su protagonismo en la creación de políticas y proyectos que giran en torno a sus intereses y necesidades. Suelen ir contra las culturas escolares establecidas, pero dada la importancia de la implicación y de la autorregulación del alumnado en el aprendizaje, pueden considerarse avaladas por el sentido común².

Se plantean algunas preguntas al respecto: ¿cómo se puede estar preparado para vivir con éxito en un mundo entretejido, en red y culturalmente muy heterogéneo? ¿Qué se debe aprender de qué maneras y cómo se debe alentar y supervisar el aprendizaje, para que las personas (jóvenes) puedan reconocer las oportunidades de participación política y también puedan actuar de manera responsable y participar en una sociedad global? La discusión (no violenta) de convicciones, valores, intereses y conceptos es, después de todo, el núcleo de cualquier sistema democrático.

Se trata de educar para la ciudadanía activa y para ello, es preciso desarrollar las “*Competencias Globales*”, es decir la capacidad y disposición de comprender y actuar en asuntos de relevancia global intercultural respetando a personas con perspectivas y culturas diferentes y contribuyendo al bien común y al desarrollo sostenible.

2 <http://www.consejoescolardeeuskadi.hezkuntza.net/web/guest>

5. Un reto para los centros

Avanzar hacia comunidades y escuelas democráticas (Appel y Beane, 2005) exige un proceso que hace aflorar muchas resistencias al cuestionar algunas creencias sobre el rol de la escuela y del profesorado muy asentadas, por más que se hayan quedado obsoletas para responder a las nuevas necesidades del alumnado y a las demandas sociales.

Se trata de participar en la toma de decisiones, pero las posibilidades de toma de decisiones son, de momento, limitadas y la autonomía de los centros, también.

Sin embargo, existen posibilidades que se no se aprovechan lo suficiente, como son la elaboración de horarios y calendarios, la autonomía pedagógica y organizativa, que permiten cambios sustanciales en el currículo, metodología y evaluación, o en la atención al alumnado y a las familias. Todo ello, además, con absoluta transparencia, otro ámbito generalmente poco desarrollado.

En todo caso, ha llegado el momento de “forzar la máquina” y no actuar solo en lo que nos compete sino hacerlo también en lo que nos concierne.

Otra oportunidad, que no habría que perder, es la necesidad de construir nuevos paradigmas sobre la educación y el aprendizaje y la posibilidad de hacerlo conjuntamente con la comunidad educativa. Paradigmas compartidos que facilitarán la implementación posterior de los cambios disruptivos necesarios, porque cuando se comparten significados, relatos, sentido y metas, la actuación conjunta es más sencilla y los logros se multiplican. La participación y el compromiso activo de la comunidad se convierte en algo prioritario y uno de los objetivos fundamentales del centro, si busca la eficiencia.

Ante retos de este calado, los cambios profundos que son necesarios tienen que contar con todos los agentes y llegar a un proyecto educativo compartido, tan potente y consensuado que lo sea el norte de toda la comunidad, más allá de la escuela. Hacer del Proyecto Educativo del Centro el eje vertebrador del centro y de la comunidad, exige que se ha de elaborar participativamente, con la colaboración de todos sectores. De este modo, la auténtica escuela democrática hace partícipe a toda la comunidad -a las familias, al profesorado y al alumnado- en la elaboración del Proyecto Educativo y en la toma de decisiones, desde la planificación hasta la acción, respetando sus respectivos papeles.

Iniciar procesos participativos en los centros exige construir comunidad y para ello se ha de demostrar capacidad de escucha, diálogo y consenso, además de una gobernanza transparente y éticamente responsable. Solo así se generará la confianza necesaria para alcanzar un compromiso colectivo.

La cultura de centro se enfrenta a una profunda interpelación y, como ya se sabe, aunque sean imprescindibles, los cambios culturales no son sencillos y requieren voluntad y tiempo.

6. Una comunidad extendida. El papel de los ayuntamientos.

Los problemas y retos actuales trascienden en muchas ocasiones al centro educativo lo que hace que las actuaciones municipales en educación son no solo necesarias sino también urgentes. El papel de los

ayuntamientos en educación se ha de incrementar de modo considerable, conectando a los centros del mismo municipio, para compartir conocimiento, problemas y soluciones y generar cohesión social.

Más allá de la comunidad educativa del centro, el entorno con sus posibilidades y limitaciones, es también, un espacio fundamental de aprendizaje. Se impone romper los muros de la escuela para que se conecte a la sociedad y la sociedad conecte con ella, puesto que en el espacio y tiempo no escolarizado también se juega el derecho a la educación, la justicia social y la equidad.

Si se logran percibir las necesidades educativas de un municipio, de una comarca, de un distrito como responsabilidad colectiva de todos los centros que en él radican y se potencia la colaboración y el reparto equilibrado de recursos y responsabilidades, se ganará en eficacia y en equidad, mancomunando recursos y actividades.

Abordar problemas tan complejos como la atención a la diversidad, sea de género, funcional, cultural, religiosa, lingüística... y afrontar problemas comunes como el abandono escolar, prevención de enfermedades y adicciones y promover políticas de igual y superación de la pobreza o exclusión social, exige una intervención más allá de los centros.

Poner la educación en el centro de las políticas municipales, exige abordarlos en conjunto, con la implicación de todos los centros y todos los servicios municipales, lo que incrementa la eficacia de las medidas y la corresponsabilidad de toda la comunidad municipal.

El Ayuntamiento, a través del Consejo Escolar Municipal o de otras fórmulas participativas, puede y debe generar una red municipal que colabore en el conocimiento y análisis de las distintas problemáticas existentes y las mejores soluciones coordinando los recursos necesarios para responder a ellas.

El gran reto en estos momentos es cambiar la mirada, hacernos otro tipo de preguntas, ver la realidad con otros ojos. No se trata tanto de encontrar nuevas respuestas sino de hacer nuevas preguntas que generen un sistema que conecte actores, tiempos, espacios y aprendizajes para garantizar de manera efectiva la igualdad de oportunidades de todas las personas del municipio.

Para dar respuesta a estos retos es necesaria una política local que sea capaz de conectar de manera simple, estableciendo relaciones que permitan crear contextos nuevos que generen nuevas ideas y por lo tanto nuevos proyectos. Siendo conscientes de que todos los elementos tienen relación entre ellos y a la vez vida propia y cuando uno cambia también cambian los otros; por lo que se ha de desarrollar una lógica colaborativa y comunitaria para generar un ecosistema en el que todas las personas hagan aportaciones, y sean conscientes de que todo está conectado y es interdependiente.

Reforzar el “ecosistema educativo local” es una forma distinta de entender cómo los diversos actores intervienen en la educación. Esto plantea la necesidad de trabajar en red a la hora de construir una educación de futuro y la necesidad de que la ciudadanía participe en la toma de decisiones sobre su propia educación. Son necesarias estrategias de empoderamiento de la comunidad local para que ésta se responsabilice de la educación, trabajando, por una parte, en la generación de oportunidades para todas las personas, por otra en la gobernanza para tejer relaciones y tomar decisiones desde otro punto de vista y, finalmente, promover y garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades.

Este ecosistema trasciende el trabajo en red. La idea de ecosistema se fundamenta en que cuando dos nodos se conectan, lo significativo es la relación que se establece entre ellos, los cambios que esta interacción produce. Esto genera un sistema en cambio permanente.

Aunque son muchas las posibilidades que se abren en los municipios, son escasas las competencias para abordarlas, dado el marco jurídico restrictivo existente. Sin embargo, otra vez, es necesario forzar los límites. De hecho, depende de la decisión del equipo de gobierno para afrontar estos retos, llevar adelante políticas valientes que requieren y promueven la participación de la comunidad.

Muchas veces, los buenos proyectos surgen generando las condiciones posibles para que los actores puedan trabajar, y generar proyectos colectivos donde las entidades, las escuelas, la gente de la calle pueda aportar, participar, construir...

Existen iniciativas educativas, sociales, culturales, deportivas, de ocio, artísticas que constituyen un rico caldo de cultivo para otras más complejas. Los Proyectos Educativos de Ciudad, los Planes Educativos de Entorno y las Ciudades Educadoras pueden ser referencias interesantes.

La experiencia en Cataluña de la "Alianza Educación 360"³ es una iniciativa educativa, social y política que plantea conectar los aprendizajes que se producen en todos los tiempos y espacios de la vida de las personas. Quiere convertirse en una propuesta útil para reforzar todo el ecosistema educativo existente, promoviendo la igualdad y nuevas oportunidades educativas para todas las personas.

Incluye y coordina ayuntamientos, consejos comarcales, entidades, centros educativos, grupos de investigación y redes de organizaciones sociales, culturales y deportivas y centros educativos de toda Cataluña. Lo hace vinculando escuela, familias y todos los recursos y activos de la comunidad y velando por garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades.

La ciudad educadora es un otro paradigma que involucra a todos los departamentos y administraciones y los sitúa en una determinada estructura al servicio de un proyecto compartido. En este orden de cosas, la transversalidad y la coordinación son necesarias para dar sentido a las actuaciones que incluyen la educación como proceso que se da a lo largo de toda la vida.

La Carta de las Ciudades Educadoras⁴ señala al respecto: "un elemento clave del espíritu de la ciudad educadora, especialmente útil para la planificación que va más allá del tópico, la calidad de vida democrática urbana está en directa proporción a la real participación de los ciudadanos y ciudadanas en la vida colectiva: así se establece que la ciudad educadora fomentará la participación ciudadana desde una perspectiva crítica y responsable, a partir de la suficiente información y de la organización asociativa de las personas.

7. Consejos Escolares Autonómicos

Han transcurrido 34 años desde la Ley 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación que dispone que los sectores interesados en la educación participaran en la programación general de la enseñanza a través del CEE del Estado, de los Consejos Escolares de las CCAA y de los Consejo Escolares de ámbito territorial.

3 <https://www.fbofill.cat/projectes/educacio360>

4 http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf.

Mientras que en su art 31 establece los distintos sectores que han de estar representados en el Consejo Escolar del Estado, lo deja abierto en el caso de las CCAA.

No cabe duda que el papel de los Consejos Escolares tanto estatal como autonómicos ha sido muy importante en el asesoramiento al Ministerio de Educación y a las distintas consejerías de educación autonómicas, así como en la contribución que ha realizado a la sociedad con sus reflexiones e informes, dando a conocer la situación de la educación fundamentada en datos objetivos y, a la vez, proponiendo medidas de mejora.

Sin embargo, tras más de tres décadas y de importantes cambios sociales, ha llegado el momento de analizar su funcionamiento real y su capacidad para responder a la sociedad actual; si sigue siendo funcional, si debe ser actualizado y en qué medida la propia institución puede acomodarse mejor a los nuevos tiempos.

La participación muy escasa, limitada a la asistencia a los plenos para votar, y reducida, en la mayoría de los casos, a las formaciones sindicales, que, por otro lado, ya cuentan con cauces diversos y directos con la administración educativa. Lo mismo ocurre con las patronales y las federaciones de AMPAS tanto públicas como concertadas⁵.

Se plantean cuestiones importantes a las que es necesario dar respuesta. Los distintos sectores pertenecientes al Consejo, ¿representan realmente a los colectivos (familias, profesorado, alumnado) o lo hacen a las juntas directivas o a los sindicatos?, ¿existe una democracia participativa en los Consejos?, ¿se pueden dar pasos hacia una democracia deliberativa? ¿Siguen siendo útiles los Consejo Escolares tal y cómo están diseñados en este momento?

La experiencia evidencia que la participación es únicamente representativa y poco eficaz, porque las asociaciones y otras entidades participantes, en muchos casos se han esclerotizado y perdido representatividad real y agilidad como consecuencia de la misma crisis participativa.

La disfuncionalidad importante que se está generando, más allá del correcto funcionamiento de la Comisión Permanente, que permite cumplir con la función de realizar los dictámenes preceptivos y abordar algunos temas de interés social, hace que sea preciso repensar los Consejos Escolares Autonómicos y hacerlo con los pies en la tierra; teniendo en cuenta, no sólo la situación actual sino el futuro, de tal manera que sea un órgano de participación real, útil y eficiente para orientar a la administración educativa e informar a la sociedad con el rigor que se merecen y necesitan.

Por ello, no sólo es necesario superar la normativa actual, sino, sobre todo re-imaginar el Consejo Escolar en clave de futuro, su misión, sus funciones, la participación de la comunidad educativa y quien debe ser miembros del mismo.

Los componentes del Consejo Escolar Autonómico tendrían que ser personas que sean miembros de las estructuras participativas de base, los consejos escolares de centro y municipales, u otras: profesorado, alumnado, familias, direcciones, en tanto en cuanto sean miembros de ellos. Por otra parte; quienes apoyan o gestionan en primera línea a los centros: delegadas territoriales, inspección, direcciones, quienes forman parte del entramado formativo de la comunidad: asesorías, profesorado de los grados de educación. Finalmente, organizaciones de educación no formal, municipal y servicios sociales.

5 IESA Instituto de estudios sociales avanzados: ¿Reformar los consejos consultivos? Algunas ideas fruto de la experiencia local. Boletín Assodem N° 6

La situación actual es complicada porque los Consejos Escolares de los centros educativos, poco a poco han ido perdiendo fuerza y, en muchos casos, se han convertido en rutinas más formales que otra cosa. Los Consejos Escolares Municipales son escasos y con un funcionamiento formal y puntual.

Por ello, y en aras de una participación eficiente y ágil, habrá que decidir si fortalecer los consejos escolares o sustituirlos por otras estrategias participativas más acordes al momento, tanto en los centros como en los ayuntamientos y en la comunidad autónoma.

Desempeñar una función tan importante como es la de exigir que sean personas seleccionadas por su competencia profesional para el desempeño de sus funciones, compromiso docente y social y, después, dotados del reconocimiento y prestigio correspondiente.

Con el fin de propiciar que sea un órgano que hace llegar la voz de la ciudadanía y asesora en la toma de decisiones para la mejora de la educación, el número de miembros ha de ser más reducido. Más allá de la mera representación han de ser personas capaces de trasladar la realidad escolar y social a los debates y hacerlo con el mayor conocimiento y rigor posibles.

La elección de todos los miembros ha de hacerse de la manera más transparente posible, para ello se utilizarán criterios claros y públicos (Capacitación, formación, compromiso, ...)

En cada legislatura, en función de la situación concreta, se podrán crear las comisiones necesarias para abordar con éxito el plan de gestión y los recursos necesarios que se harán públicos a su inicio.

Todos los miembros del Consejo participarán en alguna de las comisiones. Las personas coordinadoras de estas comisiones compondrán la permanente, que, contará, cuando se considere necesaria con la colaboración puntual de personas o colectivos expertos e implicados en el tema de estudio.

La Comisión Permanente, pieza fundamental del Consejo, realiza funciones ejecutivas y de coordinación, ha de ser elegida también con la mayor transparencia posible y evidenciar que son personas de reconocido mérito y capacidad, de modo que puedan garantizar el cumplimiento de la misión y funciones que les corresponden. En todos los casos, se ha de justificar su nombramiento por su perfil profesional, capacidad y compromiso con la educación, como se hace con todos los demás miembros.

La misión del Consejo Escolar del Estado, y la de los autonómicos, es informar y asesorar al Ministerio o al Dpto. de Educación y a toda la sociedad, tanto sobre los temas que se le demanden, como sobre aquellos que respondan a las preocupaciones e intereses sociales en cada momento.

Así mismo, es crear y difundir conocimiento educativo con la participación de la comunidad educativa, a través de debates serenos, rigurosos y profundos; contando con la colaboración de personas expertas cuando sea necesario.

Algunas funciones deseables de los Consejo Escolares Autonómicos:

1. Elaborar los dictámenes que le sean demandados por la Administración Educativa, aportando criterios bien fundamentados y concretos para la mejora de la educación.
2. Elaborar un informe periódico sobre la educación en la comunidad autónoma.

3. Otras a iniciativa propia como respuesta a intereses y preocupaciones sociales en cada momento, que creen y difundan conocimiento educativo a través de publicaciones, actividades abiertas a la comunidad educativa, etc.
4. Elaborar un plan de trabajo al inicio y que será evaluado y hecho público al finalizar, tomando como referencia las metas nacionales e internacionales (ET2020 y ODS2030), las líneas estratégicas de la administración educativa que de ellas emanan, y las expectativas y necesidades sociales.
5. Promover el fortalecimiento de los mecanismos y estrategias de participación en los centros y en los municipios por su potencialidad en la intervención de los problemas más importantes y candentes en cada momento, colaborando en la elaboración de los Planes Educativos de Centros y Municipios.

También el cómo es importante. Es necesario superar la participación presencial, que será puntual. Las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP) posibilitan y facilitan una comunicación bidireccional, rápida y permite mantener un contacto y un feed back continuo.

Ser miembro de un consejo o comisión de participación o cualquier otra fórmula que se determine, se ha de reconocer y considerarse un servicio a la comunidad, además de compensar los gastos derivados del cargo.

Sin embargo, se habría de otorgar prestigio por ser miembro del mismo: Se tendrían que hacer visibles sus aportaciones y ser valoradas a efectos de méritos profesionales en el caso del profesorado y de créditos de ciudadanía en el caso del alumnado. En todos los casos, se harán visibles los nombres de las personas participantes en las comisiones y actividades.

Nuevas funciones y nuevas prácticas demandan nuevos marcos conceptuales y nuevos modos de hacer, lo que plantea una necesidad de formación de sus miembros: democracia profunda, técnicas y herramientas de debate, conversación, deliberación y toma de decisiones.

Serán necesarias estrategias para visibilizarlo y dotarle de prestigio suficiente en aras a configurarlo como un órgano de influencia social y asesor para la Administración Educativa.

Finalmente, el debate sobre el encaje de los Consejo Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado viene de antiguo. En 1996, las Jornadas de CEA y CEE, tuvieron como eje central “El Consejo Escolar del Estado ante las plenas competencias educativas de las comunidades autónomas⁶”.

En los últimos años, se ha evidenciado en varias ocasiones, la necesidad de abordarlo en profundidad, lo que sigue pendiente a día de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

Appel, M , Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Consejo Escolar de Madrid (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Escolar de Madrid*.

6 Revista del Consejo Escolar del Estado, nº 14. 14/7/2010. La participación educativa a los 25 años de la LODE

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. y Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (2a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Martínez, S. (2014). «Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas». Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18(2) pp. 117-133.

Mitra, D y Gross, S. (2009). *Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes*. Educational Management Administration & Leadership, 37 (4), 522-543.

Monge, C. y Olivan, R. (2019). *Hackear la política*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Ovejero, A. (2019). *Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela*. Barcelona: Universidad de Valladolid.

Vílchez, L. F. (2018). *Participación educativa con inteligencia emocional y moral*. Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado vol. 5 (8), 43-54.

CAPÍTULO 9

Organización y gestión sistémica de recursos: crear ambientes para construir aprendizajes

Amparo Escamilla González

Las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas exigen, anticipan, impulsan y sostienen cambios en educación. Las investigaciones neurocientíficas y didácticas nos aportan cada vez más recursos para desarrollar prácticas fundamentadas y contextualizadas.

La innovación, que debe surgir de todo ello, ha de contemplarse como una vía de desarrollo con dos perspectivas: reto y oportunidad. Y estas dos perspectivas han de alimentar la necesidad de que la innovación sea de calidad y promueva equidad: el progreso en recursos didácticos, el desarrollo de todos los que se implican en ella y la cooperación efectiva que implique compartir, con la comunidad educativa, reflexiones, procesos y logros, por distintos canales y actuaciones.

Desde esta perspectiva, de búsqueda para la mejora continua, en el Liceo Europa de Zaragoza trabajamos en el estudio e implementación de alternativas para organizar los recursos didácticos disponibles. Y lo hacemos desde una firme creencia: solo una concepción del centro y sus recursos didácticos como *sistema complejo*, nos permitirá acercarnos a un planteamiento estratégico capaz de afrontar los retos educativos del siglo XXI. La complejidad es un tejido de constituyentes inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple (Morin, 1999). Este marco nos permite analizar la diversidad de elementos, agentes y relaciones en la búsqueda de una transformación de fondo, intentando desarrollar enfoques para intervenir basados en miradas holísticas (Díaz-Barriga, 2012).

Así, esta orientación la vamos a dirigir, en el análisis que nos ocupa, tanto al conjunto y componentes de los medios didácticos (espacios, personas, metodología y materiales), como a los subcomponentes que cada uno nos permite contemplar. Y lo haremos desde la perspectiva que nos da un trabajo en el que reflexionamos continuamente sobre los diferentes niveles de proyección y organización de los recursos a la luz de la valoración sobre su significado y su puesta en práctica. Ello muestra un rasgo característico de los sistemas complejos: son adaptativos y procesan información de manera continua porque cambian y aprenden de la experiencia (Soler, 2017).

1. Llamadas y luces. El Proyecto Educativo en el Liceo Europa

La identificación de esa clave de referencia esencial (el marco del *enfoque sistémico complejo*) se hace especialmente necesaria en un centro en el que, hace seis años, comenzó una transformación de los espacios

buscando la apertura, la comunicación y la flexibilidad. El resultado, que describiremos más adelante, ha tenido un enorme eco en distintos medios de comunicación (estatales y extranjeros). Ello nos ha obligado a definir un Proyecto Educativo en el que la fundamentación teórica, los objetivos y los medios quedasen bien trazados para que el cambio en el continente no desvirtuase el verdadero propósito de los objetivos y el contenido.

El centro está abierto a la relación e intercambio continuo con representantes de administraciones educativas, equipos directivos, profesorado y alumnado de diferentes niveles. Y, en muchas ocasiones, la demanda de contacto y relación se plantea, de entrada, para conocer arquitectura y espacios. Pero, afortunadamente, la visita y su interés se prolonga y enriquece al entrar en contacto con lo que lo supone la práctica integradora y real: la confianza y generosidad que muestra la dirección para vivir el proyecto, la riqueza de las estrategias y habilidades metodológicas que muestra el profesorado, la confianza de las familias, el entusiasmo, autonomía e implicación del alumnado, el creativo empleo de materiales y la generación de nuevos materiales.

De esta forma, la llamarada de los espacios que conduce inicialmente a dirigir la atención hacia el centro es sustituida y superada por la luz e inspiración para otros Proyectos que supone apreciar la búsqueda permanente, el esfuerzo continuado y la cooperación activa del conjunto de implicados en el Proyecto.

2. Organización e integración sistémica de recursos didácticos. Principios clave y su relación con los objetivos y enfoques del Proyecto Educativo

Como hemos señalado en los supuestos introductorios, creemos necesario en los procesos educativos que persiguen innovar, un *pensamiento o mirada sistémica compleja*: solo desde esta mirada es posible aproximarse a su comprensión (las relaciones entre propósitos, situaciones, elementos y agentes), comprensión necesaria para lograr una transformación superando visiones fragmentarias y sesgadas (Díaz-Barriga, 2012; Álvarez, 2017).

El *principio sistémico y organizador*, que supone la interrelación e interdependencia entre los elementos, lleva consigo el entendimiento entre partes para el conocimiento y mejora del todo. Pero ese principio comprende otros muchos. Destacaremos dos, el *dialógico* y el de *recursividad*. Los exponemos y ejemplificamos y se materializarán en el desarrollo del capítulo, en el análisis de cada recurso didáctico.

El *principio dialógico* (Tobón, 2005) es un principio de conocimiento que relaciona ideas, principios o lógicas que, pareciendo antagónicas, son inseparables en una realidad y pueden entenderse, en una perspectiva de complejidad, como cooperadoras. Aportan valores complementarios en alternativas de progreso (trabajo autónomo/cooperativo; docencia en aula/docencia compartida en cursos y ciclos; planificación y creación, etc).

Principio de *bucle recursivo* (Álvarez, 2017), por el que el efecto puede volverse causa y la causa efecto. Desde la recursividad, apreciaremos, por ejemplo, que la utilización de un espacio para crear un material audiovisual que representa una práctica metodológica (técnica de pensamiento fusionada con un contenido), puede generar nuevas ideas sobre el significado de los espacios y las consecuencias de su empleo creativo.



Figura 1. Ágora, espacio de confluencia de agentes, materiales y metodología por proyectos para desarrollar las grandes finalidades: ser, convivir, decidir, comunicar y pensar.

Esta fundamentación en principios de un sistema, interpretado desde la complejidad, parte de la convicción de que lo que se planifique y ponga en práctica en el centro, ha de estar inspirado en un Proyecto Educativo, dinámico y sujeto a un proceso de evaluación continua que tiene unas metas y unos enfoques que le dan identidad.

De esta manera, las *grandes finalidades educativas del centro* tienen su propio carácter y dominio de conocimiento pedagógico, pero todas ellas se vinculan, se interrelacionan y establecen lazos de interdependencia a la hora de materializar sus vías de desarrollo en la organización de recursos. Estas finalidades (*enseñar y aprender a ser persona, a cooperar y convivir, a pensar, a tomar decisiones y a comunicar con diferentes lenguajes*), suponen y requieren actuaciones convergentes.

Y junto a esta confluencia de finalidades educativas, la articulación sistémica compleja hace necesaria la complementariedad de *enfoques*. En nuestro Proyecto Educativo, el enfoque *competencial* y el de *inteligencias múltiples* (CC/IM). Se trata de una decisión que nos permite profundizar y definir los ámbitos de trabajo desde una perspectiva sociológica, considerando las necesidades del siglo XXI, aportada por el enfoque competencial (CC), compatible con una perspectiva psicológica vinculada al conocimiento sobre la estructura y posibilidades de desarrollo de la mente con diferentes facetas: enfoque de las inteligencias múltiples. Ambos se complementan para enriquecer nuestro trabajo (Escamilla, 2014, 2015).

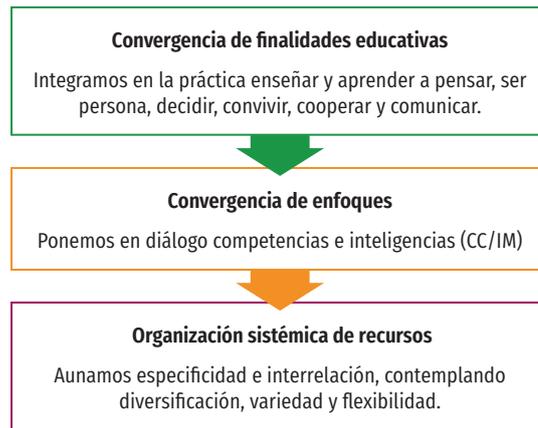


Figura 2. Perspectiva estratégica de nuestro trabajo

Y en la planificación, apostamos por una organización de recursos didácticos que los contempla, desde las coordenadas de *sistema* de manera, específica y estructurada, pero en diálogo integrador constante con el resto para organizar experiencias integradas. Los cuatro tipos de recursos didácticos (personales, espaciales, metodológicos y materiales) deben planificarse conjuntamente para ofrecer medios más variados: distintos agentes educativos, en distintos espacios, con diferentes formas de agrupamientos, con diversidad de medios impresos, audiovisuales o electrónicos. Todo ello permitirá flexibilizar, enriquecer y acompañar prácticas que construyan *ambientes educativos diferentes*: fomentan la curiosidad y la atención, la comprensión y el recuerdo con diferentes lenguajes y cooperando en el desarrollo de las distintas inteligencias y competencias.

3. Análisis y perspectiva de recursos didácticos

Establecidas estas coordenadas, vamos a estudiar los recursos espaciales, personales, metodológicos y materiales como componentes del sistema. En cada caso, iremos presentando algunos puntos ejemplificadores de su interrelación e interdependencia.

3.1. Recursos espaciales

Una pedagogía compleja se conforma como un sistema educativo abierto, dinámico y flexible. Los espacios se muestran como entornos físicos múltiples, pero convergentes e interconectados, generando *ambientes* que propician la expresión y el desarrollo de fórmulas estratégicas de organización de la actividad enriquecedoras de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Es indudable que los espacios fijos y cerrados pueden terminar forjando situaciones de aislamiento e incomunicación que obstaculizan y entorpecen procesos. Parece que la sala de clase produce una cierta compresión, y que el empleo de espacios diversos lleva consigo una cierta des-con-presión (Brower Beltramin, 2010) que fomenta búsqueda, pensamiento investigación y experimentación, comunicación, expresión, relación, convivencia, cooperación y mejora de estrategias y habilidades para aprender y enseñar.

Como hemos señalado anteriormente, en el Liceo Europa de Zaragoza la renovación de la arquitectura y el mobiliario ha creado unos espacios que propician la apertura y conexión: aulas expandidas, ágoras, tribunas y escenarios (Figuras 3, 4 y 5). Ello permite recrear unos *ambientes* en los que la docencia compartida, la relación

entre clases, cursos y etapas, la cooperación entre alumnos y el empleo y construcción de materiales diversificados son realidad constante. El diseño de los espacios ha sido creado por Rosan Bosch (Educación Infantil) y por el gabinete de Alarcón y Matosas (Primaria). Pero en su definición concreta ha desempeñado un papel esencial el centro y su directora, Mari Carmen Galve para adaptarlo a su Proyecto Educativo, su contexto y sus necesidades.

Vamos a mostrar las principales áreas transformadas, la tipología de espacios que albergan, sus características definitorias y su funcionalidad para potenciar relaciones, desarrollos metodológicos y materiales, para recrear nuevos e inspiradores ambientes.

Área de Educación Infantil



Figura 3. Espacios de Infantil en Liceo Europa / Fuente: Rosan Bosch / Liceo Europa Zaragoza / rosanbosch.com

Existe un gran espacio central, Moncayo, sobre el que se vuelcan las aulas abiertas. Profesorado, niños y niñas se desplazan en función de la situación de aprendizaje.

- **Gran espacio Moncayo.** De una gran belleza, color y versatilidad. Evoca esa cadena montañosa, referente de la geografía física aragonesa. Mobiliario de juegos, colchonetas, espacios que se recorren sorteando el Ebro, sofás para descansar, rincones para compartir secretos. El espacio alberga parte de los Museos que muestran las exposiciones de productos de distintos Proyectos y está decorado con grandes obras murales creadas por los niños y las niñas con aprendizaje cooperativo.
- **Desierto.** Gran aula con gradas y diferentes tipos de rincones. Se emplea para múltiples situaciones de enseñanza-aprendizaje. Su función principal es albergar las representaciones que las profesoras crean con escenografía, maquillaje y vestuario específico como inmersión para cada proyecto; también se realizan inmersiones para diferentes conmemoraciones (carnaval, derechos del niño, medio ambiente, Cincomarzada). Este espacio es el que empleamos también, habitualmente, cuando los alumnos y alumnas de Primaria o de Secundaria bajan a presentar experiencias y técnicas de pensamiento en forma de juegos.

- **Valle.** Aula abierta. Con gradas y rincones, permite concentrar la atención en situaciones de trabajo con técnicas de pensamiento como *ruedas lógicas*, *análisis asociativos*, *seis sombreros*, *soñadores* y *despiertos*, etc.
- **Nave espacial.** Muy acogedora y estimulante, con mobiliario ergonómico que favorece una especial relación entre alumnos para coordinar algunas situaciones de mentoría y trabajo cooperativo.
- **Atelier.** En él se llevan a cabo experiencias de expresión plástica y muestra obras representativas de los diferentes proyectos.
- **Biblioteca.** Alberga un mobiliario ergonómico muy especial para estimular la lectura: circular con colchonetas para “aislarse” con libros (individualmente y/o en parejas) y con un módulo circular móvil para acoger y estimular una lectura compartida.
- **Ajedrez gigante.** Alojado en un extremo del espacio Moncayo, permite la construcción de aprendizajes vinculados al pensamiento lógico y la toma de decisiones, apoyándose en el movimiento, la escenificación y representación.

Área de Educación Primaria

- **Ágora.** Ocupa el espacio nuclear de las seis aulas de primero, segundo y tercero de Primaria. Sobre ella se vuelcan todas ellas (la “separación” es a través de cristales), creando un ambiente de luz, dinamismo y convergencia. En ella se presentan los proyectos a toda la etapa de Primaria, se muestran exposiciones (de diferentes etapas) que se explican a diversas audiencias (incluidas visitas).
- **Aulas flexibles.** Comunicadas entre sí por mamparas que actúan como pizarras y que se abren continuamente para propiciar situaciones de docencia compartida. Luminosas, alegres y dotadas de mobiliario que propicia el aprendizaje cooperativo.
- **Tribuna/escenario.** En la segunda planta de Primaria, donde se encuentran los cursos cuarto, quinto y sexto. Es el espacio central/nuclear equivalente al Ágora de la primera planta, pero dispuesto de distinta manera para inspirar y alojar un tipo de actividades complementarias. Posee una plataforma que favorece la visualización desde todos los ángulos, idónea para representaciones de prácticas de oratoria. El aula construida en un plano superior puede convertirse, en minutos, en un escenario magnífico (sin tener que desplazarse al salón de actos). La proximidad de las gradas (más cercanas que en el Ágora) facilita la presentación de algunos proyectos concretos y el desarrollo de situaciones coloquiales.



Figura 4. Espacios de Primaria en Liceo Europa / Fuente: Liceo Europa / liceoeuropa.com

Espacios comunes

- **Rampas y pasillos.** Exponen los trabajos de los proyectos convergentes de todos los cursos y etapas. Muestran caleidoscopios, mapas mentales con técnicas de pensamiento y obras plásticas individuales, de equipo y colectivas que hacen visibles los proyectos desarrollados.
- **Salón de actos y biblioteca.** Abiertos y comunicados. Su arquitectura es la original del colegio (construido hace 55 años), pero que ya fue concebido como entorno funcional y versátil. La manera en que se comunican entre sí, y con rampas y pasillos, permite un recorrido dinámico a través del cual, familias, docentes y visitantes pueden recorrer las exposiciones de los proyectos y captar nuestra metodología. El espacio del salón de actos se transforma en lugar de juegos y relación.
- **Laboratorios.** Entre los espacios comunes más “populares”. Lleva a cabo, de manera continua, experiencias de observación y experimentación, con técnicas de pensamiento y cooperación para alumnos y alumnas desde Infantil a Bachillerato.
- **Comedor y cocinas.** Renovados enteramente en 2019. Muestran un ambiente luminoso y acogedor en el que destaca un huerto vertical (que permite el empleo diario de especias obtenidas en el centro) y la oferta de menús sostenibles. Se han iniciado talleres para familias y alumnado en los que se construyen aprendizajes relacionados con bienestar, salud, creatividad, convivencia y sostenibilidad.
- **Patios y pistas deportivas.** Conjugan, efectivamente juego, deporte, convivencia y aprendizaje. Muestran, asimismo, una amplia variedad de especies (más de 80) que han sido estudiados por medio de proyectos (*Botánica en el centro y geolocalización*, *Pintores en su jardín*, *Duendes y hadas en las plantas*).
- **Azoteas.** Visibles desde todo el centro y visitadas para inspirar aprendizajes relacionados con la sostenibilidad. Somos un colegio muy concienciado con la responsabilidad, respeto y protección del medio (hemos obtenido varios reconocimientos por ello). Esta actuación se ha difundido en distintos foros escolares de buenas prácticas. Desde el punto de vista energético y ahorro de agua, somos el colegio más eficiente de España. Los sistemas son diversos: placas térmicas, fotovoltaicas, geotermia, sistemas de deslastre de instalaciones eléctricas, variadores de frecuencia, pozo de agua, planta de ósmosis, aislamiento de tejados, sustitución de iluminación por LED, etc. Esto ha generado unas reducciones en el consumo energético y agua de más del 75 %; y dejamos de emitir actualmente más de 350 Toneladas anuales de CO². Disponemos de una página en abierto con datos a tiempo real para mostrar nuestra eficiencia energética.

3.2. Recursos metodológicos

La metodología se traza a partir de las finalidades (enseñar y aprender a pensar, ser persona, convivir y cooperar, tomar decisiones y comunicar) y de los enfoques competencial y de inteligencias. Se articula desde unas pautas que materializan el principio dialógico (exposición e indagación; pensamiento lógico y creativo; trabajo autónomo y cooperativo; emoción, afectos y razón).

Desarrollamos un *planteamiento estratégico*, interpretando el concepto estrategia desde la perspectiva de Morin (1999): no a un programa predeterminado que baste aplicar sin variación en el tiempo, sino perspectiva sobre cierto número de escenarios para la práctica que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y de los elementos aleatorios que pueden sobrevenir.

En esta estrategia articulamos programas: técnicas de pensamiento (seleccionadas para trabajar todas las inteligencias y todos los modelos de pensamiento (Moya, inédito; Escamilla, 2014), técnicas de aprendizaje cooperativo y técnicas para desarrollar la educación emocional y en valores. Buscamos la transferencia entre estos dominios y los contenidos, por ello, todas se trabajan desde el currículo de las áreas y, también en tareas, situaciones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Proyectos IM/CC (inteligencias múltiples y competencias clave-). Para darles sentido y profundidad, las situaciones de pensamiento buscan siempre la reflexión metacognitiva, las de cooperación, la confluencia entre la consecución entre cooperar para aprender y aprender a cooperar y las de educación emocional y en valores, la conciencia, control y valoración crítica. En todo este planteamiento, es esencial la flexibilidad en el empleo de los espacios y de los agrupamientos.

Porque sabemos que determinadas experiencias de aprendizaje requieren la apertura de las aulas hacia situaciones que favorezcan todas las maneras posibles de enseñar y aprender: del aula de grupo, al aula expandida de curso, al ágora, al espacio tribuna, a la biblioteca, a los espacios de otras etapas. En todas estas situaciones, los y las docentes desempeñan funciones de diseñadores de entornos de aprendizaje, en vez de ejecutores de entornos de enseñanza (Fernández- Enguita, 2017).

3.3. Recursos personales

El trabajo de dinámica de este recurso se lleva a cabo desde la convicción firme de nuestra necesidad de aprender de manera permanente. Hay sesión específica de formación de profesorado todas las semanas y en ella trabajamos también con intercambio de roles y de metodología por medio de planteamientos dinámicos de inducción/deducción (el trabajo de equipo que conllevan las situaciones de docencia en espacios flexibles exige reflexión en ellos y sobre ellos -Fernández-Enguita, 2017-). Las sesiones formativas se muestran de manera explícita al alumnado: han de ver que aprendemos unos de otros y que necesitamos estudiar, dialogar, compartir, reflexionar y planificar (y replanificar) de manera continua si deseamos avanzar.

Siguiendo con nuestros principios del sistema complejo, además del *dialogico* (con intercambio constante en los papeles profesorado/alumnado) jugamos con las distintas alternativas que nos abre la relación con los espacios y la metodología flexibles, estratégicos y diversificados. De esta manera, hay situaciones de docencia compartida, de integración de experiencias con familias y expertos, de trabajo cooperativo entre alumnos, de intercambios entre aulas, grupos, cursos y etapas y de mentoría entre alumnos y alumnas que ya están planificadas y consensuada, para que se vayan llevando a cabo en distintos momentos del horario y se perciban de manera natural. Pero, al tiempo, se estimula la generación de situaciones que, de manera natural, surgen como idóneas para enriquecer creativamente nuevas maneras de enseñar y aprender con la flexibilidad y diversificación en la organización y gestión de los recursos personales.

De esta manera, se constata la presencia del principio de bucle recursivo: si la metodología estratégica favorecía el enriquecimiento del empleo de espacios polivalentes, los espacios abiertos favorecen situaciones en que las mentes (de todos y de todas) se enriquecen y hacen flexibles, y a la inversa. Nuevo clima, nuevos ambientes.

3.4. Recursos materiales

Naturalmente, aquí también destacamos el papel de la flexibilidad y diversificación en sintonía y coherencia con la organización de los otros recursos didácticos. Y como en los anteriores, el valor del *principio dialógico* como generador y conversador de y entre alternativas. Empleamos recursos materiales editados para algunos aprendizajes, pero los contextualizamos y enriquecemos desde nuestra estrategia metodológica.

Construimos continuamente nuevos materiales impresos, de representación, audiovisuales y electrónicos que aplican (en términos de infusión) mapas visuales de técnicas de pensamiento y cooperación con contenidos de materias y en el diseño de tareas, ABP y proyectos. Estos materiales se comparten entre aulas y cursos, enriqueciéndose y contextualizándose. Se exponen en todos los espacios del centro, permitiendo un aprendizaje integral, que fomenta las relaciones y la generación y el intercambio de ideas.

El centro está abierto permanentemente a la relación. Continuamente nos visitan equipos directivos, profesores, expertos en recursos, estudiantes de grado y másteres que nos refuerzan y nos enriquecen. Publicamos todos los años experiencias y proyectos en revistas como *Padres y Maestros*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Magister* de la Universidad de Oviedo, entre otras. Participamos y mostramos nuestros trabajos, y reflexiones en formaciones y congresos.

Y este curso, hemos iniciado una nueva experiencia que supone un paso más en la ruptura de fronteras y en el enriquecimiento de recursos organizativos en busca de un aprendizaje ubicuo. Hemos llevado a cabo sesiones dialógicas de enseñanza/aprendizaje a través de Skype. Niños y niñas de Primaria han mostrado desde el *Ágora* como emplean una técnica de pensamiento y el alumnado de Grado de Primaria de la Universidad Pontificia de Comillas (de la mano de Olga Martín) ha respondido con otra aplicación de la técnica a otro contenido. Ya hemos perfilado un cronograma con más experiencias de este tipo con otros centros de formación universitarios (CES Don Bosco, con María Pacheco) y otros colegios como el Centro Inglés del Puerto de Santa María y las Escuelas Alaria de Madrid. Y estamos abiertos a experiencias de esta índole con centros y equipos que tengan las mismas inquietudes y perspectivas.



Figura 5. Situaciones de docencia compartida, aprendizaje cooperativo e investigación en aulas abiertas con diferentes tipos de materiales. Fuente: Liceo Europa / liceoeuropa.com

4. Conclusiones

Debemos buscar vías de conexión e integración entre sistemas de principios, organización de recursos didácticos y prácticas mostrando su valor para generar e impulsar innovaciones de valor.

La organización y gestión de recursos constituye un sistema complejo en el que encontraremos una relación de interrelación e interdependencia entre sus componentes comprobando que las transformaciones de cada uno de ellos pueden convertirse en causa y efecto de los demás. Sabemos también que, desde la complejidad, hoy ya entendemos que muchas alternativas en organización que antes se planteaban como excluyentes, hoy las apreciamos como dialógicas y complementarias. Absolutamente necesarias para generar, con los recursos didácticos, ambientes que propicien nuevas formas de enseñar y aprender.

Abramos nuestros centros, luchemos contra la opacidad. Busquemos vías que nos permitan dialogar y cooperar. Compartamos inquietudes, reflexiones, referentes metodológicos, soluciones alternativas y materiales generados. En suma, procesos de evolución.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Núñez, Q. *Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, núm. 37, 2017, pp. 165-179 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.
- Brower Beltramin, J. *Fundamentos epistemológicos para el esbozo de una pedagogía compleja Polis [Online]*, 25 | 2010, Online since 23 April 2012,. URL : <http://journals.openedition.org/polis/344> consulta: 03 de diciembre de 2019.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2012). *Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, unam-iisue/Universia, Vol. III, núm. 7, pp. 23-40, consulta: 04 de diciembre de 2019.
- Escamilla, A. (2014). *Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.
- Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Soler, Y. (2017). *Teorías sobre los sistemas complejos*. Administración y Desarrollo 47(2), 52-69.
- Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias. pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.

CAPÍTULO 10

Organización escolar: codocencia y cambios en la cultura educativa

Ana Hernández Revuelta

Jefa de Estudios IES JULIO VERNE (Leganés, Madrid)
Secretaria General de la Asociación Mejora tu Escuela Pública (MEP)

La organización y regulación de todos los aspectos y niveles de funcionamiento de los centros educativos se rige por dos documentos: la **Programación General Anual (PGA)** y el **Documento de Organización del Centro (DOC)**.

El **Programación General Anual** contempla el conjunto de actuaciones derivadas de las decisiones adoptadas en el Proyecto Educativo elaborado en el centro y la concreción del currículo. Constituye, por tanto, la concreción de los criterios y orientaciones generales para cada curso y facilita el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el correcto ejercicio de las competencias de los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar. Incluye, también, medidas a desarrollar durante el curso escolar derivadas de la memoria anual del curso anterior, medidas a desarrollar según lo previsto en el proyecto de dirección, normas de organización y funcionamiento, plan de convivencia, planes de actuación acordados y aprobados por el centro que no estén incluidos en el proyecto educativo y todos aquellos aspectos relacionados con la organización del centro, tales como el horario del centro, el calendario escolar, etc.

El **Documento de Organización del Centro** contempla, a grandes rasgos, los siguientes aspectos: cargos del centro, número de grupos por curso, alumnos matriculados por unidades, cuadrante alumnos-grupos-horas, cuadro general del profesorado, relación de departamentos, horario general de guardia, horario del profesorado y los horarios de cada unidad (entendida la unidad como grupo/clase), etc. Estos apartados del DOC van acompañados de otros elementos estructurales tales como: el número de asignaturas y profesores asignados a cada departamento, asignaturas de cada grupo, espacios físicos destinados a docencia directa, indirecta, etc.,

Esta forma de organizar un centro educativo obliga a que exista una correlación entre los contenidos y los continentes, de forma que, por ejemplo, un grupo de alumnos lleva asociado un número determinado de profesores, según el número de asignaturas de las que se encuentran matriculados, y cada profesor/grupo lleva asociado un determinado tramo horario en un aula concreta (grupo-profesor-aula). Además, incluye la regulación de todos los componentes que tienen que ver con la estructura lectiva, en la medida en que deben existir 6 o 7 períodos lectivos de docencia directa en la jornada diaria.

Este documento es fundamental para el centro y debe estar supervisado y firmado por el servicio de inspección educativa correspondiente.

Por tanto, vemos cómo **la organización del aprendizaje y la organización jerarquizada de centro surgen de la misma estructura** y cómo la organización del aprendizaje viene determinada por el cumplimiento de las programaciones didácticas de cada departamento pedagógico y están acorde a la legislación vigente, tanto a la de nivel estatal como a la de nivel autonómico.

El profesor de cada asignatura tiene la obligación de impartir los contenidos que corresponden a ese curso y nivel determinados, tal y como dictamina la ley. Los contenidos, que son de carácter acumulativo, suponen que, a medida que aumenta el nivel del curso, también lo hace el nivel de complejidad del temario y se entiende que se suma al contenido superado en el curso o nivel anterior; es por esto la importancia de tener bien definidos los temarios (unidades didácticas, temporalización, etc.).

La **división en asignaturas/hora/profesores/** limita la posibilidad de llevar a cabo una docencia compartida que contemple la suma de los contenidos de las distintas asignaturas y que formen parte de un continuo. Además, la división en franjas horarias estancas de 50 minutos imposibilita esta opción. La estructura cerrada que prima la organización escolar es la de aquél aula entendida como espacio físico con un profesor asignado a ese aula y grupo de alumnos; este es el eje aula/profesor/grupo de alumnos sobre el que se estructura la organización docente completa y lo que permite que el mecanismo diario funcione y también el que condiciona los procesos de aprendizaje y determina qué se aprende y cómo. El análisis de los contenidos de las programaciones de todas las asignaturas de un determinado curso o nivel refleja la posibilidad de trazar un itinerario conceptual y de contenido entre muchas de ellas, lo que choca frontalmente con la rigidez de la temporalización (sesiones dedicadas a cada uno de los contenidos), los criterios de evaluación y calificación que forman parte del apartado de la evaluación.

La **programación de cada asignatura contempla**, a grosso modo, apartados tales como: objetivos, contenidos, temporalización, metodología, contribución de la materia a la adquisición de las competencias clave, criterios de evaluación, procedimientos e instrumentos de evaluación, criterios de calificación, atención a la diversidad, adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, etc.,. Como cada asignatura tiene sus propios contenidos, temporalización, etc., muchas veces son muy dispares entre sí (según el departamento al que pertenezca), lo que también hace muy difícil que los alumnos tengan una idea clara de qué es lo que tiene que hacer y saber para superar determinada etapa.

Una vez que en este documento tiene su estructura interna coherente y que encaja (horarios de los profesores, alumnos, aulas materia, etc.), ya solo queda esperar que el ritmo del centro funcione, en una estructura rígida que no deja lugar a espacios de intercambio ni entre profesores ni entre alumnos.

Por tanto, vemos que la organización integral del centro está determinada por la estructura definida en ambos documentos.

1. Organización y reorganización del aprendizaje

A la vista de todo lo mencionado anteriormente y buscando redefinir los límites y las limitaciones de la rigidez estructural del sistema, hemos decidido “romper” la estructura horaria que encorseta el aprendizaje y que condiciona la puesta en marcha de procesos educativos que consideramos fundamentales para la adquisición de conocimientos. Si lo que vivimos día a día en los centros educativos es que se prioriza, de oficio, que el aprendizaje se ajuste a la estructura formal de los horarios, nuestra propuesta es, fundamentalmente,

invertir el orden de esta prioridad. Por tanto, con esta ruptura buscamos favorecer que el aprendizaje no esté supeditado a la estructura rígida **hora/aula/profesor/grupo de alumnos/asignatura**, sino que buscamos que los procesos de aprendizaje sean prioritarios y no se encuentren a la merced de la organización cerrada del eje anteriormente mencionado. De esta forma, la organización del aprendizaje no estará supeditada a la organización jerarquizada del centro sino a la inversa. Los procesos de aprendizaje y la adquisición de conocimientos deberían estar por encima de la organización concebida como hasta ahora. Esta nueva forma de concebir la educación hará posible que las asignaturas no se traten de forma aislada y puedan ser impartidas por sus profesores de forma conjunta.

En nuestro centro, el IES Julio Verne (Leganés, Madrid), que hemos implementado un proyecto de codocencia denominado **Profesores y Aulas de Puertas Abiertas**, nuestras clases son de 120 alumnos (cuatro grupos de 3º de la ESO de 30 alumnos por grupo), en períodos lectivos de dos horas y contando con ocho profesores de siete asignaturas, lo que es toda una declaración de intenciones. Esta **reorganización estructural del eje hora lectiva/profesor/grupo**, ha supuesto un gran reto a de cara a la organización de los horarios. El planteamiento consiste en buscar que la **estructura rígida hora/aula/profesor/grupo de alumnos/asignatura** y que viene dada por defecto, no condicione los procesos de enseñanza-aprendizaje que se puedan llevar a cabo. Esta reestructuración del sistema nos obliga, además, a hacer una revisión exhaustiva de la estructura de las programaciones de las asignaturas para intentar hacerlas coincidir en la temporalización de los temas/ unidades didácticas. Uno de los aspectos que buscamos reestructurar con especial atención es el tema de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y también la evaluación de la práctica docente. Llegar a esta conclusión y poner en marcha este proyecto surgió en un Seminario de Formación del Profesorado sobre Pedagogías Activas y nuevas estrategias de docencia. Los profesores que integramos el curso nos dimos cuenta de que estábamos abordando contenidos similares en nuestras clases, desde diferentes disciplinas, y que los alumnos tenían dificultades en encontrar paralelismo entre estos contenidos. De forma experimental, unimos dos grupos de alumnos y decidimos dar la clase a todos a la vez y abordar los contenidos desde varias asignaturas de forma simultánea.

El principal objetivo que perseguimos entonces fue que los alumnos comprendieran los contenidos de las asignaturas de una forma continua y no en compartimentos estanco, ya que los acontecimientos históricos, económicos, políticos, sociales, artísticos, etc., además de sus consecuencias, no ocurren de forma aislada. Nosotros entendemos que los alumnos deben comprender que en la vida no existen los límites rígidos que dividan los pensamientos, los saberes y las áreas de conocimiento. Y esta capacidad de mirada global favorecerá la asimilación de contenidos y, por tanto, la mejora en las calificaciones, que es una de nuestras prioridades. Cuando iniciamos el proyecto, en el **curso académico 2017-2018**, los profesores unimos dos grupos de 4º ESO. El pasado **curso académico 2018-19**, el proyecto se ha institucionalizado y en este **curso académico 2019-20**, los alumnos participantes han sido cuatro grupos de 3º ESO. La idea de pasar de 4º ESO a 3º ESO se debe a que los profesores de estos grupos vimos (en las sesiones de evaluación inicial de septiembre) que el nivel de los alumnos en algunas asignaturas estaba bajando y también queríamos reforzar el conocimiento de los alumnos de 3º PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento) de cara a su incorporación en 4º de la ESO a grupos ordinarios.

Sabiendo que contábamos con esta rigidez en la estructura horaria, nuestro proyecto de este curso se ha confeccionado compactando dos períodos lectivos de 50 minutos contando con ocho profesores participantes pertenecientes a siete asignaturas e impartimos clase de forma simultánea: Dibujo, Lengua castellana y Literatura, Geografía e Historia, Educación Física, Música, Inglés (2 profesores) y Biología y Geología. Los grupos participantes (4 grupos de 3º ESO que suman 120 alumnos). Estos alumnos entran en el aula de dos grupos

en dos grupos: 3ESOA+3ESOPMAR+3ESOB y 3ESOC+3ESOD. En ambos grupos, el número de alumnos es de 60. En muchas actividades hemos unido los cuatro grupos.

2. Organización y reorganización de la metodología

Esta situación de aula, que a priori puede parecer caótica, tiene una estructura muy bien definida: al comienzo de la sesión, la profesora de Geografía e Historia hace una introducción del tema a nivel histórico, social y político, etc. Posteriormente, la profesora de Biología y Geología comenta qué avances científicos y técnicos sucedieron en esa época hilando con aspectos que haya comentado la profesora de Historia. Al terminar esta explicación, el tema es abordado desde Dibujo (manifestaciones artísticas de la época), Música (ejemplos de piezas musicales), Lengua castellana y Literatura (literatura y obras relevantes), Educación Física (situación de salud pública, nutricional, etc., de la época) e Inglés (literatura y obras en lengua inglesa y traducción de parte de la clase que ha sido impartida en castellano).

Tras esta primera parte en la que se ha expuesto contenido de carácter teórico, los alumnos se dividen en subgrupos (4-5 alumnos por grupo, aproximadamente) y realizan las actividades que previamente los profesores hemos diseñado para ellos. Mapas conceptuales, murales de *visual thinking*, actividades de relación, pruebas escritas, etc., de tal forma que, tras cada bloque de temario, los profesores contamos con varias notas/calificaciones de cada alumno correspondientes a la realización de todas y cada una de las actividades.

Nuestra propuesta, por tanto, supone romper los límites de los compartimentos estanco que son las asignaturas, romper los límites de las franjas horarias de 50 minutos y conectar unas asignaturas con otras para que el conocimiento sea global y ubicado en un contexto. Para conseguir esta conexión ente asignaturas hemos utilizado la Historia como eje vertebrador, al que se van incorporando las demás asignaturas para crear un cuerpo de conocimiento único pero formado por siete disciplinas. De tal forma que en las clases se abordan diferentes períodos históricos que son analizados desde el punto de vista de la Biología, el Dibujo, la Educación Física, etc., La denominación “**Profesores y Aulas de Puertas Abiertas**” viene de nuestra intención de abrir las clases de los profesores a otros profesores y también abrir las puertas de esas aulas para que cualquiera pueda acceder a ese conocimiento. Profesores que ven a otros profesores trabajar y están dispuestos a ser observados por los profesores participantes y también para todo aquel profesor o alumno que quiera entrar en el aula. Por tanto, todos los miembros de la comunidad educativa están invitados a la asistencia a estas clases.

3. Estructuración y reestructuración de la temporalización, la evaluación y el espacio físico del aprendizaje

Para poder diseñar estas clases hemos tenido que **reestructurar la temporalización de las programaciones** de las siete asignaturas participantes, de forma que los contenidos semejantes (aquellos correspondientes a las mismas temáticas o momento histórico) se impartan en los mismos momentos del curso escolar.

El llevar a cabo una reestructuración de la metodología, provoca la necesidad de un cambio en los métodos de evaluación del aprendizaje adquirido por los alumnos. Si ya no existen las asignaturas diferenciadas, estancas, tampoco podemos hacer exámenes de Lengua, o exámenes de Biología de forma aislada. Los métodos de evaluación son conjuntos y los profesores evaluamos también de manera global. De esta forma, se tiene en cuenta tanto la adquisición de conocimientos como la capacidad para relacionar conceptos, las ha-

bilidades para trabajar en equipo, etc., Las actividades que se desarrollan en el aula son muy diversas, ya que dentro de ésta se crean subgrupos de trabajo para una mejor gestión del aula y una rotación de roles de los alumnos. Los profesores somos los responsables del diseño de estas actividades, lo que nos está generando mucho trabajo y muchas horas de estudio y consulta sobre cómo confeccionarlas según los objetivos que se persiguen. Para estas clases diseñamos una gran batería de pruebas, entre ellas pruebas escritas para evaluar el nivel de conocimiento adquirido, pero son pruebas que contemplan el temario de todas las disciplinas a la vez. El importante tener en cuenta que, si hemos borrado los límites entre las asignaturas, sería incoherente evaluar por asignaturas independientes. Por tanto, los profesores evaluamos y calificamos a los alumnos entre todos y la calificación final es el resultado de un consenso de todos los profesores teniendo en cuenta las calificaciones o evaluaciones en todas y cada una de las actividades resueltas por cada uno de los alumnos.

La posibilidad/necesidad de **convertir el aula en un lugar de trabajo multidisciplinar** combinando diferentes actividades y procedimientos de forma simultánea y acompañado por la supervisión de varios docentes, dinamiza la inercia del proceso educativo entendido como hasta ahora por todos los alumnos y todos los docentes implicados. Esta manera de hacer, concebida como un proceso global que se nutre de todas las disciplinas, conlleva la puesta en marcha de otros recursos de aprendizaje y supone una aplicación real de la atención a la diversidad.

Esta **reconfiguración del espacio de trabajo** supone una asunción del proceso de aprendizaje distinto, más amplio y rico en matices y, por tanto, obliga a una **redefinición del proceso de evaluación**. En definitiva: si la estructura docente cambia, cambia el concepto de espacio de trabajo al uso y cuando esto ocurre, los métodos de evaluación, necesariamente, también cambian. De tal forma que, alterando el espacio físico predeterminado para el aprendizaje, alteramos los procesos que se llevan a cabo dentro de él y se generarán situaciones facilitadoras de nuevos saberes. Si ahora se enseña distinto, porque ahora el foco del aprendizaje está en un punto diferente, también ese evalúa distinto.

4. Configuración y reconfiguración de la práctica docente

Cuando nos enfrentamos a un cambio tan sustancial en la forma de organizar el aprendizaje, te topas con la realidad, y ves que el horario del profesor es un horario absolutamente compacto, lleno de horas lectivas y con algunas horas de dedicación, ya sean del tipo: atención a familias y alumnos (si el profesor es tutor), asistencia a la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica si el profesor es jefe de departamento), reuniones de departamento, guardias, etc., además de otras horas complementarias. Esta organización hace que el aprendizaje que se deriva de este tipo de horarios de estructura rígida sea un aprendizaje parcelado, ajeno a la combinación de conocimientos en un saber general.

La **ruptura de este sistema profesor/aula/asignatura** no solo afecta al horario del docente y a su relación formal con el grupo a una determinada hora, sino que está siendo causa y consecuencia de una reflexión y una revisión de lo que entendemos como aprendizaje (tanto profesores como alumnos) y pretendemos lograr la existencia de una coherencia entre la **organización del aprendizaje** y la **organización de la docencia**. Nuestra percepción es la de que una organización rígida y en compartimentos estanco (asignaturas/áreas de conocimiento) implica una rigidez en la docencia que afecta no solo a cómo imparte la clase el profesor sino también a cómo concebimos el aprendizaje de los alumnos (y la evaluación de lo aprendido). Es por eso que, generalmente, la organización de la docencia afecta de forma negativa a la organización del aprendizaje ya que el encorsetamiento formal y estructural condiciona el proceso mismo de aprendizaje y la adquisición y asimilación de conocimientos.

¿Y qué ocurre que cuando se rompen estas lindes y profesores y alumnos trabajan juntos, de forma inter área y durante periodos de docencia de más de una hora? Pues ocurre que surgen situaciones absolutamente inimaginables: el dinamismo de los grupos y los alumnos aumenta de forma exponencial, se atiende a las necesidades educativas particulares atendiendo a la diversidad de forma eficaz (se establecen áreas de trabajo diferenciadas en pequeños grupos), aparece la colaboración real entre docentes, se activa un proceso de aprendizaje gracias a la observación directa del trabajo de los docentes entre surgen nuevas necesidades en evaluación del aprendizaje adquirido por los alumnos porque se evalúa distinto y se evalúan aspectos y contenidos de forma global, etc., Cuando trabajas de esta forma con tus compañeros docentes y alumnos, entiendes que impartir así las clases tiene sentido y que los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en estas aulas no serían posibles trabajando de la forma habitual.

Por tanto, al eliminar estos muros estructurales (horarios/sesiones) hemos comprobado que no pasa nada (sí algo de vértigo inicial por el miedo a tocar lo que hasta ahora era intocable) y que, a la vez, pasa todo lo bueno que tiene que pasar en educación. Surge el aprendizaje entendido en su máxima expresión: aprendizaje de docentes y aprendizaje de alumnos de forma simultánea. Además, se consigue el objetivo primordial del proyecto y es la mejora sustancial en las calificaciones de los alumnos, ya que, tanto en el primer año con 4º ESO como en el segundo con 3º ESO, las notas fueron mejores y aumentó el número de alumnos que titulaban y promocionaban.

Esta **coordinación y colaboración entre docentes** que trabajan en la misma aula también exige la misma coordinación y colaboración fuera de ella. Y esto también supone una ruptura de la estructura de trabajo individual diaria de los docentes; se trata, por tanto, de una ruptura de la concepción de docente como figura aislada asignada a un grupo/clase en una franja horaria determinada. La existencia de tramos horarios de reunión docente es una novedad ya que no existe como tal en los horarios al uso y supone conjugar los horarios de los profesores para trabajar en común y preparar las sesiones lectivas. Trabajar de esta forma supone una ruptura en la concepción de una práctica docente solitaria, aislada y sin posibilidad de retroalimentación y diálogo profesional entre profesores (herramienta fundamental para la mejora de la práctica docente), tal y como se refleja textualmente en la "Nota sobre el país" del informe OCDE correspondiente al año 2013 y según los datos arrojados por los informes internacionales PISA y TALIS:

"Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%)".¹

Por tanto, el hecho de entender el proceso educativo de otra forma mucho más global y compleja nos obliga a entender y repensar la estructura horaria y organizativa de docentes y alumnos también de otra forma, tanto dentro como fuera del aula.

La asunción de este tipo de proyectos, que supone una **modificación sustancial en la estructura organizativa del centro**, es una tarea compleja para los equipos directivos, ya que tanto la forma de organizar el centro como su estructura viene determinada por los anteriores documentos comentados (PGA y DOC) y en los que se tiene un margen de maniobra muy limitado. Será el **estilo directivo**, reflejado en el **Proyecto de Dirección**, el que permita que, dentro de los límites marcados por estos documentos y que son de obligado cumplimiento, los centros sean más o menos innovadores, más o menos colaborativos con el entorno y, sobre

¹ Panorama de la Educación. Indicadores OCDE 2013. Informe español. Nota sobre el país. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. [En línea] 2013. <<http://educalab.es/documents/10180/20601/TALIS2013countrynote.pdf/a1ad067a-1e59-472a-b226-dc2134a4e821>>. Formato PDF, p. 1.

todo, los que determinan qué tipo de relación existirá con las familias de los alumnos y con los agentes sociales de la zona (ayuntamientos, etc.). Muchas veces, este proyecto de dirección se convierte en un objetivo algo abstracto, ya que el exceso de carga administrativa y burocrática que recae sobre los centros educativos no nos deja trabajar en la escuela que queremos y que hemos proyectado sino en la que nos impone el día a día.

5. Definición y redefinición de los límites del centro

Uno de los aspectos que ahora posee mayor presencia y relevancia de cara a la significación diferencial de centro, es la **relación con las familias y con el entorno**. Y dentro de la coherencia del proyecto, entendemos que el centro ha de ser un centro de Profesores y Aulas de Puertas Abiertas, pero no solo abiertas para los que estamos dentro sino también para todo lo que está fuera: familias, barrio, agentes sociales... Esta concepción de la educación resulta fundamental si pretendemos romper la barrera que existe entre el centro educativo y su contexto. La implicación de las familias ya sabemos que cada vez es menor pero también sabemos que en aquellos centros en los que se cuidan estas relaciones, existe una mejora del clima de convivencia y del rendimiento de los alumnos.

Mantener a la escuelas al margen de lo que ocurre a nivel local, social y familiar no resulta beneficioso para la imagen institucional de la escuela, y cuanto menos para la escuela pública, ya que queda aislada a modo de reducto al margen de la realidad diaria y, por tanto, los alumnos y sus familias la perciben como un ente ajeno a su día a día y las consecuencias de esta visión hace que se tienda a la desacreditación y la reducción del valor fundamental de sus enseñanzas. Esta implicación de las familias va disminuyendo a medida que aumenta el nivel educativo del alumno, de manera que ya en Educación Secundaria Obligatoria son muy pocas las familias que participan de los órganos colegiados del centro.

La participación, sin embargo, no debería medirse solo en reuniones de carácter formal (por ejemplo, reuniones con el tutor), sino tener en cuenta a las familias en la toma de las muchas decisiones que tiene que ver con el paso de su hijo por el centro escolar. A la vista de esta situación, algunos centros como el nuestro hemos decidido implicar a las familias diseñando algunas actividades que están haciendo que aumente esta representación. En nuestro caso, los boletines de notas se entregan a las familias en una reunión que dirige el director del centro junto a los jefes de estudios y tutores de los respectivos grupos. Aprovechamos que existe una gran afluencia de familias para recoger las notas para impartir formación a las familias con respecto a temas que ellos nos han comentado con anterioridad que son de su interés o que la jefa de departamento de orientación plantea distintos temas para poder ser interesantes para las familias. Además, aprovechando que tenemos tantas familias presentes, es el momento y el lugar de hablar sobre asuntos no solo académicos del centro. Para dar estas sesiones de formación, contamos con la colaboración de agentes sociales en el tema. Por ejemplo, un Policía Local de Leganés, durante la hora que dura la sesión, habla con las familias sobre el uso responsable de las nuevas tecnologías. Este recurso es una de las formas de integrar las figuras del agente social-centro-familia. Una primera hora de formación de padres/madres/familias por parte de los agentes sociales y otra hora dedicada a la entrega de notas por parte del tutor del grupo para comentar aspectos generales. Además, es la ocasión idónea para citar a las familias en horario individual y poder comentar asuntos particulares.

Hay muchas formas de hacer que la frontera entre el barrio, la escuela y las familias dejen de ser tales límites (y limitaciones) y que cada centro pueda decidir qué estrategia va a llevar a cabo para conseguir esta simbiosis. En la actualidad, hay muchos centros que emprenden proyectos de aprendizaje servicio para lograr esta conexión.

La celebración de **Jornadas de Puertas Abiertas** es muy positiva de cara a que las familias vean lo que cada centro le ofrecemos para la futura educación de sus hijos, pero no es suficiente cuando existe solo una jornada de estas características antes del comienzo de la etapa escolar (en los plazos que establece cada Comunidad Autónoma para solicitar centros en la fase de admisión) de alguno de sus hijos. Las puertas abiertas dan a entender que, salvo es esta ocasión, el centro tiene sus puertas cerradas; a priori, esto puede parecer simplemente un tema de carácter lingüístico o terminológico, pero su significado va mucho más allá pues lleva implícita una connotación restrictiva. Una familia debe poder sentir que siempre tiene las puertas abiertas del centro encargado de la educación de sus hijos.

Abrir las puertas del aula, romper las fronteras entre las asignaturas, redefinir lo que se entiende por aprendizaje y plantear una nueva configuración la estructura completa de la organización escolar y docente supone asumir una revisión de las línides del centro educativo en su contexto social para favorecer que los procesos de aprendizaje vayan más allá de los límites físicos que marcan las paredes del centro.



El concepto de organización escolar remite inmediata y espontáneamente a un aspecto parcial de su organización formal: a grandes rasgos incluiría la dirección, los órganos colegiados, los horarios, la participación y poco más. Al limitarse a lo formal se dejan fuera la cultura de la organización y, sobre todo, de la profesión, decisiva ésta en la escuela como en cualquier otra institución. Por el mismo motivo, se olvida lo que queda más allá del esquema administrativo, en particular el entorno externo: los otros centros educativos, las familias, las otras instituciones, el tejido asociativo, la comunidad local, como si fuese posible y deseable aislar la escuela y los alumnos entrasen y saliesen por mensajería. Incluso en el ya limitado ámbito de la organización formal se ignora, dándolo por sentado e indiscutible, el aspecto más importante de todos: la organización material del aprendizaje, el aula con su estructura espacial, temporal, funcional, técnica y social.

Este libro aborda la organización escolar en toda su complejidad, dentro y fuera de los muros aparentemente impenetrables de la escuela, en los aspectos normalmente tratados y en los habitualmente olvidados o ignorados, en la perspectiva de la organización como un sistema abierto y dinámico. El documento de REDE es ya de por sí un llamamiento a la consideración holística de la escuela, proponiendo una base común para ello, mientras que los otros textos desarrollan los aspectos más importantes de la misma invitando a una reflexión de mayor alcance.