

De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora

Por Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

¿Qué factores en la escuela afectan, de modo más importante, en los resultados de los estudiantes?

Parece que los cambios en las facilidades y el currículum de las escuelas importan relativamente poco en los resultados de los estudiantes. En su lugar, los rendimientos de los estudiantes están fuertemente relacionados con sus condicionamientos sociales y con las aspiraciones de los otros estudiantes en la escuela.

En 2006 se cumplieron 40 años de la publicación del famoso Informe Coleman (1966), titulado oficialmente “Equality of Educational Opportunity” (*EEO Study*) que, además de su relevancia como la primera gran investigación educativa, podemos considerarlo punto de partida de lo que han sido los sucesivos estudios y abordajes sobre cómo lograr la mejora de la escuela. En efecto, la cuestión inicial que se planteó el estudio dirigido por Coleman fue explicar las desigualdades persistentes en educación y, en función de lo anterior, sugerir dónde situar los esfuerzos para mejorar la educación de las minorías étnicas para integrarlas en la sociedad moderna. A partir de su diagnóstico y conclusiones, va a cambiar nuestra mirada de lo que la educación puede hacer en la mejora de la educación. Por eso, este aniversario me va a servir de motivo para trazar un panorama de cómo hemos pasado de que la escuela no importa, al centro escolar como base del cambio educativo y de la mejora.

A mitad de los sesenta, uno de los supuestos ilustrados (la escuela como instrumento de igualdad para la mejora de la sociedad) es cuestionado o, al menos, seriamente resituado con la prueba de los hechos (Informe Coleman en USA y sociología de la educación en Europa). El sueño liberal en esos años de desarrollo del capitalismo y del *Welfare State*, tras la Guerra Mundial, con fuertes inversiones en educación para integrar a grupos marginados sufre, pues, un serio cuestionamiento.

1. LA ESCUELA NO IMPORTA

El estudio de Coleman fue solicitado por la estadounidense Ley de Derechos Civiles de 1964, precisamente para ver en qué situación estaban y qué se podía hacer para integrar las minorías. Basado en una imponente recogida de datos (639.650 sujetos de muestra), sus impactantes conclusiones cambiaron nuestra forma de ver la



Más que invertir en educación, se requieren políticas públicas dirigidas a compensar las condiciones sociales de vida.



década de los 60 por el que se creía que bastaba invertir en recursos (humanos y materiales) para mejorar la educación y, con ello, cambiar la sociedad, el Informe Coleman vino a demostrar, como recoge el texto inicialmente citado, que el currículo escolar y los recursos tienen un impacto muy limitado en el rendimiento de los estudiantes; mucho más importante es la situación social, económica y cultural de sus familias y la composición social de la escuela donde asiste el alumno. Siendo simplista, una posible conclusión, como se ha popularizado, es que “la escuela no importa” (*schools don't matter*).

Paralelamente, en el continente europeo y desde un abordaje neomarxista y estructuralista, la sociología de la educación, a partir de los sesenta (Bourdieu, Passeron, Althusser; Establet, etc.), pone de manifiesto que el propio sistema educativo reproduce las diferencias sociales, siendo –además– un aparato ideológico al servicio de los intereses de la clase dominante. Si la escuela es un instrumento de reproducción social, mediante una provisión y distribución desigual del conocimiento según las clases sociales, el cambio educativo, entonces, se subordina al cambio social; y los profesores son recursos instrumentales de dicho sistema reproductor. Como afirmara Bernstein, *la escuela no puede compensar las diferencias* procedentes de familia y clase social, por lo que sus efectos son mínimos, comparados con el grupo social de origen. **Más que invertir en educación, se requieren políticas públicas dirigidas a compensar las condiciones sociales de vida.**

2. PERO LA ESCUELA IMPORTA, SIENDO EL LUGAR PRIVILEGIADO PARA LA MEJORA

En una cierta réplica a las conclusiones del Informe Coleman, como he dado cuenta en un libro (Bolívar, 1999), la investigación educativa poste-

das, en la clave de la mejora de la enseñanza y ha aportado diversas estrategias de cambio institucional. Los movimientos europeos de “Escuelas eficaces” y “Mejora de la escuela”, con diferencias en sus objetivos y estrategias, coinciden en que el *ethos* o cultura propia de los centros escolares es una de las claves de la mejora.

El movimiento de “escuelas eficaces” (*Effective School*) quiso mostrar que, bajo ciertas condiciones, los centros escolares pueden marcar diferencias (*schools make a difference*) en la mejora de los resultados de los alumnos, pudiendo determinar factores que condicionan la efectividad de un establecimiento escolar, dado que aportan un “valor añadido” (*value added*) al aprendizaje de los alumnos, en comparación con otras escuelas que tengan alumnos procedentes de medios similares. Por su parte, la tradición de “mejora de la escuela” (*School Improvement*), en un enfoque más amplio de la mejora educativa, pretende generar las condiciones internas de los centros que promuevan el propio desarrollo de la organización. No obstante, a partir de la llamada “segunda generación” de las “escuelas eficaces” a fines de los ochenta, ambos movimientos se han ido integrando en la llamada “*mejora de la eficacia escolar*”.

La interacción y conjunción de las líneas de “escuelas eficaces” y “mejora de la escuela” dará lugar a lo que se ha dado en llamar “mejora de la eficacia escolar” o, sencillamente, “buenas escuelas”, aunando una “sinergia” de perspectivas para potenciar el cambio educativo. El movimiento de “eficacia escolar” acentuaba los resultados de los alumnos a nivel de escuela; por su parte, la “mejora de la escuela” proporcionaba una teoría del cambio a nivel de escuela. La unión de ambos movimientos venía dada por enfocar la mejora como incremento de resultados y –por otra–

que la eficacia escolar se vea complementada por el proceso de cambio para conseguir tales resultados.

En tercer lugar, todo un amplio movimiento de *gestión basada en la escuela* ha pensado que el cambio en las prácticas docentes no se producirá si no se rediseñan las estructuras organizativas heredadas. Las estructuras organizativas actuales –se diagnostica– impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas (cambios de “primer orden”) debe situarse al nivel más básico de modos y estructura de la escuela (cambios de “segundo orden”), para que tengan lugar las acciones deseadas en el “primer orden”. Se propone cambios estructurales (roles, espacios, tiempos o relaciones) que posibiliten una mejora: reprofesionalizar (“empower”) la enseñanza, colaboración y trabajo en equipo, la participación y la autonomía, al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo con nuevas estructuras en la toma de decisiones. El centro educativo se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejoramiento, como contexto de formación e innovación.

Por tanto, desde diferentes frentes y movimientos u “olas” (escuelas eficaces, gestión basada en la escuela, reestructuración escolar, etc.) se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro del aula ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en ese nivel meso o intermedio que son las condiciones organizativas del centro escolar. El centro escolar se ha constituido, pues, como elemento clave en las políticas curriculares de mejora de la enseñanza, dado que la unidad llamada “escuela” tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y en la calidad del aprendizaje ofrecido.

En unos tiempos en que, desengañados de que la mejora pueda provenir por prescripciones externas ni tampoco por “buenas nuevas” curriculares, parecería que sólo cuando la escuela se convierta en *unidad básica del cambio y de la innovación* ésta repercutirá, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provocadores de dicho cambio: el desarrollo profesional del profesorado. A partir de los ochenta,

cuando emerjan perspectivas que reivindican y ponen de manifiesto que *el centro escolar importa* en la calidad de la educación ofrecida, se considerarán estrategias privilegiadas de mejora todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica: el trabajo en equipo en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en la escuela, asesoría a la escuela como unidad básica, etc.

3. LA GESTIÓN DE LA MEJORA POR EL DESARROLLO DE LA ESCUELA

Convencidos actualmente de que la mejora no puede provenir por prescripción externa, es preciso promover la capacidad interna de las escuelas. Es el momento en que comienza a adquirir fuerza las “organizaciones que aprenden”, donde se recurre a transformar las organizaciones por un *proceso de autodesarrollo*. En la literatura organizativo–escolar se habla indistintamente de *desarrollo institucional, desarrollo del personal, Desarrollo Organizativo, o desarrollo de la escuela*. Particularmente, el movimiento “mejora de la escuela” entendió el desarrollo de la organización como la adquisición, con los apoyos oportunos, de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí misma los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*. Los cambios deben, así, iniciarse internamente desde dentro, mejor de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora. **Si una escuela no construye la capacidad interna de desarrollo** (aun cuando tenga los oportunos apoyos externos), **el trabajo innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo**. De ahí que se demanda un *liderazgo distribuido* a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina *comunidades profesionales de aprendizaje*.

Convencidos de que los numerosos esfuerzos de Reforma en los últimos años en los países occidentales no han tenido el impacto esperado en los niveles de consecución de los alumnos, se estima que los cambios educativos han de tener como foco la mejora del aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los profe-

sores, posibilitar la construcción de la capacidad de cambio de los centros y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar. Entre otras líneas directrices en esta última fase estarían las siguientes dimensiones:

Poner el foco de mejora en proporcionar buenas experiencias de aprendizaje. En lugar de enfatizar, como al principio, los cambios en los procesos de trabajo de la escuela, ahora se juzgan en función de su impacto en la mejora de los resultados de los alumnos. Si es preciso trabajar en equipo a nivel de escuela, ello se tiene que hacer para mejorar las estrategias didácticas del profesorado y las buenas experiencias de aprendizaje que proporcionen a sus alumnos.

Desarrollar la capacidad interna de cambio. No bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. En efecto, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* para regenerar internamente la mejora de la educación. Dado que los programas de cambio no lo han producido, se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*.

Desarrollar un contexto específico para la mejora escolar. “Construir capacidades” supone, además de apoyar el desarrollo profesional, crear una infraestructura que incremente el conocimiento base, de acuerdo con las mejores prácticas y los hallazgos de la investigación. Por eso se requieren generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela.

Conceptualizar, operativizar y desarrollar lo que significa “la capacidad para mejorar”. Uno de los retos actuales es posibilitar las condiciones y crear los compromisos para la mejora. Esto se logra: *haciendo foco en las estrategias de enseñanza; estableciendo comunidades profesionales de aprendizaje; tendiendo redes y federaciones*

de centros innovadores; apoyando el desafío de la innovación.

Después de cuatro décadas dedicadas a promover innovaciones en los establecimientos escolares hemos aprendido cómo es una tarea compleja y conflictiva, más fácil de decir que de hacer. Por una parte, requiere que un conjunto de condiciones (estructuras, funciones, recursos, procesos de trabajo, cultura profesional de metas compartidas, liderazgo, oportunidades de desarrollo profesional, etc.) *estén presentes al mismo tiempo y a lo largo del tiempo*, como contexto “ecológico” para generar y favorecer la mejora. Por otra, las propuestas de cambio, al incidir en intereses creados o poner en juego factores ideológicos y sociopolíticos, generan inevitablemente *resistencias*; por lo que necesitan ser justificadas en función de unos valores para un momento histórico y contexto particular, e incluso llegar a ser “vendidas” bien. Cambiar la “estructura superficial” del sistema es fácil, penetrar en las creencias, modos de hacer y trabajar es un proceso más lento. Las nuevas propuestas están siempre amenazadas de ser *acomodadas o absorbidas a los modos habituales de hacer*, a la cultura tradicional de la escuela y del aula. Por eso, los mejores intentos de cambio parecen estar destinados al fracaso, en la medida en que, tras su puesta en práctica, no llegan a satisfacer las expectativas creadas. La imagen del mito de Sísifo, siempre dispuesto a volver a intentar un empeño, que de antemano juzga vano, la han aplicado algunos estudiosos al cambio educativo.

4. LÍNEAS DE ACCIÓN FUTURAS

Desengañados, pues, de que la mejora de la enseñanza provenga de cambios diseñados externamente, hemos vuelto a los aspectos de compromiso, vocación y profesionalidad del profesorado. La mejora no puede hacerse por encima de lo que sienten y piensan los agentes concernidos. Querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa, y –en cuanto tales– condenados al fracaso. Cambios impositivos, que no sitúan las vidas profesionales en escenarios más atractivos, generan emociones negativas. Las lecciones aprendidas nos llevan a reimaginar nuevos caminos que conecten más decididamente

te las políticas educativas de descentralización del currículum con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si es preciso rediseñar el trabajo y organización de roles en las escuelas para que tengan lugar las mejoras educativas demandadas, éstos deben afectar al “núcleo duro” de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Para afectar (y alterar) ese “núcleo”, sin duda debe incluir cambios organizativos, es decir una estructura favorable para la mejora escolar, tales como reordenación de los centros, distribución de las clases, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje. En caso contrario, serán asimilados/acomodados a los modos anteriores de hacer (cultura o “gramática básica” de la escuela).

Vamos a establecer, según la sugerencia de Hopkins, **cuatro líneas complementarias de acción para la mejora:**

1.- El núcleo de la mejora: asegurar las competencias básicas a todos los alumnos.

Un imperativo, en una sociedad crecientemente dualizada (integrados y excluidos), es garantizar a todos el “derecho de aprender”, dado que, como ciudadanos, todos los alumnos deben recibir y alcanzar unos niveles educativos formalmente equitativos. En paralelo a lo anterior, el sistema educativo no puede garantizar dicho derecho o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o niveles a alcanzar (“currículum común” o competencias básicas) y se evalúa su grado de consecución por las escuelas. Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto actual es que los centros escolares aseguren a *todos los alumnos*, equitativamente, la adquisición de las *competencias básicas* que le permitan integrarse como ciudadano en la esfera pública.

2.- Profesionalización de la enseñanza

Todas las reformas educativas de las últimas décadas han incluido en sus propuestas prioritarias que el ejercicio de la enseñanza pueda llegar a estar más “profesionalizado”, como un prerrequisito para incrementar la mejora educativa deseada. Situando al profesorado como la clave del éxito de los cambios educativos, se propone transformar los roles y condiciones del ejercicio profesional docente. Por un lado, la retórica política ensalza la misión clave de los docentes, por otra, los controles de las nuevas políticas educativas y las prescripciones de los expertos contribuyen a desprofesionalizarlos.

3.- Redes y colaboración: comunidades profesionales de aprendizaje

Desde estos factores confluyentes, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de *la labor conjunta de todo el centro escolar*. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros.

Hoy las escuelas no pueden cargar solas con los crecientes problemas para educar a la ciudadanía. Entre las nuevas fórmulas para generar y apoyar la innovación y la mejora en la educación, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, se apuesta por establecer *redes (networks) entre centros educativos, con las familias y con los municipios*. Establecer redes interesuelas, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido 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.

4.- Rendimiento de cuentas auténtico: equilibrio entre evaluación externa e interna

Actualmente estamos en un momento en que, al menos para la política educativa, las presiones para incrementar los resultados en el ren-



Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los centros continúan con la actual organización, no se podrá responder, como se pide, a las presiones de rendimiento de cuentas.



dimiento de los alumnos (o “de cuentas” de las escuelas) parecen obsesionar a las administraciones educativas como la principal avenida para la mejora de las escuelas. Las políticas neoliberales y socialdemócratas confluyen en esta estrategia, como muestra bien el caso inglés. De ahí su vinculación a una estrategia mercantil de dar criterios a los clientes para elegir escuelas, mediante la publicación de clasificación de los centros en “ranking”. Es el nuevo modo (re)centralizador de presionar políticamente, determinando los que los estudiantes deben aprender y dominar, sujeto a evaluación externa. Nosotros defendemos que **no cabe aceptar evaluaciones externas si, paralelamente, no se hacen responsables de aportar los medios y capacidades para afrontar los resultados.**

Si el actual movimiento de rendimiento de cuentas por competencias o niveles de rendimiento quiere cumplir lo que promete (mejorar la calidad de las experiencias educativas de todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de los centros) requiere una adecuada estrategia de mejora, de la que hasta ahora carece: invertir en el conocimiento y habilidades de los profesores y rediseñar las condiciones de trabajo. Si los profesores no aprenden a trabajar de modo diferente y los centros continúan con la actual organización, no se podrá responder, como se pide, a las presiones de rendimiento de cuentas. Este es el quid pro quo, que exige –por tanto– plantear el rendimiento de cuentas de otro modo, como una “responsabilidad compartida” .

Si bien la práctica de mejora es un largo proceso, no siempre seguro, un asidero permanece: “si la enseñanza es buena y potente, y si las condiciones

de trabajo posibilitan y apoyan dicha práctica, entonces se podría tener evidencia inmediata de lo que los estudiantes aprenden [...] Una parte central de la práctica de la mejora será hacer más directa y clara la conexión entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos” El foco del cambio ha de dirigirse a cómo incrementar la calidad de la enseñanza y de la práctica docente. Por eso, sin que sirvan de excusas los necesarios cambios estructurales, en lugar de esperar a que éstos sucedan es mejor concentrarse en mejorar las habilidades y conocimientos del profesorado de modo que puedan tener incidencia directa en cómo enseñan y los alumnos aprenden. El camino de la posibilidad siempre está abierto: pensar que la mejora es posible si queremos.

Dr. Antonio Bolívar
(abolivar@ugr.es)



Es Catedrático de Didáctica y Organización en la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, España. Director de la revista “Profesorado”, publicación de formación docente. Autor de *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla (2000).