

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 339 ENERO-ABRIL 2006

**Asesoramiento  
y apoyo comunitario**  
para la mejora de la Educación





# Revista de Educación

## Nº 339 enero-abril 2006

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN  
Instituto de Evaluación  
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid  
Tel. (+34) 91 745 92 00. Fax (+34) 91 745 92 49  
e-mail: revista.educacion@mec.es

*Edita:*

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-026-X (Libro)

NIPO: 651-06-071-1 (CD)

NIPO: 651-06-072-7 (WEB)

ISSN: 0034-8082

Depósito Legal: M. 57/1958

*Maqueta:* Patricia Valdés

*Portada:* Pilar Gúdula García Angulo y Dinarte S. L.

*Ilustración:* Eusebio Sempere, *Primavera*, 1980.

Museu d'Art Espanyol Contemporani.

Fundación Juan March.

© Eusebio Sempere, VEGAP, Madrid, 2006

*Imprime:*

Estilo Estugraf Impresores, S.L.

Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13- 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

*Suscripción y venta:*

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio  
de Educación y Ciencia

Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)

Tel.: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884

e-mail: publicaciones@mec.es

<http://publicaciones.administracion.es>

**La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios  
expuestos en los trabajos firmados.**

Edición completa en: [www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)

## Consejo de Dirección

### **PRESIDENTE**

Alejandro Tiana Ferrer

Secretario General de Educación

### **VICEPRESIDENTE**

Javier Díaz Malledo

Secretario General Técnico

### **VOCALES**

María Antonia Ozcariz Rubio

Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte

Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez

Subdirector General de Ordenación Académica

Carmen Maestro Martín

Directora del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González

Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal

Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela

Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar

Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera

Subdirector General de la Alta Inspección

### **Directora**

Carmen Maestro Martín

### **Secretaria**

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

### **Redacción**

**Jefe de Redacción:** Jesús Domínguez Castillo

### **Equipo de Redacción**

Teresa Balbontín Maese • Lis Cercadillo Pérez • Mercedes Díaz Aranda • Sara González Villegas

## Consejo Editorial

Juan Manuel Escudero (*U. de Murcia*) • Mariano Fernández Enguita (*U. de Salamanca*)  
• Carlos Marcelo (*U. de Sevilla*) • Manuel de Puellas (*UNED*) • Sebastián Rodríguez  
Espinar (*U. Autónoma de Barcelona*) • Juan Carlos Tedesco (*UNESCO*).

## Consejo Asesor

### Internacional

Aaron Benavot (EFA/UNESCO; U. de Jerusalén) • Mark Bray (International  
Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO) • José Joaquín Bruner  
(Universidad Adolfo Ibáñez, Chile) • Andy Hargreaves (Boston College) • Seamus  
Hegarty (International Association for the Evaluation of Educational  
Achievement, IEA) • Felipe Martínez Rizo (Instituto Nacional para la Evaluación  
de la Educación, México) • Jaap Scheerens (OCDE) • Andreas Schleicher (OCDE).

### Nacional

Teresa Aguado (UNED) • Margarita Bartolomé (U. de Barcelona) • Jesús Beltrán  
Llera (U. Complutense) • Antonio Bolívar (U. de Granada) • Josefina Cambra  
(Colegios de Doctores y Licenciados) • Anna Camps (U. Autónoma de  
Barcelona) • Colectivo Ioé (Madrid) • César Coll (U. de Barcelona) • Agustín  
Dosil (U. de Santiago) • Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid) • Joaquín  
Gairín (U. Autónoma de Barcelona) • M<sup>a</sup> Ángeles Galino (U. Complutense)  
• J. L. García Garrido (UNED) • José Luis Gavia (U. Complutense) • Daniel Gil  
(U. de Valencia) • José Gimeno Sacristán (U. de Valencia) • Carmen Labrador  
(U. Complutense) • Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela.  
Revista Iber) • Miguel López Melero (U. de Málaga) • Elena Martín  
(U. Autónoma de Madrid) • Miquel Martínez (U. de Barcelona) • Rosario  
Martínez Arias (U. Complutense) • Juan Manuel Moreno (Banco Mundial)  
• Mario de Miguel (U. de Oviedo) • Inés Miret (Neturity, Madrid) • Gerardo  
Muñoz (Inspección de Madrid) • Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés)  
• Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla) • Ramón Pérez Juste (UNED) • Gloria  
Pérez Serrano (UNED) • Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid) • M<sup>a</sup> Dolores de  
Prada (Inspección) • Joaquim Prats (U. de Barcelona) • Tomás Recio (U. de  
Cantabria) • Luis Rico (U. de Granada) • Juana M<sup>a</sup> Sancho (U. de Barcelona)  
• Miguel Soler (Alta Inspección. Valencia) • Consuelo Uceda (Colegio La Navata,  
Madrid) • Mercedes Vico (U. de Málaga) • Florencio Villarroya (IES Miguel  
Catalán, Zaragoza. Revista Suma) • Antonio Viñao (U. de Murcia).

## **NOTA INFORMATIVA**

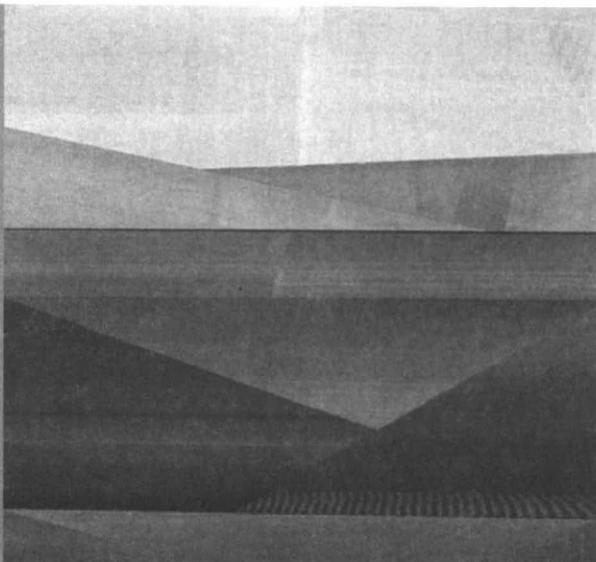
Desde 2006 la Revista de Educación se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes –en español e inglés– de los artículos del resto de las secciones, y un índice de los libros reseñados. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web de la Revista ([www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)). La versión completa de cada número la encontrará también el lector en el CD que acompaña a todos los ejemplares impresos.



# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 339 ENERO - ABRIL 2006

Asesoramiento  
y apoyo comunitario  
para la mejora  
de la Educación





# Sumario

## Monográfico

- JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ: Presentación .....15
- JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ: Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. ....19
- ANDY HARGREAVES Y DEAN FINK: Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. ....43
- M<sup>a</sup> DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO: El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. ....59
- JOSÉ MIGUEL NIETO CANO Y ANTONIO PORTELA PRUAÑO: Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. ....77
- JESÚS DOMINGO SEGOVIA: Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. ....97
- ANTONIO BOLÍVAR: Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. ....119
- MANUEL ZAFRA JIMÉNEZ: La formación del profesorado para la diversidad social. ....147
- LIDIA PUIGVERT E IÑAKI SANTACRUZ: La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. ....169
- FLORENCIO LUENGO HORCAJO: El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. ....177
- BEGOÑA MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ: Algunas referencias para seguir profundizando en el tema. ....195

## Investigaciones y Estudios

- CATHERINE BLAYA; ERIC DEBARBIEUX; ROSARIO DEL REY Y ROSARIO ORTEGA: Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. ....211
- MIRYAM CARREÑO: El despertar de la conciencia cívico-política popular en los inicios de la España contemporánea: la politización de los sermones en la Guerra de la Independencia (1808-1814). ....212

- JEAN-FRANÇOIS DESBIENS; JEAN-PIERRE BRUNELLE; CARLO SPALLANZANI  
Y MARTIN ROY: El acompañamiento de los pasantes en enseñanza en Educación  
Física. Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física  
y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke. ....213
- ALEJANDRO GARCÍA ÁLVAREZ: La Psicopedagogía en la literatura  
científica española (1970-1992). ....215
- MÓNICA GARCÍA-RENEO; SUSANA LLORENS; EVA CIFRE Y MARISA SALANOVA:  
Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones  
estructurales. ....216
- PEDRO GIL MADRONA; ONOFRE R. CONTRERAS JORDÁN; ARTURO DÍAZ SUÁREZ Y  
ÁNGELA LERA NAVARRO: La Educación Física en su contribución al proceso  
formativo de la Educación Infantil. ....217
- RAFAELA GUTIÉRREZ CÁCERES Y FRANCISCO SALVADOR MATA:  
El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos:  
estudio de casos en Educación Secundaria. ....218
- CARLOS FIERRO-HERNÁNDEZ: Valoración del impacto de un programa de  
educación en valores en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria. ...219
- XESÚS R. JARES: Conflicto y convivencia en los centros educativos  
de Secundaria. ....220
- CLAUDIA MESSINA ALBARENQUE Y ANA RODRÍGUEZ MARCOS: Sentimientos,  
sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. ...221
- ANABEL MORIÑA DÍEZ Y ÁNGELES PARRILLA LATAS: Criterios para la formación  
permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. ....222
- JOSEP ORIOL ESCARDÍBUL FERRÁ Y JORGE CALERO MARTÍNEZ: Educación,  
estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español. ....223
- MÓNICA ORTIZ COBO: La mediación intercultural en contextos escolares:  
reflexiones acerca de una etnografía escolar. ....224
- MARISA PEREIRA GONZÁLEZ; JULIÁN PASCUAL DIEZ Y EVA MARÍA CARRIO  
FERNÁNDEZ: Los Departamentos de Orientación de los centros de Educación  
Secundaria en Asturias. ....226
- BEGOÑA RUMBO ARCAS: La educación de las personas adultas: un ámbito  
de estudio e investigación. ....227

■ MANUEL SALAS VELASCO Y MANUEL MARTÍN-COBOS PUEBLA: La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal. ....	228
■ JOSÉ SANTOS PUERTO Y ANA VEGA NAVARRO: Estado de la educación de Tenerife a finales del siglo XVIII. ....	229
■ JOAN JOSEP SOLAZ-PORTOLÉS: ¿Podemos predecir el rendimiento de nuestros alumnos en la resolución de problemas? ....	230
■ PEDRO S. DE VICENTE RODRÍGUEZ (DIR.), ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO BURGOS GARCÍA, M <sup>a</sup> TERESA CASTILLA MESA, JESÚS DOMINGO SEGOVIA, MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ, M <sup>a</sup> JESÚS GALLEGO ARRUFAT, M <sup>a</sup> JOSÉ LATORRE MEDINA, M <sup>a</sup> JOSÉ LEÓN GUERRERO, M <sup>a</sup> DEL CARMEN LÓPEZ LÓPEZ, M <sup>a</sup> DEL CARMEN MARTÍNEZ SERRANO, M <sup>a</sup> ÁNGELES MOLINA MERLOS, ENRIQUETA MOLINA RUIZ, M <sup>a</sup> PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA, EUGENIA QUESADA DEL VALLE Y ASUNCIÓN ROMERO LÓPEZ: Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional. ....	231
■ CRISTINA YANES CABRERA: Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de Educación Secundaria. ....	232

## Ensayos e Informes

■ JOSE ANTONIO CIEZA GARCÍA: Educación comunitaria. ....	235
■ PAOLO FEDERIGHY: La educación y la formación en Europa tras el 2010. ....	236
■ SILVIA ESTER ORRÚ: Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. ....	237
■ FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS: Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. ....	238
■ RAFAEL SÁEZ ALONSO: La educación intercultural. ....	239
■ MARCOS SANTOS GÓMEZ: Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. ....	240
■ EDUARDO S. VILA MERINO: El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. ....	241



## **Experiencias Educativas (Innovación)**

- MARITA SÁNCHEZ MORENO Y CRISTINA MAYOR RUIZ: Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. ....245
- CORINA VARELA CALVO E INÉS DEL CARMEN PLASENCIA CRUZ: El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. ....247

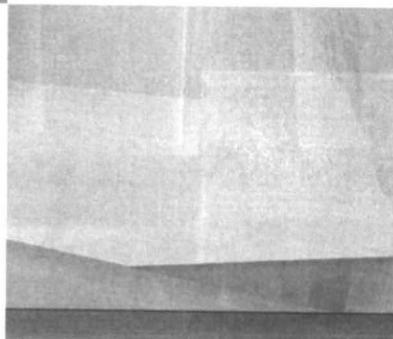
## **Bibliografía**

- PATRICIA MARTÍN VILLALBA: Índice bibliográfico de la Revista de Educación. Números 336-337-338 y Número extraordinario. Año 2005. ....251

## **Recensiones**

(Sólo listado de los libros recensionados)

# Monográfico





## Presentación

Juan Manuel Escudero Muñoz  
*Universidad de Murcia*

Los tiempos escolares que vivimos nos ponen ante los ojos a diario dos tipos de fenómenos y realidades diferentes, pero relacionados. Nunca como hasta la fecha hemos estado tan convencidos de que nuestros centros escolares no sólo tienen que acoger a los niños y jóvenes durante más tiempo, sino garantizar, efectivamente, una buena educación a todos los que entran y permanecen en ellos. De otro lado, en pocos momentos como éstos se ha agudizado tanto la conciencia –ahora más informada que antaño por ciertos trayectos del camino realizado– de que los modos habituales de entender la educación, su gobierno y sus prácticas están resultando cada vez menos capaces de responder satisfactoriamente a ese reto en condiciones tan complejas y contradictorias como las actuales. Se reconoce que hay que progresar en una formación justa de toda la ciudadanía, pero, por lo que fuere, no acertamos a plasmar congruentemente ese objetivo en las políticas, decisiones y prácticas.

La apuesta por objetivos educativos ambiciosos, por legítimos y urgentes que puedan ser los que nos ocupan, tiene en su contra un obstáculo difícil de superar. Es como si ya hubiéramos amortizado casi todos los proyectos, representaciones y expectativas de una buena educación democrática y justa. Aunque ese es un horizonte ampliamente declarado, la realidad de los hechos se resiste a hacerle un hueco a la posibilidad. Parece que es extremadamente complejo poner a su disposición las energías, inteligencias y voluntades necesarias. A pesar de todos los argumentos a los que podemos recurrir para justificar y exigir una educación digna y justa para todos, son muchos los interrogantes sin despejar acerca de dónde y quiénes han de hacerse cargo de ella, a quiénes les ha de ser reconocida y garantizada esa utopía social y humana pendiente. A fuerza de abusar de ella con retóricas biensonantes y no mover las piezas adecuadas para que prospere la partida, no sólo corremos el riesgo de no lograr aquello que proclamamos. También pueden debilitarse convicciones y propósitos, concluir que, en realidad, lo mejor sería ser mucho más modesto, rebajar las pretensiones y curarnos, así, de previsibles frustraciones una vez más.

Con toda seguridad, la ingente tarea de avanzar en la mejora sustantiva de nuestra educación nunca será posible desde un espíritu social y educativo de derrota. Ahora no ha lugar a ingenuidades, pero tampoco a políticas, representaciones y discursos de tierra quemada, de catastrofismo, de ponerse la venda antes de la herida. Estos tiempos no parecen especialmente propicios para encantamientos reformistas que no lleven a ninguna parte. Pero sí urgen cambios sustan-

tivos y efectivos. Por desgracia, hasta los consensos sociales, políticos y educativos imprescindibles para mejorar la educación se resisten –y de qué manera–, a habitar entre nosotros. Ahora que, como tenemos ocasión de verificar cada día, abundan noticias mediáticas que hurgan en la herida abierta del malestar de los centros y de muchos sectores de la profesión docente; ahora que los niños y jóvenes que atraviesan cada mañana las puertas de nuestros centros llevan con ellos, como nunca, realidades, sueños, deseos y adherencias a formas de ser, de pensar, estar y vivir con las que, de momento, no acertamos a saber qué y cómo hacer para educarles; ahora que la historia pasada no es la mejor consejera del presente y el futuro por crear, necesitamos hacer altos en el camino, realizar esfuerzos de comprensión, enunciar críticas y desvelar lo que sea preciso, al mismo tiempo que dotarnos de buenas razones para la acción, explorar otras prácticas educativas y no eludir responsabilidades.

El gobierno y la dirección de los sistemas escolares, de los centros y las aulas, no puede asentarse sobre esquemas de pensamiento que ya no facilitan la comprensión de lo que le está sucediendo a la escuela y a la educación en el tipo de sociedad que estamos creando. No sobre políticas y prácticas que siguen mirando con nostalgia un mundo pasado que no sólo no volverá, sino que ni siquiera fue tan halagüeño como algunos se empeñan en decir. Se dice reiteradamente que nuestros centros y docentes se están sintiendo desbordados e impotentes en muchos casos ante la avalancha de las nuevas realidades. Nuestros docentes se quejan amargamente de su desconsideración social, de muchas dejaciones y falta de respaldo, de soledad. Al menos en parte, tienen razón. Su denuncia tiene que ser tomada en serio y pronto por parte de toda la sociedad, de las fuerzas sociales y económicas más poderosas, de las políticas sociales y educativas que conciernen a la salvaguarda de los bienes comunes. También sucede, tal vez, que algunas de esas soledades que ahora se lamentan han sido cosechadas, tienen raíces en el pasado. Asimismo, con el malestar escolar y docente seguramente tiene también que ver el hecho de que no podemos seguir ofuscados en responder a los cambios tan impresionantes que están ocurriendo con los mismos pensamientos y modos de hacer de ayer; ahora muestran muchas vías de agua, algunas hasta estridentes.

Quizás el título elegido para esta sección monográfica, *Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la Educación*, ni siquiera es el que mejor expresa lo que nos preocupa sobre estas situaciones y que podrá leerse en las distintas contribuciones. Es evidente que, para entender y gobernar esas realidades a las que acabamos de referirnos, el asesoramiento sólo representaría una modesta contribución que todavía sería más irrelevante si lo siguiéramos pensado en términos convencionales, ejerciéndolo desde la marginalidad e irrelevancia educativa. El término apoyo es tan amplio a su vez, como para entender que no puede reducirse a las relaciones familia y escuela, por más que las mismas sean decisivas y, por cambiantes, dignas de ser sometidas a una reflexión ponderada. En realidad, nuestra intención ha sido explorar algunos espacios de responsabilidad que hay que compartir para que la

educación pueda ser mejor para todos. Esa tarea no se puede depositar sobre las exclusivas espaldas de los centros y del profesorado. Nuestros planteamientos abundan en que, desde luego, las instituciones educativas y los profesionales de la educación han de seguir siendo protagonistas de primera línea. La cuestión cada vez más clara, sin embargo, es que es preciso respaldar mejor su trabajo, acompañar sus inquietudes, sus logros y sus desaciertos, al tiempo que exigirles las responsabilidades pertinentes, quizás sobre otros temas y de otras formas.

Como se verá, la idea de justificar y articular la educación como un escenario de responsabilidades compartidas dentro y fuera de los centros atraviesa todas las aportaciones. Así lo hacen A. Hargreaves y D. Fink al elaborar el concepto de liderazgo sostenible, que es lo mismo que reclamar la necesidad de sostener esfuerzos concertados en diversos planos para propósitos educativos más profundos y persistentes en el tiempo, sin caer en urgencias de moda ni en toques a rebato por la elevación de niveles estandarizados de rendimiento excluyentes y extenuantes. En una dirección similar abunda María del Mar Rodríguez al desgranar algunas propuestas sobre y para el asesoramiento. Lo conecta nada menos que con la reinención de la profesión docente y el propósito de hacer de nuestros centros comunidades éticas de encuentro y reconocimiento personal, de transformación de sueños, relaciones y prácticas. José Miguel Nieto y Antonio Portela proponen, por su parte, una concepción del asesoramiento como un espacio de coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción, lo que les lleva a reclamar presencias y voces de las familias y estudiantes en las relaciones de asesoramiento, con una llamada de atención bien justificada a la prevención y respuestas a la vulnerabilidad escolar. Por su parte Jesús Domingo, centrándose en los ya consagrados Departamentos de Orientación de los centros de educación secundaria, sugiere una conveniente ampliación de sus tareas y responsabilidades, de manera que con modestia, pero con claridad de propósitos, lleven a cabo su trabajo haciéndolo girar junto al profesorado y al centro, sobre lo fundamental: la mejora de la educación.

Pensando en apoyos y respaldos escolares, no podía faltar el tema tan traído y llevado como oportuno, relevante y vidrioso de las relaciones entre las familias y los centros escolares. Antonio Bolívar se ha encargado de poner el acento sobre la urgencia de abordar esta cuestión desde una óptica de escuela pública. Sugiere propuestas para restañar algunas heridas y construir alianzas, siendo consciente de que los signos de los tiempos hacen paradójicamente más complicado el empeño y también más imperioso. Máxime al estarse produciendo cambios importantes en el propio modelo de familia, así como, en otro plano, cuando la escuela pública está dejando de ser la elección para bastantes sectores sociales.

En el primero de los capítulos, yo mismo he intentado dibujar una perspectiva que, con la intención de abrir la mirada sobre el asesoramiento y apoyo, justifica por qué y cómo es éticamente defendible un escenario de responsabilidades compartidas por diversos actores, desde aquellos que desempeñan su trabajo dentro de los centros, hasta quienes han de asumir sus propios cometidos más

allá de ellos, con una mención obligada a los poderes públicos y a la administración de la educación, específicamente en lo que toca al gobierno local en distritos o zonas escolares.

Las tres experiencias seleccionadas son tan sólo una pequeña muestra entre otras muchas posibles. Cada una ejemplifica proyectos y experiencias coherentes con muchos de los planteamientos que aparecen en los artículos anteriores. Manuel Zafra, director de un instituto de secundaria con una población escolar que es social, económica y culturalmente muy heterogénea, narra con pasión y cabeza cómo ha sido posible concertar esfuerzos y responsabilidades de todo el centro para hacerse cargo de la diversidad desde una perspectiva de equidad educativa. Una excelente muestra de concertación de responsabilidades dentro de nuestras instituciones escolares. Lidia Puigvert e Iñaki Santacruz nos relatan la larga y densa trayectoria de las «comunidades de aprendizaje», los referentes ideológicos y los principios con los que están creando espacios dialógicos de transformación en diversos centros. Sus experiencias son una buena muestra precisamente de esa perspectiva de corresponsabilidad a la que se viene aludiendo. En la tercera de las experiencias, Florencio Luengo, coordinador del Proyecto Atlántida, cuenta cómo ha ido surgiendo y plasmándose este proyecto a favor de una escuela y un currículo democráticos, con un énfasis especial en la apertura de los centros a valores y prácticas que llenen de contenido la participación, tal como se viene realizando en diferentes iniciativas de creación de comités de ciudadanía en centros, municipios y zonas. Begoña Martínez, por su parte, se ha encargado de seleccionar y organizar diversas fuentes, recursos y proyectos en los que se pueden encontrar aportaciones recientes y valiosas sobre el asesoramiento, así como un amplio abanico de realizaciones, experiencias, recursos y modalidades de apoyo real y virtual. Nuevos tiempos, pues, y también nuevas posibilidades de construir, compartir y sacar provecho del trabajo conjunto en defensa de la buena causa que es la mejora para todos de la educación. A todos ellos, deseo agradecerles su participación por el esfuerzo y el tiempo que le han dedicado a este número.

# Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación

Juan M. Escudero Muñoz  
Universidad de Murcia

## **Resumen:**

En este artículo se analizan las relaciones entre una mejora democrática de la educación y la perspectiva de la corresponsabilidad entre los diferentes actores implicados. Más en concreto, se ofrece una lectura de los contenidos y políticas de mejora a partir de una ética de la justicia, ética crítica, ética del cuidado, ética de la profesionalidad y ética comunitaria democrática. Precisamente desde esos referentes éticos, que a fin de cuentas son expresiones de una moralidad cívica, se reclama la responsabilidad compartida de los centros, las familias, la sociedad civil y los poderes públicos en la tarea de garantizar a toda la ciudadanía una buena educación.

*Palabras clave:* mejora democrática de la educación, moralidad, virtudes cívicas, ética de la justicia, profesionalidad, comunidad democrática, corresponsabilidad y mejora de la educación.

*Abstract:* *Sharing Purposes and Responsibilities Intended to a Democratic Improvement in Education*

This article focuses on the relationships between a democratic improvement in education and the perspective of a joint responsibility among the different agents involved in this process. More precisely, it provides the reader with the improvement contents and policies based on the Ethics of Justice, Critical Ethics, the Ethics of Caring, the Ethics of Professionalism and Democratic Community Ethics. It is from these ethical referents, which are, after all, expressions denoting a civic morality, that the joint responsibility of educational establishments, families, society and public powers is demanded so as to secure a good education quality to all citizens.

*Key words:* democratic improvement of education, morality, civic virtues, justice ethics, professionalism, democratic community, shared responsibility, education improvement.

## INTRODUCCIÓN

Hay tres aspectos que son centrales en la mejora de la educación. El primero está relacionado con sus *elementos constitutivos* (finalidades y objetivos de aprendizaje pretendidos, contenidos culturales seleccionados y organizados, experiencias pedagógicas, relaciones y oportunidades, resultados o aprendizajes que logran los estudiantes) y un determinado sistema de valores y principios a partir de los cuales sostenemos y justificamos que una determinada educación merece ser considerada mejor que otra u otras diferentes. El segundo concierne a la postura que se adopte respecto a las personas (estudiantes en este caso) que son consideradas como sujetos del derecho a una buena educación o, lo que es lo mismo, a quiénes debe o no serles garantizada. La opción que se tome al respecto –un derecho de todos o solo de algunos– es decisiva. Marcará en realidad una línea divisoria entre lo que se ha definido como una calidad educativa restringida, selectiva, meritocrática y excluyente, o una buena educación democrática, justa, como un derecho esencial de todos, incluyente (Escudero, 2002). El tercero, por su parte, concierne a un amplio abanico de factores, condiciones y dinámicas correspondientes a las políticas sociales y educativas en muy diversos planos y asuntos: los recursos materiales y humanos y su redistribución, la ordenación, gestión y gobierno de la educación, el currículo, la enseñanza y la evaluación, el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales, y los esfuerzos y corresponsabilidades entre diferentes actores sociales y educativos, dentro y fuera de los centros.

Aunque la descripción dada es bastante esquemática, creo que recoge de manera adecuada algunas de las cuestiones más relevantes, todas ellas esenciales y al tiempo complementarias. Sin la referencia a un modelo ideal, valioso y legítimo, no se puede hablar de una educación mejor o peor y, desde luego, su concurso es insoslayable para orientar las políticas, las responsabilidades y las prácticas. Tampoco un determinado sistema de valores ofrece criterios para enjuiciar si determinadas decisiones y actuaciones son coherentes con los mismos y efectivas en el logro de los fines propuestos. Por su parte, las políticas, decisiones y prácticas son imprescindibles, pues sin ellas los mejores modelos y aspiraciones educativas no pasarán del terreno de las intenciones, quedarán en simple retórica. Es más, tanto la política macro como micro es la plataforma en la que se apuesta por un modelo educativo, y en la que se concretan o no voluntades y dinámicas que permitan llevarlo a la práctica. Es desde luego una decisión eminentemente política, la relativa a si se persigue una mejora selectiva o democrática de la educación. Por eso suele decirse que en materia de educación y su mejora no se pueden separar los contenidos de los procesos, los fines de los medios.

Aquí no pretendemos hablar de la mejora en abstracto ni de cualquier tipo de educación. Queremos referirnos a una mejora democrática y, simultáneamente, defender la perspectiva de la corresponsabilidad para que pueda existir tanto en el terreno de las ideas y creencias, como en los compromisos y las prácticas concertadas entre diversos actores. Si queremos relacionar ambos aspectos es fundamental explorar, discutir y justificar en qué consiste una buena educación, por qué ésta ha de ser democrática y por qué, desde ese presupuesto, es procedente reclamar

corresponsabilidades. Si apelamos a su necesidad e incluso urgencia, sin precisar para qué, por qué y sobre qué tipo de contenidos, estaríamos llamando a rebato sobre un tema de indudable resonancia social y escolar, pero poco más.

En la actualidad se está convirtiendo en un lugar común expresar la necesidad de compartir responsabilidades educativas. Es algo que pertenece al dominio de lo obvio, del sentido común. Nuestros centros escolares están siendo sobrepasados por muchos cambios sociales y se extiende la conciencia de que han de ser más y mejor respaldados por otros agentes sociales que han de asumir sus propias responsabilidades en la educación de los más niños y jóvenes (Waddock, 1999). El tema sin embargo tiene muchas aristas y dificultades. No sería difícil demostrar con evidencias cotidianas que, pese a ser de sentido común la corresponsabilidad en educación, nuestras escuelas y docentes siguen desempeñando su quehacer educativo desde una notable soledad, sea necesaria, querida y buscada por ellos en algunos extremos, o sea forzada e impuesta en otros.

El tema de la mejora de la educación, tan cargado de excelentes deseos y promesas, como urgido por un sinfín de motivos, no las tiene todas consigo tampoco. Si nos remitimos a la opinión pública, encontraremos tantas versiones y visiones de la educación que se necesita como personas. Y no digamos si echamos una mirada a los «actores mediáticos» que, de tiempo en tiempo, tanto se preocupan por la falta de calidad de la educación. Si buscamos actitudes y comportamientos efectivos de respaldo a la educación por parte de las familias y otros agentes sociales –una cuestión cuya deseabilidad nadie discute– no es extraño tener que concluir que, en las vidas tan ajetreadas que tenemos, no contamos con tiempo disponible ni, tal vez, claridad de propósitos y tareas significativas a las que aplicarlos. La distancia entre la cultura de algunas familias y la de la escuela representa un obstáculo importante para el éxito escolar de muchos estudiantes. La presencia creciente de las nuevas tecnologías en la vida de las nuevas generaciones supone, al lado de un abanico impresionante de posibilidades, un espacio socializador que está poniendo en jaque no ya tan sólo ciertos contenidos y metodologías escolares, sino la conexión de la educación con el universo simbólico de nuestros estudiantes, sus referentes morales y sus patrones de acceso y construcción de conocimiento. Ése sí que es un terreno, espinoso donde los haya, sobre el que habríamos de replantear tareas y corresponsabilidad.

En la literatura especializada sobre las reformas educativas, además de versiones y propuestas diversas sobre la mejora, hay un lamento que no cesa. Una y otra vez se constata la existencia de una fractura manifiesta entre, de una parte, todo lo que sabemos que habría que hacer y en lo que deberíamos concretar nuestros esfuerzos por mejorar la educación y, de otra, las políticas, compromisos y prácticas que efectivamente disponemos para dicho empeño. Estamos suficientemente advertidos acerca de qué cosas habría que hacer y cuáles evitar, pero muchos sistemas escolares, centros, comunidades y sociedades parecen empeñados en tropezar una y otra vez con las mismas piedras, cometer grandes omisiones o, en ocasiones, buscar salidas falsas. No es fácil desde luego responder a la cuestión de por qué, en educación,

no hacemos las cosas que sabemos que deberíamos hacer tanto dentro como fuera de nuestras escuelas. Es bastante paradójico reconocer que cada día se ensalza más el valor social y personal de la educación y observar que simultáneamente se ensancha la brecha entre el mundo de la escuela y el de la calle.

Al querer dar cuenta de la distancia que existe entre lo que pensamos y hacemos, entre las teorías, las intenciones y las prácticas, es usual recurrir a una explicación contundente. La mejora de la educación –se dice– es un asunto extremadamente complejo. Son muchos los factores que inciden en nuestros estudiantes, y muchos de ellos están más allá de lo que los centros pueden controlar y gobernar. Desde un punto de vista ideológico, las ideas y medidas para mejorar la educación constituyen motivos de discordancia y confrontación. Los intereses sociales y políticos son heterogéneos, así como múltiples y contradictorias las demandas remitidas a las escuelas. De manera que, al cruzarse en la educación tantas influencias y actores, el gobierno razonablemente exitoso de los afanes de mejora, suele ser realmente complicado. Algunas de esas influencias residen en la esfera de las fuerzas más poderosas y sus políticas. Otras, aunque menos poderosas, más personales y cotidianas, también disponen de espacios propios de poder y actuación para dejar improntas decisivas sobre qué educación se ofrece, cómo y con qué resultados. Si todas las fuerzas sociales, políticas y personales se conciertan y concentran debidamente en lo que valga la pena, los objetivos y sueños, por ambiciosos que sean, llegarán a alcanzarse. En caso contrario, ni siquiera se lograrán los objetivos más elementales, los problemas se acrecentarán y no será difícil que se quiebren compromisos o que surja el desencanto.

Los niveles de complejidad, controversia y difícil gobierno son todavía superiores, cuando lo que queremos proponernos es una mejora democrática de la educación. Una mejora a lograr con todos los estudiantes, a lo largo y ancho de todo el sistema escolar y todos los centros, sean cuales fueren sus contextos sociales y realidades personales. El valor de la mejora y la calidad tiene mucho eco en la sociedad y la cultura actuales, pero, a la hora de la verdad, las fuerzas más poderosas que lo enarbolan fruncen el ceño si lo que se plantea es el objetivo de crear una buena educación para todo el mundo. De manera que, aunque se han cubierto algunos tramos importantes del camino, esa aspiración sigue perteneciendo todavía al reino de las mejores utopías sociales, culturales y educativas, todavía por realizar. No es una realidad de este mundo ni, por lo que parece, el mundo que se está construyendo da muestras de querer incluirla en un lugar preferente de su agenda de prioridades. Así y todo no nos vamos a centrar aquí en describir lo que pasa, sino en recordar, una vez más, algunas de las cosas que deberían ocurrir, por qué habríamos de hacerlo y cómo. En suma, lo que nos proponemos es ofrecer algunas consideraciones sobre lo que debería ser una buena educación, sobre algunos de los referentes éticos que es preciso tomar en consideración para definir una mejora democrática, y poner a su disposición las responsabilidades pertinentes. En los apartados siguientes hablaremos de la mejora de la educación –en su acepción sustantiva y política (compromisos, decisiones y prácticas)– como un bien común que

concierno a todos. Un bien que se ha de asumir y perseguir, en esencia, por razones y motivos éticos, por imperativos de moralidad cívica. Sucesivamente incidiremos en el significado e implicaciones de una concepción de la mejora vinculada a diversas éticas –justicia, crítica, cuidado, profesionalidad– en tanto que imperativos morales asumidos en el seno de «comunidades educativas democráticas» abiertas a toda la ciudadanía. Para evitar algún posible malentendido –sobre todo en tiempos con tendencia a hacer del llamado tercer sector un pretexto para la ausencia injustificable de los poderes públicos– terminaremos recordando que a ellos también les siguen tocando sus propias e intransferibles responsabilidades, por más que hayan de situarlas en un nuevo escenario de corresponsabilidad.

### **LA MEJORA DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN COMO UNA CUESTIÓN DE MORALIDAD CÍVICA**

Solo desde un discurso que justifique y legitime diversas esferas públicas como espacios sociales responsables de la provisión efectiva de bienes comunes a toda la ciudadanía, es posible exigir las responsabilidades que los poderes públicos, las instituciones, los profesionales y la ciudadanía en general han de compartir. Una de las esferas políticas e institucionales más relevante es la representada por el sistema educativo en su conjunto. Más en concreto, por la red de centros y profesionales que constituyen la educación pública. Como un espacio de provisión del bien público de la educación, está formalmente constituido en distintos niveles, desde la política e instituciones nacionales a las autonómicas, dentro de las que, a su vez, hay otras todavía más próximas a la ciudadanía, como los centros, las zonas o distritos escolares y los diferentes servicios sociales.

Elaborar un tipo de argumentos que redunde en la idea de que todos esos espacios han de velar por la mejora del bien común que es la educación y responsabilizarse de proveerlo según valores y principios democráticos, es algo necesario al menos para dos propósitos. En primer término, para sostener palabras y discursos que han de seguir recordando, defendiendo y actualizando ideales educativos que la voracidad cambiante de los tiempos corrientes tienden a usar con la misma facilidad que desechan. Sin tales discursos, los bienes comunes encontrarán problemas de supervivencia añadidos a los ya bien conocidos. En la cultura de la individualización, fragmentación y des-socialización (Bauman, 2001; Touraine, 2005), los lenguajes y argumentos en defensa de lo público tienen que hacer acto de presencia en nuestro universo social y simbólico. En caso contrario, no sólo puede suceder que los bienes colectivos y sus instituciones sufran erosiones, sino que incluso lleguen a salir de la escena de lo que consideremos valioso y que es preciso seguir buscando. En segundo lugar, parece evidente que lo público –en particular la educación pública– sólo podrá ser un espacio social y democrático real, coherente y digno, con la fortaleza, la vitalidad, el reconocimiento y los respaldos que exigen sus cometidos, si, desde la Administración y sus servicios hasta los centros y los docentes,

las familias y la comunidad se exige el cumplimiento aceptable de derechos, sin olvidarnos de asumir al tiempo, deberes, compromisos y responsabilidades por unos y otros de forma integrada, coordinada, en definitiva, desde una perspectiva de la corresponsabilidad. Sólo de ese modo será posible, tal vez, recuperar, reconstruir y llenar de contenido y posibilidad un proyecto social y educativo efectivamente vertebrado en torno a la utopía de perseguir una buena educación para todos, de calidad, justa e incluyente.

Al igual que la democracia política, el sostenimiento y la revitalización de la educación pública y democrática requiere, además de un entramado de leyes y estructuras formales acordes, también valores interiorizados, deberes y responsabilidades practicadas, virtudes institucionales, profesionales y ciudadanas, en suma, moralidad cívica. En el prólogo a un libro reciente que lleva por título *Democracia y virtudes cívicas*, su coordinador, Cerezo Galán (2005, pp. 12 y 14), ha escrito, refiriéndose explícitamente a nuestro país, lo siguiente:

La democracia está establecida como un régimen político a la altura de nuestro tiempo y con un alto rendimiento en la pacificación de la convivencia, pero hay escasa conciencia de que se trata de una forma de vida moral, que lleva aparejados, además de derechos, deberes y responsabilidades muy exigentes.

Algo más abajo, para precisar el sentido de esa vida moral a la que se refiere en la cita anterior, sigue escribiendo:

La moral cívica es la moral del «civis» o ciudadano, y abarca tanto el comportamiento propiamente intersubjetivo, pero con alcance social, como aquel otro que se produce en la esfera de lo público institucional.

Aunque el autor tiene una mirada mucho más amplia que la que corresponde al sistema educativo e instituciones escolares en particular, se puede decir de nuestros centros algo similar. Tras la restauración democrática se ha ido creando un sistema educativo a la altura de los tiempos, particularmente en lo que se refiere al acceso y permanencia de todos nuestros niños y jóvenes durante más tiempo en las escuelas. Ha sido, qué duda cabe, la conquista apreciable de un derecho social básico que, dicho sea de paso, logramos satisfacer con bastante retraso en comparación con otros países de nuestro entorno. Podemos presumir de un sistema que responde de modo aceptable a criterios formales de democratización de la educación, pero no tanto de su reconocimiento público y social, con los respaldos y lealtades que son inexcusables. No está tan claro si en nuestro trayecto democrático en materia de educación, en la actualidad y en el futuro previsible, tienen vigor y extensión los valores y las exigencias de una verdadera y efectiva democracia educativa, o si hemos interiorizado y practicamos la moralidad cívica y las virtudes que conlleva y que son precisas para garantizar a todos el bien común de una buena educación.

Ésta es, por lo tanto, nuestra gran cuestión nacional en materia educativa en la actualidad y probablemente lo va a seguir siendo en el futuro.

El balance que puede hacerse de nuestros progresos o estancamientos en materia de democratización escolar y mejora educativa habría de ser ponderado. Lo que está fuera de toda duda a mi entender, es que o vinculamos los retos educativos pendientes a los imperativos de una moralidad cívica, que tenga presencia en las ideas y sea trasladada por nuestras instituciones y ciudadanía a ciertos comportamientos y prácticas (virtudes cívicas), o la escuela pública perderá, como dice Postman (2002), su alma constitutiva. Este riesgo puede estar ahí, incluso en el caso de que nuestro sistema educativo y nuestras escuelas respondan a criterios de la legalidad democrática, cuestión ésta que, por lo demás, podría ser hasta discutible en determinados extremos que tenemos la ocasión de observar a diario.

Algunas de las cuestiones que surgen de las consideraciones previas son las siguientes: ¿qué significa entender la mejora de la educación en clave de moralidad cívica? ¿sobre qué tipo de contenidos y procesos han de proyectarse virtudes profesionales y cívicas? ¿de qué sujetos cabe exigir la asunción de ciertas creencias e ideas, el compromiso de trasladarlas a responsabilidades que han de coordinarse con las de los demás?

## **DOMINIOS Y CRITERIOS PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN COMO EXPRESIÓN DE UNA MORALIDAD CÍVICA**

Situar la discusión acerca de la mejora de la educación en ese marco de referencia y responsabilidades, lleva a sostener sin reservas que tanto la educación como los esfuerzos y dinámicas que se apliquen para mejorarla, pueden y deben ser valorados, establecidos y reclamados en razón de ciertos criterios éticos. No procede desconocer la realidad de las situaciones en curso, así como tampoco las fuerzas que puedan estar en contra de cambiarlas. Cuando se pone el énfasis, sin embargo, en los principios y referentes éticos, la mirada se fija más en la transformación de la realidad que en la mera descripción.

No es raro encontrar análisis y discursos sobre la educación y los centros, la escuela pública, los cambios, las reformas, la renovación pedagógica, en suma, la mejora escolar, que encaran estas cuestiones bajo el prisma de los derechos de la ciudadanía, la justicia y la ética (Goolad y McMannon, 1997; Gimeno, 2001; Escudero, 2002, 2003, 2005a; Bolívar, 2004; Meirieu, 2004; Dubet, 2005, entre otros muchos). Por la relevancia y el significado humano y social de la educación, ese marco de referencia es ineludible. No siempre se pone el acento debido en el concierto necesario que ha de establecerse entre derechos, deberes y responsabilidades. En educación, por razones que sería prolijo explicar, caemos con frecuencia en reclamaciones legítimas de derechos (por los alumnos, familias, docentes, etc.) y dejamos aparcada la cara de los deberes. Si asumimos la osadía de reclamar el principio de la moralidad cívica a lo largo y ancho de la educación y su mejora, tenemos

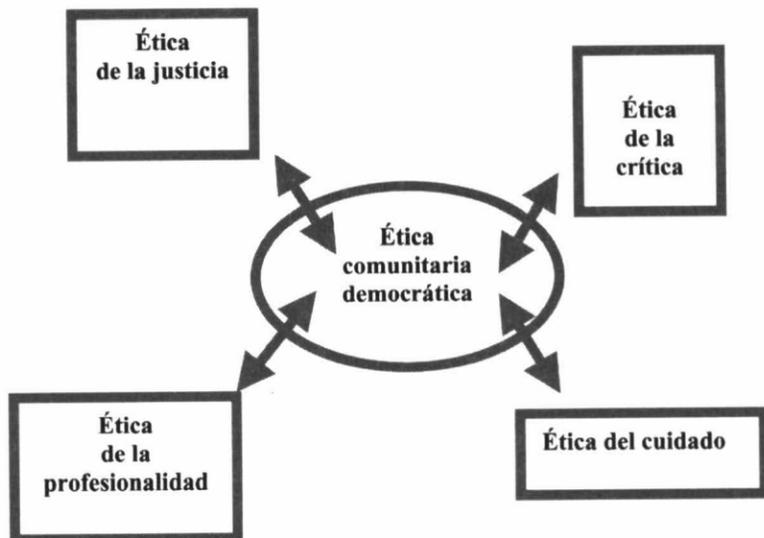
que precisar como es debido las dos cuestiones de fondo que venimos considerando: en qué debe consistir una educación para que pueda ser considerada buena desde un punto de vista ético, y qué responsabilidades o virtudes cívicas han de ser asumidas por los distintos actores y con qué criterios. Al explorarlas a continuación, nos vamos a referir a un conjunto de virtudes cívicas como la justicia, la denuncia y la crítica, la profesionalidad y la esperanza, el sentido de la alteridad y el respeto constructivo al otro, la responsabilidad y la solidaridad. Son algunas de las que corresponden a la idea de moralidad cívica, tal y como aparece, entre otra muchas referencias, en el texto ya citado de Cerezo Galán (2005). Aquí vamos a ofrecer una conexión de las mismas con la mejora democrática de la educación.

Una de las aportaciones más integradora y explícita que conozco para hacer una lectura ética del gobierno de los centros públicos ha sido elaborada por Furam (2004). Aunque su intención específica es proponer un marco de referencia para la Administración escolar y el liderazgo democrático dentro de los sistemas escolares, apunta una serie de principios éticos que son pertinentes con el tema que aquí nos ocupa. También, como hemos hecho en otro caso (Escudero, en prensa), constituyen un marco de referencia para responder a la cuestión de qué tipo de docente y de formación exige una educación de calidad para todos, asunto que, desde luego, es imprescindible en cualquier acercamiento a la mejora.

En concreto, la autora citada nos ayuda a precisar el significado e implicaciones de la moralidad cívica argumentando la necesidad de tomar en cuenta distintas éticas complementarias: una ética de la justicia, una ética de la crítica, una ética de la profesionalidad, una ética del cuidado personal y una ética comunitaria democrática.

Un par de precisiones previas. Primera, que cabe entender la ética en este contexto con una doble acepción: a) como un conjunto de principios guía del razonamiento moral a la hora de tomar decisiones en situaciones en que hay que afrontar cuestiones dilemáticas (por ejemplo, una buena educación selectiva o una democrática); b) como algo que informe las percepciones, las creencias, el carácter y las virtudes, que es lo mismo que decir la vida moral en una determinada situación, actividad o práctica social. De modo que la ética de la mejora cubre un doble frente, el de las ideas y creencias y el de los compromisos y las prácticas. Segunda, que, de acuerdo con la propuesta de Furam (2004), puede atribuírsele a la ética comunitaria democrática un lugar central: es la expresión propia de ciertas virtudes cívicas y, simultáneamente, un espacio compartido –si se quiere, institucional y colectivo, no individual– donde las restantes éticas han de validarse, comprometerse y ser debidamente articuladas. La propuesta que vamos a comentar se representa en la Figura I.

FIGURA I



Veamos, pues, qué nos ofrece cada una de esas éticas para definir los contenidos, los procesos y las responsabilidades de la mejora de la educación.

### MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA JUSTICIA

Una buena educación que al mismo tiempo sea justa implica el objetivo de que todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad, así como que la educación sea considerada una de las necesidades básicas de todas las personas. Contar con una buena educación y poder aprender es, por lo tanto, un derecho básico que cualquier sociedad buena ha de reconocer y garantizar como tal a toda la ciudadanía, haciendo lo que sea menester para ello. En sentido fuerte, ese derecho adquiere un valor singular en la escolaridad obligatoria donde ha de garantizarse a todos un currículo básico y común, que no de mínimos. De este modo, la mejora de la educación no puede limitarse sólo a garantizar el acceso y la permanencia en los centros, sino que ha de consistir en la provisión de oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones –capacitados diría Sen (2001)– de elegir y proseguir trayectos posteriores de formación y desarrollo, en los que, sobre una base educativa sólida, ya entrarán en juego otros criterios como la diferenciación, las opciones personales, los intereses y las propias habilidades y motivaciones. En la actualidad, los aprendizajes básicos son más amplios que antaño, más integrales (conocimientos, capacidades, desarrollo personal y social) y requieren, por lo tanto, mejores contenidos, metodologías más acordes con lo que sabemos sobre el aprendizaje escolar, un mejor reconocimiento de la diversidad, relaciones sociales

y personales más cálidas al tiempo que exigentes, resultados no estandarizados pero sí equivalentes en su valor y en las ventanas que abran a la formación de por vida. Aunque represente un reto titánico por conseguir, seguramente también titánico de cara a su interiorización en las creencias, la mejora de la que estamos hablando no tiene que hacerse depender, por principio, de las capacidades, intereses y motivaciones que llevan consigo, desarrollan o pierden los estudiantes al entrar y permanecer en la escuela. Aunque también a ellos les corresponde la responsabilidad de formarse y aprender, una institución que quiera ser justa y garantizar el bien común de la educación, tiene que trabajar sobre el principio de ampliar capacidades y hacer las cosas de tal modo que surjan y se cultiven los intereses y motivaciones allí donde no existan (Meirieu, 2005).

Aunque este tipo de discurso y exigencias éticas de justicia puedan parecer extrañas, deben estar avaladas por razones poderosas. En reformas que están en curso en diferentes países con gobiernos de signos políticos distintos, se declara entre sus propósitos «Que nadie se quede fuera» (EEUU), «El éxito de todos los alumnos en la Escuela» (Francia), o «Una calidad para todos», como es en nuestro caso.

La mejora sustantiva de la educación, por lo tanto, es democrática y justa, o no será una mejora que merezca tal nombre según estos criterios éticos elementales de justicia. La moralidad cívica precisa para ello tiene que expresarse a través de ciertas virtudes cívicas que han de ser compartidas por las instituciones educativas y sus profesionales, por las políticas y la Administración de la educación, las familias, los servicios sociales y la sociedad civil (asociaciones, redes en sus distintas formas y espacios, fuerzas sociales y económicas). El establecimiento de las leyes que gobiernen la educación y sus respaldos sociales, políticos y económicos, el diseño de un currículo que responda debidamente al rigor cultural y a la relevancia formativa, la gestión de los centros o las relaciones pedagógicas dentro de las aulas, así como la participación de las familias y del resto de la sociedad civil en la educación, serán otros tantos ámbitos en lo que debieran regir criterios éticos de justicia. Tanto las creencias como las políticas y las prácticas, por razones de justicia, debieran encarnar la fortaleza moral suficiente y precisa para que el orden social y escolar no refleje estructuras, decisiones y mecanismos que excluyan a algunos del bien básico de la buena educación.

He aquí, pues, un primer imperativo moral para los docentes, también para los profesionales del asesoramiento o la inspección de la educación, así como para las instituciones escolares. La disposición a revisar y, cuando sea preciso, reconstruir la cultura institucional de los centros, sus estructuras, relaciones y procesos, incluida la dirección y el liderazgo, la responsabilidad y la «responsabilización» (Del Águila, 2005) habrían de ser cuestiones no ya gerenciales, sino, en esencia, imperativos éticos constitutivos de una mejora justa de la educación. De la sociedad civil y las familias, así como también de las fuerzas sociales, políticas y económicas, incluyendo singularmente las más poderosas, la ética de la justicia reclama una disposición a defender esos propósitos y actuar en consecuencia.

Casi es innecesario recordar que los discursos y declaraciones son insuficientes para promover un determinado tipo de mejora. Pero, así y todo, son necesarios. Y todavía más, si valores y principios éticos como los comentados no resultan letra muerta, sino que anidan en palabras sentidas y en creencias imprescindibles para movilizar actuaciones y comportamientos. El reto que la ética de la justicia nos plantea es integrar sus dos caras antes comentadas, como principios guía y como prácticas y formas de vida consecuentes. Ambos aspectos han de circular por la red de responsabilidades compartidas que son necesarias.

## MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DEL CUIDADO

Una ética del cuidado comporta la virtud cívica de poner a otros, a sujetos concretos y singulares, en el centro de las propias decisiones y prácticas, hacerse cargo de ellos, asumir responsabilidades de sus destinos y proveerles, centrándonos en nuestro tema, con el bien común de la educación, tomando en consideración la singularidad de cada uno, su diversidad, sea del género que fuere, con sus fortalezas y sus necesidades. Bauman (2001), en línea con una tradición ética bien reconocida, hace de la alteridad, del sentido del otro, del reconocimiento de dependencias y la responsabilidad en relación con el prójimo, el germen básico de la ética. La primera manifestación de lo contrario, de una sociedad o aquellos de sus miembros que se desentienden de los demás fue, dice él, la actitud de desentendimiento que Caín adoptó cuando se le pidió cuenta de lo que había hecho con su hermano.

Para las instituciones y profesionales legalmente habilitados por la sociedad para la gestión de bienes públicos, la ética del cuidado tiene mensajes claros y exigentes. Requiere dar un paso que vaya más allá de tener que ajustar sus actuaciones a un contrato legal, aunque, desde luego, no lo desprecia. Irradia además, como bien lo expresa Cortina, la convicción y el compromiso de actuar según «un contrato moral, nacido del reconocimiento de la dignidad de las personas» (Cortina, 2005, p. 374). Comporta el reconocimiento de los estudiantes, de «su valor intrínseco, de forma que las relaciones que se establezcan con ellos estén fundadas en virtudes como el cuidado, el respeto y el amor» (Furam, 2004, p. 219).

La mejora como ética del cuidado no se conforma sólo con una justicia que garantice igualdad de oportunidades, sino que reclama una justicia equitativa que se haga cargo de las necesidades singulares de cada estudiante y se esfuerce en disponer las respuestas necesarias a sus necesidades (Bolívar, 2004; Dubet, 2005). Exige, como recordábamos antes, no sólo que se tomen en consideración las realidades sociales y personales de cada estudiante, sino también, y sobre todo, crear y expandir capacidades y motivaciones donde no las haya. De ese modo, la integración de la ética de la justicia y el cuidado es uno de los mejores anclajes educativos para promover políticas activas que combatan la exclusión educativa y la atención responsable a los más desfavorecidos.

La ética del cuidado exige de las instituciones, de los profesionales y de otros actores sociales una moralidad cívica donde ocupe su lugar propio la solidaridad

(Vargas Machuca, 2005). Las distintas modalidades de personalización y apoyo tendientes a fortalecer los vínculos entre profesores y alumnos dentro de los centros, la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje donde las relaciones sostenidas sean coherentes con los principios y las formas de vida democrática trasladadas al plano de lo cotidiano, pueden ser otras tantas manifestaciones de esta faceta de la mejora. Asimismo, la creación de redes sociales, proyectos municipales como muchos de los que se están promoviendo bajo la advocación de proyectos educativos de ciudad, la creación de servicios sociales integrales y bien coordinados, pueden ser expresiones positivas de esta ética del cuidado que, en esos términos, viene a ser una buena muestra de lo que significa la idea de compartir responsabilidades en asuntos que conciernen tanto a principios generales, como a las relaciones y prácticas cotidianas. Los centros, las aulas, las relaciones de la escuela con las familias y con otros agentes (asesores, formadores, inspectores, etc.), realmente inspirados por la ética del cuidado, habrán de ser espacios y modelos de vida en común más cálidos y acogedores, tan preocupados por enseñar y exigir lo que sea preciso, como sensibles a su conexión y sentido con la vida personal y social de cada estudiante, no para quedarse en ella sino para contribuir a que se expanda y crezca. La mejora no puede ser, entonces, un asunto de gestión fría ni de profesionales que pongan en primer lugar su condición de funcionarios, olvidándose de la faceta más humana, personal y moral de sus actuaciones. Someter a los centros, al currículo, al profesorado y a los estudiantes a fórmulas rígidas e inflexibles de administración, es algo que vulnera el establecimiento de relaciones de confianza, respeto y responsabilidad acordes con una ética del cuidado, que también ha de regir los vínculos entre las administraciones y las instituciones educativas. Pero, lo mismo que una ética del cuidado no ampara ningún género de paternalismo hacia los estudiantes, ni invita a que nos olvidemos de ciertas virtudes cívicas que les son exigibles (esfuerzo, perseverancia, respeto a los otros, incluidos sus profesores, responsabilidad), una buena interpretación de la misma en lo que atañe a las relaciones entre Administración, centros y docentes ha de significar algo bien diferente al *laissez-faire*, a mirar hacia otro lado, a la ausencia de las rendiciones de cuentas precisas y bidireccionales (Sirotnik, 2002). En resumidas cuentas, la ética del cuidado tiene muchos mensajes para las instituciones, la Administración, los estudiantes y, desde luego, también para las familias y la sociedad en su conjunto, cuyas tareas pendientes en materia de cuidado, respeto y consideración de sus maestros o profesores no precisan demasiados argumentos en su defensa.

## MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA CRÍTICA

La mejora sería una fantasía fuera de lugar, si las dimensiones propias de la ética de la justicia y el cuidado no fueran acompañadas de una *ética de la crítica*. Su aportación sustancial es la denuncia y el cuestionamiento de situaciones educativas injustas, despersonalizadas, atentatorias contra la dignidad de los estudiantes o de otros protagonistas educativos, irresponsables, frías o carentes del sentido de acogida y solidaridad.

Desde este referente ético, han de ser comprendidos, sacados a la luz y denunciados los factores y dinámicas sociales y educativas que fabrican la privación de una buena educación. Ya se trate de formas de exclusión en sentido fuerte (cada vez, por fortuna, menos frecuente en las sociedades democráticas, al garantizar a todos el acceso y permanencia en el bien público de la educación) o de otras formas y dinámicas más sutiles que provocan exclusiones quizás atenuadas, pero que dejan fuera de la buena educación a contingentes importantes de estudiantes y familias, a centros o a comunidades y barrios.

Al recabar datos, sacarlos a la luz y denunciar lo que proceda, la ética de la crítica aporta a la mejora una contribución fundamental y fundamentada: que no sea sólo una proyección idealizada hacia el futuro, hacia la utopía, sino también un reconocimiento, comprensión y cuestionamiento del suelo que estamos pisando, pues eso es una condición necesaria para cualquier propósito transformador.

La ética de la justicia, del cuidado y de la crítica bien armonizadas son esenciales para armar las políticas escolares y sociales destinadas a combatir la exclusión o los riesgos de llegar a ella (Escudero, 2005b). Justifican y nutren ciertas virtudes cívicas. Por ejemplo, asumir el compromiso de no mirar para otro lado allí donde se esté vulnerando el derecho básico a la educación; denunciar factores y dinámicas políticas, sociales y educativas de exclusión y discriminación en contextos globales y locales; denunciar la inmoralidad de los guetos sociales y escolares, urgiendo medidas de lucha contra la dualización escolar y educativa; persistir en la creación de discursos que, sin dejar de lado los esfuerzos y la condición de los estudiantes como actores de sus destinos personales y escolares, desvelen que una parte sustancial de sus éxitos o fracasos está fuertemente construida por un orden escolar, y también social, que no son inapelables, sino el resultado, calculado o no, de fuerzas e intereses que dejan de lado el bien común.

## **MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA DE LA PROFESIONALIDAD**

Si la ética de la justicia y el cuidado confieren contenidos, orientación y destino a la mejora de la educación, y la de la crítica desvela cómo y por qué se produce la realidad que estamos pisando, la ética de la profesionalidad incide de lleno en las capacidades y las responsabilidades que han de poseer los profesionales al desempeñar su trabajo, sobre todo aquellos que lo hacen en instituciones que velan por los intereses comunes.

Al referirse a esta ética específica, Furam (2004, p. 219), pensando en los docentes, la cifra en el «imperativo moral de servir lo mejor posible a los estudiantes». Implica asumir códigos éticos en el ejercicio profesional que habrían de incluir tanto los demás referentes morales que estamos comentando, como los conocimientos, capacidades y compromisos profesionales para ejercer con eficacia, rigor y consistencia la propia práctica. A la ética de la profesionalidad corresponden, asimismo, las decisiones y actuaciones que se lleven a cabo, así como también la adquisición y el desarrollo de las bases de conocimiento y el dominio de capacidades para

tomarlas. Por ello, la preparación y el buen ejercicio de la profesión no son tan sólo unas cuestiones técnicas o un aditamento discrecional, una vez que se han superado los requisitos establecidos para el acceso a ella. Es una cuestión ética, algo a plantear en claves de moralidad cívica, de virtudes cívicas. Adela Cortina habla precisamente de la profesionalidad como una de las virtudes cívicas que son imprescindibles en un sistema democrático que quiera garantizar con eficacia los bienes comunes.

La profesionalidad es una virtud moral indispensable para que una sociedad funcione de acuerdo con la dignidad humana que es a lo que debería tender una buena sociedad, una sociedad democrática (Cortina, 2005, p. 362).

Exige de los profesionales conocimientos, capacidades y responsabilidad que, como ingredientes de carácter, conformen y sostengan el desempeño profesional habitual. Como las demás virtudes, requiere esfuerzo, persistencia, búsqueda de la excelencia en el trabajo bien hecho, actualización permanente de las propias metodologías, así como apertura para revisar y mejorar los objetivos y tareas, de modo que puedan garantizarse con éxito razonable el encargo que la sociedad les hace (proveer bienes comunes) y por los que, a su vez, les ha de valorar como es debido, reconocer, incentivar y respaldar. La profesionalidad, insiste la autora, debe ser asumida como un rasgo ético, en sí mismo valioso. De quienes la ejerzan cabe reclamar que pongan por delante de cualquier forma de corporativismo los intereses de los ciudadanos, que sean honestos y eficaces hasta el punto de infundir credibilidad y confianza social. Pero, también en este terreno, la idea de las corresponsabilidades es digna de mención. A la sociedad, a la Administración, a los servicios de asesoramiento, formación o inspección, les corresponde proveer condiciones y reconocimiento que contribuyan a que el buen ejercicio profesional no tenga que situarse en el plano de la heroicidad. La perspectiva de la corresponsabilidad ofrece coberturas sustantivas para reclamar también una ética de la profesionalidad a los administradores y otros profesionales ya mencionados, así como sensibilidad y compromisos suficientes a las familias, a las redes sociales o profesionales y a otros servicios sociales y municipales; han de aportar lo que es preciso para que los docentes realicen su profesión en condiciones materiales y sociales favorables, hasta el punto de que quienes se esfuercen en encarar éticamente la enseñanza puedan sentirse realizados en esta profesión y ser razonablemente felices al ejercerla.

Esta virtud que cabe exigir a los profesionales de la educación es un ingrediente también esencial de la moralidad cívica que se precisa para que sea posible una mejora democrática inspirada por la ética de la justicia y del cuidado.

Y, así como la virtud de la profesionalidad es una contribución ineludible al hacer el camino de la mejora democrática de la educación, la corrupción profesional (en el sentido de no virtud, entiéndase bien) es, seguramente, una piedra pesada en el camino.

La corrupción de las actividades profesionales se produce cuando los que participan en ellas no las aprecian en sí mismas, porque no valoran su bien interno

y las realizan exclusivamente por los bienes externos que por medio de ellas se pueden conseguir (Cortina, 2005, p. 373)

Es decir, cuando se ejerce la profesión más que nada como una forma de ganarse la vida, no se cree en el valor de la educación como un derecho de las personas, o se arroja la toalla refugiándose en la cultura del lamento y la impotencia, la virtud de la profesionalidad se debilita o, acaso, puede llegar a desaparecer.

El mejor antídoto contra los déficit de esta virtud –garantizadas las condiciones justas y dignas que han de respaldar a los docentes– es su formación y desarrollo profesional; antes de entrar en la profesión y durante el tiempo de su permanencia en ella. Podemos entenderla como un resorte y un conjunto de oportunidades para generar y fortalecer el carácter profesional, para expandirlo y desarrollarlo. Si la formación del profesorado es relevante y de calidad, –no pasemos por alto que también procede exigir esta virtud a quienes trabajan en las instituciones de formación inicial y permanente del profesorado o en otros servicios de apoyo e inspección–, podrá ser una oportunidad para crear capacidades, libertad de acción, autonomía. Todo ello tiene mucho que ver con el cultivo de la virtud de la esperanza, que es la virtud que mejor puede ayudar a resistir aquellas situaciones en las que lo más fácil sería caer en la tentación de tirar la toalla y refugiarse equivocadamente en los brazos de la impotencia (Escudero, en prensa).

Como las virtudes de que estamos hablando deben ser, además de personales, institucionales, la profesionalidad en particular también concierne a los centros como instituciones pues dentro de ellos, como un todo, se dilucidan aspectos esenciales de la mejora democrática de la educación. Bajo este prisma, el tan reclamado gobierno y desarrollo de los centros escolares como organizaciones que aprenden (con metas valiosas compartidas acerca del aprendizaje de los estudiantes, colaboración estrecha y efectiva, indagación, rendición de cuentas y apoyo mutuo) no consistiría tan sólo en condiciones y procesos institucionales para gestionar la mejora de la educación, sino también en ámbitos concretos de moralidad cívica exigible a las organizaciones que deben ser competentes en hacer bien su trabajo al servicio de causas justas. De ahí emana que la dirección de los centros, las estructuras escolares, las relaciones y los procesos que ocurran dentro de ellas hayan de asumir sus propias lecciones a partir de la ética de la profesionalidad. A los centros les exige alguna contribución sustantiva a suturar en cierta medida, por mínima que sea, esa brecha que persiste entre lo que decimos que habría de ser una escuela que persigue la mejora democrática de la educación y lo que seguimos haciendo al margen de ese referente moral. Pero, a fin de cuentas, nada de lo que se está comentando es novedoso. Lo que sí supone, creo yo, es situar muchas de las cosas que sabemos y hacemos al respecto en claves éticas, bajo imperativos de moralidad cívica. Y en ese ámbito sí tenemos cosas por hacer y, sobre todo, algunos motivos distintos y más exigentes que los que suelen considerarse al reclamar que se hagan.

## MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y ÉTICA COMUNITARIA DEMOCRÁTICA

En tiempos de individualización, pérdida de anclajes, del sentido de pertenencia, y desocialización, pocos términos como el de comunidad son capaces de despertar tantos imaginarios de nostalgia y calidez, aunque también amenazas que pueden minar la libertad y autonomía de las personas, así como poner en cuestión los mismos bienes e intereses colectivos. Bauman (2003) ha analizado magistralmente sus significados y posibilidades ambiguas tanto para los individuos como para la sociedad. Cuando Furam (2004) propone precisamente una ética de la comunidad democrática como otro de los referentes éticos de la mejora y la corresponsabilidad de diferentes actores, invita a entenderla con esa doble cara antes mencionada (realización de ciertos valores éticos y como un espacio donde construir los otros referentes morales). El énfasis en su carácter democrático es esencial.

Los equipos directivos, los profesores y las familias -escribe- están llamados a construir centros escolares como comunidades éticas que se impliquen en procesos conjuntos para perseguir el propósito moral de la educación y afrontar los retos de la vida escolar cotidiana (Furam, 2004, p. 222).

Aunque la propuesta no es ajena a esa visión ya extendida de los centros escolares como comunidades de profesionales que aprenden, la trasciende claramente. Así es por los actores cuya presencia y voces son convocadas, y también por el énfasis explícito que se pone en su necesario compromiso con valores democráticos, con una serie de principios consecuentes con la noción de comunidades éticas.

La expresión y el intercambio libre y pleno de ideas, al tiempo que la disposición a contrastarlas de acuerdo con valores democráticos; erigir el bien común como núcleo central de los propósitos y las responsabilidades que hayan de asumirse; la valoración de los sujetos y el reconocimiento de su dignidad y participación; la adopción de valores democráticos que refuercen lo que es común sin pasar por alto la diversidad; la disposición a escuchar con esmero voces diferentes y no sólo de quienes cuenten con más capacidades y recursos para hacerse oír e influir; el cultivo de procesos de deliberación e indagación acerca de en qué ha de concretarse el bien común perseguido conjuntamente y qué hacer para garantizarlo; el establecimiento de responsabilidades y también dispositivos que den cuenta de las mismas, tanto antes y durante como después de las actuaciones (Del Águila, 2005); son, entre una posible relación todavía más larga, algunos de los valores y principios éticos de una comunidad democrática responsable de velar y promover la mejora de la educación.

Al colocarla en el centro de las demás éticas -justicia, crítica, cuidado, profesionalidad- lo que se está queriendo significar son dos asuntos importantes. Uno, que la mejora de la educación debe entenderse como un bien que colectivamente ha de ser discutido, concertado, justificado y perseguido. No es algo que concierna sólo a individuos particulares (desde luego que sí), sino también a la institución en su conjunto. Dos, que, entonces, la creación y el sostenimiento de comunidades edu-

cativas democráticas ha de ser un espacio fundamental para deliberar, validar y comprometer los contenidos y los procesos de la mejora (estructuras, relaciones, responsabilidades distribuidas y mecanismos de rendición de cuentas de las mismas). Se reclama, por lo tanto, participación, pero no formal e irrelevante, sino la que es necesaria para el bien común, para enunciarlo, defenderlo y promoverlo. Se apela a la deliberación, pero en particular a aquélla que se atenga, en sus contenidos y formas, a valores y principios éticos para resolver cuestiones dilemáticas, poniendo en relación los puntos de vista e intereses particulares con los de los demás, con los bienes colectivos. Una comunidad donde no se oculten los conflictos ni las discrepancias, donde se tomen en consideración voces diferentes, pero donde el eje rector de las decisiones sea, al mismo tiempo, aquello que mejor pueda garantizar el bien común. Una comunidad en la que se distribuyan y compartan responsabilidades, pero donde, además, no se anulen las responsabilidades de cada cual ni se oculte la rendición de cuentas justa y democrática.

Esta idea de la comunidad ética no se reduce a los confines materiales y orgánicos de las instituciones escolares, aunque eso no supone, desde luego, desconsiderar el lugar central de las mismas, en concreto para pensar y promover una mejora que garantice una buena educación democrática. Puede decirse, así, que una comunidad educativa ética es una comunidad donde se establecen y comparten responsabilidades procurando ajustarlas a la virtud de la solidaridad. Dice al respecto Vargas Machuca (2005, p. 317):

La solidaridad, como compromiso con la promoción de los bienes públicos y la protección de los intereses grupales que configuran un determinado modelo de sociedad, implica, en primer lugar, la existencia de normas de equidad –cumplir los propios deberes, asumir una parte justa de las cargas, rendir al máximo en pos de los objetivos comunes– en segundo, precisa de relaciones de confianza y necesita, en última instancia, el establecimiento de mecanismos de control que disuadan y prevengan las violaciones de las propias normas.

La virtud de la solidaridad es una expresión clara de los compromisos de los individuos con la comunidad a la que pertenecen, singularmente para favorecer el acceso y disfrute de todos a aquellos bienes de los que no es justo privar a nadie. Es, como puntualiza el mismo autor, una expresión de «patriotismo cívico», esto es, lealtad con la producción y gestión de bienes comunes, pensar los propios intereses en el contexto de un interés más amplio. A fin de cuentas, la virtud solidaria de la ciudadanía y las instituciones es imprescindible para que «las referencias normativas de carácter universalizable –por ejemplo una buena educación para todos– lleguen a anclarse en contextos determinados y resonar en la piel de sociedades y comunidades políticas concretas» (Vargas Machuca, 2005, p. 324).

La ética de una comunidad democrática solidaria representa otro matiz relevante para determinar tanto la orientación y los contenidos, como las corresponsabili-

dades implicadas por la mejora. Pueden desplegarse no sólo en proyectos de centro, que con toda seguridad han de ocupar un lugar central, sino también en su vertebración con planes que incluyan redes de centros o de zona, iniciativas como las que ya están ocurriendo al amparo de proyectos de ciudades educadoras, así como otras que se activen desde movimientos de renovación y redes sociales de apoyo.

Bajo esa perspectiva ha de revisarse el asesoramiento, la formación del profesorado y los cometidos de la inspección, así como estudiar aquellas propuestas que se están formulando en el sentido de profundizar la descentralización de la educación hasta alcanzar municipios y territorios (Subirats, 2005). El desarrollo de un sólido tejido social con redes cívicas y profesionales, ancladas en espacios reales o virtuales, puede ser una forma concreta de llevar a cabo la perspectiva de las corresponsabilidades. Pero bajo dos presupuestos al menos: uno, que no se pierda de vista que el propósito central de la mejora es la provisión democrática de una buena educación para todos; otro, que, sin pretender domesticar burocráticamente el tejido de apoyos sociales, se busquen unos mínimos de coordinación integrada de actuaciones y propósitos. Los riesgos de fragmentación y de que, dentro de la flexibilidad y espontaneidad del asociacionismo, emerjan otras formas de desigualdad añadidas a las conocidas, son más que posibles. La yuxtaposición de agentes y actuaciones, sin la integración y coordinación precisa, puede arrostrar una merma notable del potencial que teóricamente pudieran tener para afrontar muchos asuntos sociales y educativos como el abandono y absentismo, la transición al mundo del trabajo, la prevención del riesgo de exclusión social y educativa. Ha habido, por ejemplo, iniciativas de «partenariado» entre escuelas y empresas que han supuesto contribuciones importantes, en concreto para la transición al mundo del trabajo. Algunas realizaciones en un ámbito necesario y prometedor como éste, nos advierten sin embargo de ciertos riesgos asociados a crear oasis de excelencia empresarial y no tanto educativa, así como de su irrelevancia para la mejora escolar de los contenidos y metodologías que, a pesar de esa ampliación de vínculos y corresponsabilidad, no llegan a ser sustantivamente modificadas (Waddock, 1999).

## **LAS RESPONSABILIDADES INEXCUSABLES DE LOS PODERES PÚBLICOS Y DE LAS ADMINISTRACIONES LOCALES DE LA EDUCACIÓN**

Mala partida estaríamos jugando a la mejora democrática de la educación, si, con esta propuesta de extender el espacio de corresponsabilidad, pasáramos por alto una mención explícita a los poderes públicos, a la administración de la educación por parte de los Estados u otros centros legítimos de poder constituido y de responsabilidad. Una omisión de ese tipo significaría alinearse con esa forma de redefinición de lo público y su gobierno que tan querida le resulta a la ideología neoliberal (Fitsimon, 2000). Su concepción y política respecto al «capital social» no significa en realidad una apuesta por la revitalización de las comunidades e instituciones democráticas, sino un vaciado moral de las mismas, al someterlas a la lógica de

desentendimiento de los poderes públicos, bajo la presión de valores como la competitividad, a lo que se suma la responsabilidad «exclusiva» y reducida a lo que atañe a sus necesidades y destinos, las iniciativas flexibles pero evanescentes, y la primacía de lo particular sobre lo público y común. Nada de esto tiene que ver con lo que hemos venido argumentando en los puntos anteriores.

Poner de relieve la virtud cívica de la solidaridad no debe servir para ofrecerles un pretexto de escapada a los poderes públicos. Como precisa bien Vargas Machuca (2005, p. 328), «a la comunidad política, por su preeminencia, le corresponde una especial responsabilidad en crear condiciones que puedan predisponer a que los ciudadanos participen en actividades y empresas solidarias». El enfoque de la cuestión ha de huir, por lo tanto, de cualquier visión acrítica y angelical del asociacionismo cívico, así como también de la tentación de «funcionarizar» cualquier iniciativa encaminada a explorar nuevas formas de apoyo social y ciudadano. El liderazgo de los poderes públicos tiene que coexistir con la responsabilidad de los profesionales y de toda la ciudadanía, del mismo modo que la existencia de estructuras y proyectos públicos pensados para garantizar los bienes colectivos, necesita revitalizarse complementariamente con responsabilidades de profesionales y de ciudadanos que son intransferibles.

De manera que la mejora democrática de la educación no podrá sentirse plenamente respaldada hasta tanto la buena educación, sus condiciones, procesos y responsabilidades se extiendan a lo largo y ancho de todo el sistema escolar, todos los centros y aulas, y en ello las administraciones de la educación tienen cometidos que no se pueden delegar a otros. El objetivo de lograr una buena educación, reduciendo las desigualdades injustificables entre centros, o la variabilidad indebida como dice Elmore (2000), no es alcanzable sin la cohesión por la que los poderes públicos han de velar inexcusablemente. Su papel en proyectos educativos de ciudad o redes sociales de apoyo es irrenunciable, no sólo para estimular su génesis y desarrollo, sino también para contribuir a una coordinación deseable de iniciativas que, en caso contrario, no pasarían de ser esfuerzos aislados y marginales.

Por ello, al poner hoy el punto de mira en reformas a gran escala, además de relacionar la mejora con centros, profesores, estudiantes, familias y asesores (Fullan, 2002), es preciso conferir el lugar debido a las políticas nacionales y de distrito (en nuestro caso autonómicas o locales). El desafío todavía más exigente puede formularse de esta forma: políticas nacionales que ofrezcan marcos éticamente defendibles y concertados con las Comunidades Autónomas, que a su vez tienen que hacer otro tanto para estimular e implicarse en todos esos espacios y actores que estamos involucrando en un escenario de corresponsabilidades. Para ser más precisos, podemos recoger tan sólo algunas referencias sobre distritos escolares. Sin entrar en demasiados matices respecto a sus confines territoriales, podríamos hacerlos equivalentes, en un primer nivel, a nuestra ordenación autonómica de la educación. En la línea razonable que sugiere Subirats (2005) en su propuesta de «territorios», pueden corresponder al municipio, en ocasiones a barrios de grandes urbes o, en

otras, a zonas o comarcas. La posibilidad de orientar, integrar y coordinar sus diferentes instituciones sociales y educativas, servicios como las instituciones de formación, unidades de apoyo o asesoramiento, inspección, u otros agentes y asociaciones, abre modalidades de apoyo ya incipientes y otras que seguramente habrá que explorar en lo sucesivo.

Al lado de la amplia literatura sobre mejora, centros y profesores, ha ido emergiendo un ámbito de investigación, todavía incipiente, pero que ya pone sobre la mesa algunas cuestiones que, cuanto menos, son dignas de atención. Pueden verse análisis y balances realizados en otros contextos distintos al nuestro (Fullan, 2002; McAdams, 2002; WSRC, 2003; Bergeson, 2004). Se da cuenta de algunas buenas prácticas en la Administración local que no ofrecen, desde luego, ningún salvoconducto, pero sí motivos para completar el panorama que estamos queriendo ofrecer en este artículo.

- Adoptar políticas sistémicas: contribuir a crear una coalición social de voluntades para que todos los estudiantes del distrito aprendan lo que es debido, creando y vitalizando para ello esferas diversas de poder y responsabilidad como redes de directores escolares, redes docentes, redes sociales de apoyo, tomando como foco y prioridad la mejora de los aprendizajes.
- Elevar las aspiraciones respecto a los rendimientos escolares y aprendizajes de todos los estudiantes, con una atención especial a los centros y sectores más desfavorecidos.
- Promover relaciones de colaboración entre actores escolares y sociales (Administración, sindicatos, centros, municipios, asociaciones), basadas en la participación, la confianza recíproca, el diagnóstico conjunto de la situación, determinación de prioridades, previsión y distribución de recursos (financieros, personal, organización del mapa escolar, políticas de escolarización, reorganización de estructuras organizativas y tiempos en los centros y aulas, etc.).
- Recabar datos sobre el funcionamiento y los resultados del distrito tanto en materia de aprendizaje de los estudiantes como respecto a la provisión de educación, y utilizarlos para determinar líneas de actuación, prioridades educativas y redistribución de responsabilidades. El papel de la inspección educativa y la rendición de cuentas con propósitos de mejora destaca como algo fundamental en esa tarea. Propiciar una cultura de evaluación, estudiar y comprender en los órganos oportunos los datos disponibles, crear interés común en torno a la mejora y centrar la atención en aquellos resultados que pongan de manifiesto desigualdades indebidas, son algunas de las actuaciones pertinentes. Como base para promover proyectos, esa cultura de evaluación contribuye a tomar decisiones fundamentadas sobre políticas de formación del profesorado, de redes de apoyo y coordinación de servicios.
- Provisión de estructuras y procesos para la formación y el desarrollo profesional de todo el profesorado, empleando para ello una diversidad de contenidos

y modalidades de formación, prestando una atención singular al establecimiento de relaciones precisas entre datos de evaluación del distrito (o territorio equivalente), proyectos de mejora y proyectos de formación docente.

- Desarrollo de liderazgo centrado en la mejora de la educación para todos, compartido por administradores, inspectores, asesores y formadores, equipos directivos y profesorado, dando cabida, por medio de los foros propios, a las familias y a otros actores sociales.
- Establecer un currículo de distrito que sea coherente con las orientaciones del currículo nacional y permitan su desarrollo contextual, flexible y equitativo en la propia demarcación, así como elaboración de materiales de apoyo (guías curriculares) que ayuden a visualizar, concertar y establecer el núcleo de aprendizajes indispensables, modelos ilustrativos de planes y desarrollos metodológicos para aclarar y facilitar el logro de las metas educativas establecidas.
- Propiciar y estimular redes sociales de apoyo, voluntariado, servicios sociales y escolares integrados.

En resumen, inscribir la mejora de la educación bajo la cobertura de una moralidad cívica, lo cual es esencial para que el derecho de todos a una buena educación se asuma como un valor y se adopten las políticas y prácticas precisas para realizarlo, está reclamando un escenario de corresponsabilidades en el que han de interpretar sus papeles actores muy diferentes. Todos tienen su lugar y sus responsabilidades que, a fin de cuentas, habrían de ser el imperativo y la expresión de las virtudes que se han descrito en este texto. Con toda seguridad, no sólo son utópicos los objetivos indicados. Hoy por hoy, también lo son los esquemas de pensamiento de los que se derivan, las políticas y las prácticas, incluido dentro de ellas ese concierto de responsabilidades al que nos hemos referido. Pero creo que no está mal que empecemos pensando en ello con un ojo puesto en lo que sucede y con el otro, en lo que ha de ocurrir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra.
- (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- BERGESON, T. (2004): *Characteristics of Improved School Districts. Themes for Research*.
- BOLÍVAR, A. (2004): *Teorías de la justicia y equidad educativa. Curso Reformas escolares y fracaso escolar*. UNIA, Baeza.
- CEREZO GALÁN, P. (2005): «Prólogo», en *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- CORTINA, A. (2005): «Profesionalidad», en P. CEREZO GALÁN, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- DEL ÁGUILA, R. (2005): «Responsabilidad», en P. CEREZO GALÁN, de: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- ELMORE, R. F. (200): *Building a New Structure for School Leadership*. Alberta Shanker Institute.
- ESCUDERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- (2005a): «Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar», en J. M. ESCUDERO y otros de: *Sistema Educativo y Democracia. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona, Octaedro.
- (2005b): «El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa», en J. GARCÍA MOLINA, (coord.) de: *Lógicas de exclusión social y educativa en la sociedad contemporánea*. Madrid, Instituto Paulo Freire.
- (en prensa) «La formación del profesorado y la garantía de una buena educación para todos», en J. M. ESCUDERO, y L. ALBERTO, (coords.) de: *Formación del profesorado y calidad de la educación para todos*. Barcelona, Octaedro.
- FREIRE, P. (1975): *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- FULLAN, M. (1993): *Changes Forces*. London, The Falmer Press. [En castellano, (2002) en la Editorial Akal].
- (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- FURMAN, G. C. (2004): «The ethic of community», *Journal of Educational Administration*, 42: 2, pp. 215-235.
- GIMENO, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- HARRIS, A. (2002): *School Improvement. What's in it for Schools?* London, Routledge/Falmer.
- MCADAMS, D. (2002): «Strengthening Urban Boards. Leading City Schools», *Special Report*.

- MEIRIEU, PH. (2005): *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.
- POSTMAN, N. (2002): *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro.
- SEN, A. (2001): «Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny», *Social Development Paper 1*, Asian Development Bank.
- SIROTNIK, K. (2002): «Promoting Responsible Accountability in Schools and Education», *Phi Delta Kappan*, 83, pp. 662-673.
- SUBIRATS, J. (2005): «Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales?», en J. GAIRÍN, (coord.) de: *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Barcelona, Praxis.
- VARGAS MACHUCA, R. (2005): «Solidaridad», en P. CEREZO GALÁN: *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- WADDOCK, S. (1999): *Not by Schools Alone. Sharing Responsibility for America's Education Reform*. London, Praeger.
- WASHINGTON SCHOOL RESEARCH CENTER (2003): «A Decade of Reform. A Summary of Research Findings on Classroom, School and Districts Effectiveness in Washington State», *Research Report*.

#### PÁGINAS WEB

[www.k12.wa.us/research](http://www.k12.wa.us/research)  
[www.asbj.com](http://www.asbj.com)



# Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo

Andy Hargreaves

*Catedrático de Educación en Lynch School of Education, Boston College*

Dean Fink

*Consultor en Educación. Ontario, Canadá*

## **Resumen:**

Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos. Han de inspirarse en ciertos principios como amplitud, profundidad, continuidad, diversidad, justicia, disponibilidad de recursos y conservación de la memoria. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales.

*Palabras clave:* cambio y mejora sostenible, principios para el desarrollo sostenible en educación, influencias recíprocas entre la escuela y la comunidad, sistema educativo y movimientos sociales.

**Abstract:** *Strategies for Educational Change and Improvement that Matter, Spread and Last*

Far from the obsession of achieving a kind of competitive efficacy in certain common reforms, the necessary changes and improvements to promote the goals of deep and lasting learning of our students require sustainable, democratic and fair processes. They should be inspired in principles such as breadth, depth, length, diversity, justice, resourcefulness and conservation. They should be interconnected in spheres of mutual influence among the school, the community, the education system as a whole and the different social movements.

*Key words:* sustainable change and improvement, principles for sustainable development in education, mutual influences between school and community, educational system and social movements.

## INTRODUCCIÓN

Desde Cataluña a California, desde Argentina a Australia, los esfuerzos por fomentar la mejora educativa están difundándose por todo el globo. A excepción de unos cuantos casos, los ministerios y las oficinas de distrito han ocultado estas iniciativas en el marco de la retórica y en las realidades de la globalización.

El desajuste internacional que se ha producido a raíz de la vuelta al determinismo económico del siglo XIX enmascarado en el siglo XXI (Ralston, 2005) ha dado lugar a dos respuestas claras y contundentes a la mejora y al cambio educativo. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; por otro lado, esta respuesta establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano.

Tal y como han argumentado los «globalistas», en el sentido de que la existencia de un mercado sin trabas, la privatización de los servicios públicos y la reducción de los impuestos a los ricos constituyen un prelude previsible para propiciar la mejora de la productividad económica, los gobiernos de Inglaterra, Estados Unidos y hasta hace poco el de Ontario en Canadá y el de Victoria en Australia, han adoptado tanto el lenguaje de lo inevitable como las políticas del racionalismo económico a fin de mejorar los resultados en la escuela. Todo esto ha traído consigo una obsesión internacional por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos que viene definido por las notas alcanzadas tras la aplicación de pruebas estándar, aun cuando la relación entre ambas medidas relacionadas con los resultados educativos y la productividad económica es tangencial en el mejor de los casos, y en gran medida de escasa fiabilidad. Esta obsesión ha dado lugar a una monotonía deprimente y debilitadora en todo el mundo, objetivos obligatorios que se deben alcanzar a corto plazo, currículo adaptado, métodos de enseñanza y medidas de responsabilidad encaminadas a alcanzar los objetivos que suelen ponerse en marcha sin que haya habido una consulta o un compromiso serio por parte de los agentes principales implicados en la toma de decisiones, como por ejemplo los profesionales de la educación, los padres y la comunidad investigadora. Según este enfoque, los ciudadanos se convierten en clientes, los estudiantes en números que se materializan en el conjunto de las puntuaciones alcanzadas en los exámenes, mientras que la competencia entre las escuelas, los distritos y los países ha conseguido eclipsar por completo el sentido de la cooperación.

Alarmados por las exigencias de las terribles repercusiones económicas, hasta hace poco propagadas por el Banco Mundial y otras instituciones de carácter monetario, este enfoque, en gran medida anglófono, del cambio y la mejora en educación ha propiciado que en muchos países los agentes implicados en la elaboración de las políticas educativas hayan rechazado aquellas políticas y prácticas que llevaban mucho tiempo en vigor como consecuencia de su premura por subirse al carro de los estándares educativos y de la estandarización en la educación. Sin

embargo, cada vez parece más evidente que este enfoque no sólo ha fracasado en su afán por mejorar el rendimiento escolar y el aprendizaje a lo largo del tiempo, sino que ha dejado tras de sí un currículo estéril basado en la realización de exámenes, profesores agotados y estresados, una escasez de personal cualificado y capacitado deseoso de llevar las riendas e incluso mayores gastos, puesto que los gobiernos han ido dando tumbos al haber adoptado primero una serie de recursos para abrazar otros tantos después, a fin de apoyar un enfoque fundamentalmente defectuoso para propiciar el cambio en la educación (Kozol, 2006; Tymms, 2004; McNeil, 2000; Hargreaves, 2001; Fielding ed., 2001; Sirotnik, 2002).

Como consecuencia, cada vez hay más gobiernos que están adoptando un nuevo enfoque ejemplificado por países como Finlandia o las provincias de Alberta en Canadá y Queensland en Australia, donde se ha producido un claro distanciamiento de este tipo de enfoque «reduccionista» y tecnocrático en relación con el cambio para embarcarse en acciones más universales. El fin de esta acción es mejorar los resultados de la escuela no sólo para aumentar la productividad económica, sino con objeto de preparar a todos los jóvenes para afrontar los retos de una *Sociedad del Conocimiento* (Hargreaves, 2003) creativa, democrática e inclusiva. Al tener sus orígenes en principios democráticos en los que la escuela y los sistemas educativos son considerados mucho más que simples instrumentos para propiciar la mejora de cada individuo dentro de una *Economía del Conocimiento* competitiva, según esta nueva perspectiva el fin de la educación es también el de desarrollar el capital social gracias al cual todos los individuos puedan prosperar dentro de una sociedad civil y democrática.

Este enfoque tiene presente tanto al individuo como a la sociedad, puesto que mejora el aprendizaje profundo y duradero en el caso de todos los niños sin tener que agotar o depender de la disponibilidad escasa de recursos humanos, financieros y materiales.

Este artículo se centra en esta segunda perspectiva definiendo, en primer lugar, el concepto de «sostenibilidad» en función de sus orígenes ecológicos para a continuación destacar los siete principios de mejora sostenible relacionados con nuestra definición. Utilizaremos estos principios para ofrecer una visión de un enfoque más atractivo y holístico en relación con el cambio y la mejora basada en ejemplos internacionales positivos de los ámbitos de interacción de la participación comunitaria que promueve el aprendizaje profundo para todos los alumnos.

## DEFINICIÓN DE «SOSTENIBILIDAD»

El empleo del término «sostenibilidad» se ha convertido en una cuestión de gran interés para los centros escolares y para aquellos sistemas educativos que persiguen la reforma en la escuela, tras décadas viendo cómo iniciativas prometedoras terminaban fracasando, así como innovaciones que irradiaban un cierto optimismo y que

se quedaban en la estacada al intentar ser difundidas. Sin embargo, la «sostenibilidad» es y ha sido normalmente equiparada al concepto de *mantenibilidad* –la labor de hacer que las cosas se mantengan o prosigan–, o con el de *accesibilidad económica* –tratar de mejorar con el mínimo de gastos–. No obstante, tanto el significado como la base moral del término “sostenibilidad” son mucho más profundos y exigen de nosotros mucho más que todo esto.

Al encontrarnos al comienzo de la Década de la Educación y el Desarrollo Sostenible (2005-2014) proclamada por Naciones Unidas, es importante centrarse en cómo se ha definido el concepto de «sostenibilidad» y cómo se ha desarrollado dentro de la literatura ambiental (Suzuky y McConnell, 1997; McKibben, 1989; Nadeau, 2003), así como en el ámbito de desarrollo colectivo correspondiente (Collins y Porras, 2002; Erikson y Lorentzen, 2004; Batstone, 2003; Hawken, Lovins y Lovins, 1999).

Lester Brown, fundador del Instituto de Observación Mundial, fue el primero en acuñar el término «sostenibilidad» en la esfera medioambiental a comienzos de los años ochenta del siglo XX (Suzuki, 2003). Definió a una sociedad sostenible como aquella que es capaz de satisfacer sus necesidades sin tener que disminuir las oportunidades de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. La definición clave y más ampliamente utilizada, un tanto diferente aunque estrechamente relacionada con la idea de desarrollo sostenible, se encuentra en el Informe Brundtland del Comité Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1987: «La humanidad es capaz de lograr el *desarrollo sostenible* con el fin de satisfacer las necesidades presentes sin tener que comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (World Commission on Environment and Development, 1987). En educación, Fullan define la «sostenibilidad» educativa como «la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas» (Fullan, 2005). Por otro lado, nuestra definición está basada en aquella que empleamos hace algunos años cuando comenzamos a trabajar en la noción de «sostenibilidad».

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro (Hargreaves y Fink, 2003).

## LOS PRINCIPIOS DE LA «SOSTENIBILIDAD»

A partir de los documentos divulgativos relacionados con el medioambiente, así como de los estudios a gran escala que hemos llevado a cabo junto con un grupo de colegas de *Change Over Time* en ocho centros de Educación Secundaria de Estados Unidos y Canadá a lo largo de estos últimos 30 años y que han sido elabo-

rados a partir de la perspectiva de los profesores y de los líderes educativos que trabajaron en dichos centros en las décadas de los setenta, ochenta y noventa del siglo XX, hemos elaborado un marco explicativo que desarrolla siete principios para conseguir alcanzar el cambio y la mejora sostenibles.

- *Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia.* En educación debemos preservar, proteger y fomentar todo aquello que constituye en sí mismo un aspecto enriquecedor para la vida: el propósito fundamental del aprendizaje profundo y duradero (más que el rendimiento de los alumnos medido de forma superficial y definido de manera restringida o limitada) se establece como un compromiso a alcanzar así como la atención hacia los demás, que debe ser duradera en el tiempo. El primer principio para el cambio y la mejora sostenibles se centra sobre todo en el aprendizaje profundo y en la atención y el cuidado hacia otros y entre todos.
- *Longitud. El cambio y la mejora sostenibles tienen una continuidad en el tiempo.* Preservan y adelantan los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder educativo al siguiente gracias a un proceso de contratación y de inducción metódico de nuevos líderes y otros miembros del personal educativo. Los retos que surgen tanto de las formas de sucesión formales e informales en el liderazgo y del hecho de ejercer dicho liderazgo a través y más allá de los líderes individuales a lo largo del tiempo constituyen el núcleo central de la mejora sostenible y del cambio educativo.
- *Anchura. El cambio y la mejora sostenibles se difunden.* Requieren de la existencia de un liderazgo que se encuentre distribuido en la escuela tanto para conocer de forma precisa el grado de liderazgo que ya se está ejerciendo como para determinar, de manera intencionada, el grado que se puede alcanzar.
- *Justicia. El cambio y la mejora sostenibles no causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo.* Las escuelas no tratan de despojar a los alumnos más sobresalientes ni a los profesores de otros centros colindantes de sus mejores recursos. No consiguen mejorar a costa de perjudicar a otros centros; no causan ningún tipo de daño o perjuicio, sino que rápidamente encuentran formas para compartir el conocimiento y los recursos con los centros próximos y la comunidad local. El cambio y la mejora sostenibles no tienen un sentido egocéntrico, sino que son socialmente justos.
- *Diversidad. El cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad cohesiva.* Los ecosistemas sólidos son los «biodiversos». Las organizaciones consolidadas también promueven la diversidad y evitan la estandarización. En las comunidades sostenibles, la palabra «alineación» se considera un término grotesco, puesto que perpetúa la dependencia jerárquica en sistemas lineales que son frágiles y que, por lo tanto, se pueden fragmentar. Por el contrario, el cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad en la enseñanza y el aprendi-

zaje, a la vez que tratan de quedarse con lo mejor de estos dos procesos; por otro lado, hacen que las cosas avancen y prosperen, puesto que propician la cohesión a la vez que crean una red de conexiones entre sus componentes, los cuales varían constantemente.

- *Recursos. El cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen.* Reconocen y premian el talento de las organizaciones desde su comienzo. Se preocupan de sus trabajadores haciendo que éstos cuiden de sí mismos. Renuevan la energía de la gente. No agotan a sus trabajadores agobiándolos con métodos innovadores o estableciendo fechas para el cambio poco realistas. El cambio y la mejora sostenibles actúan con prudencia y disponen de recursos suficientes; no malgastan el dinero ni desgastan a las personas.
- *Conservación. El cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor.* En medio del caos, el cambio y la mejora sostenibles se muestran rotundos en cuanto a preservar y renovar los objetivos que han venido siendo establecidos a lo largo de muchos años. La mayoría de las teorías existentes acerca del cambio y de la práctica se centran únicamente en el futuro. Se trata de un tipo de cambio sin pasado ni memoria. El cambio y la mejora sostenibles reexaminan y restablecen las formas de organización del pasado a la vez que enaltecen a sus autores como forma de aprendizaje y de conservación de dicho pasado; por otro lado, tratan de fomentar el progreso y de perfeccionar lo mejor de dicho pasado.

El compromiso con el cambio y la mejora sostenibles debe llevarnos más allá de la «microgestión» de la estandarización, la crisis de la gestión de los cambios constantes y de la funesta obsesión por conseguir resultados académicos cada vez mejores a cualquier precio en un mundo en el que podemos conseguir una auténtica mejora del rendimiento de todos los alumnos caracterizado por su relevancia, su difusión y su continuidad en el tiempo. El cambio y la mejora sostenibles actúan de forma inminente, tratan de retener lo mejor del pasado y de la diversidad, son resistentes cuando se les somete a presión, esperan pacientemente a los resultados y no desgastan a las personas. El cambio y la mejora sostenibles ejercen un liderazgo justo y moral que beneficia a todos, tanto en el presente como en el futuro. La «sostenibilidad» está encaminada a conseguir una gestión ambiental o del entorno sólida, así como la mejor práctica empresarial. Por lo tanto, parece que ya va siendo hora de poner todo esto en práctica, también, en el mundo educativo.

## ESFERAS DE INFLUENCIA MUTUA

Qué efectos tienen y cómo deben ser el cambio y la mejora sostenibles en la escuela, la localidad o el municipio, el estado o nación o en movimientos sociales más amplios. Nuestra forma de entender esta cuestión no se basa en los modelos convencionales que emplean diversas metáforas para explicar los niveles de influencia

dispuestos de forma jerárquica, de arriba a abajo, con el Gobierno ocupando la zona más alta en dicha jerarquía hasta los centros escolares, que se situarían en la zona más baja dentro de la escala. Estos modelos de cambio no están sujetos a ningún tipo de sincronización en relación con los principios del diseño, caracterizados por su naturalidad e ingenio, que conforman el núcleo principal de esta idea y de la práctica de la «sostenibilidad».

En lugar de todo esto, tendemos a ver a la escuela, la localidad o el municipio, el estado o la nación y también a los movimientos sociales más amplios como elementos que se encuentran interconectados en esferas de influencia mutua. Cada uno de estos elementos constituye una red compuesta de celdas resistentes que se organizan en torno a la diversidad cohesiva –en vez de estar dispuestas de una forma mecánica alineada– y con membranas permeables que propician la influencia entre las diversas esferas. El liderazgo y los intentos de reforma en cada esfera tienen su propia dinámica y responsabilidades, aunque, por otro lado, también están íntimamente relacionados con el liderazgo y las reformas en práctica en las otras esferas. Esta forma de entender el cambio y la mejora sostenibles se encuentra profundamente arraigada en la literatura, la teoría y la práctica existentes acerca de la «sostenibilidad» colectiva y ambiental. Todo esto se hace evidente en nuestra experiencia práctica basada en el conocimiento fundamental de la investigación y en la estrecha relación con los centros y los distritos de los centros a fin de alcanzar la mejora en educación. Por otro lado, delimita cada vez más el flanco ascendente del pensamiento y de la estrategia política en muchas partes del planeta, incluidas una serie de iniciativas recientes surgidas en el Reino Unido, gran parte de Australia, diversas provincias canadienses y en organizaciones internacionales e intervencionistas como la OCDE y el Banco Mundial, con los que trabajamos y mantenemos una estrecha relación.

Es imposible conciliar la auténtica búsqueda de la mejora sostenible con un modelo mecánico certero de cambio descendente dirigido a alcanzar objetivos a corto plazo y a conseguir resultados inmediatos. En vez de eso, y basándonos en nuestra propia investigación y en los esfuerzos llevados a cabo por conseguir la mejora, proponemos un modelo todavía más focalizado, si cabe, en los objetivos y el diseño.

## **LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD**

El cambio y la mejora sostenibles en la escuela comienzan con el propósito de alcanzar la integridad del resultado. Sitúan en primer lugar el aprendizaje, por delante del rendimiento escolar o de los exámenes. El aprendizaje se considera el requisito esencial para conseguir todo lo demás. El hecho de tener presente el aprendizaje hace que éste sea profundo y amplio, consiguiendo que vaya más allá de lo básico o fundamental. No importan las soluciones recomendadas a los centros, sistemas y provincias o naciones con diferencias históricas y culturales significativas, y que vienen impuestas desde el exterior. Se trata de ir más allá de lo funda-

mental o básico en lugar de esperar eternamente hasta que ya sea demasiado tarde, dando a los niños la oportunidad de tomar parte en los niveles más altos de la denominada «economía del conocimiento creativo» y no sólo en los trabajos de más bajo nivel, puesto que el conocimiento básico apenas les capacitará para poder desempeñarlos de forma eficaz. El hecho de tener presente el aprendizaje es un proceso lento pero que perdura. No se materializa en la obtención de una serie de rendimientos desesperados o frenéticos que pretenden satisfacer los objetivos a corto plazo impuestos desde fuera.

Las políticas de cambio sostenible en la escuela no se oponen al establecimiento de objetivos a corto plazo, sino que constituyen una parte muy útil que se engloba dentro del proceso de cambio. Por otra parte, las políticas educativas firmes y acertadas tienen continuidad en el tiempo y alcanzan una difusión notoria, fomentando la consecución de una serie de objetivos que se desarrollan de forma conjunta como una responsabilidad duradera y compartida entre el profesor y el estudiante y entre los profesores y los padres. La forma o formas de difusión de estos procesos dependen ampliamente del contexto de liderazgo que haya en cada centro escolar.

En la esfera internacional tiende a haber un creciente consenso en el ámbito de la investigación en cuanto a que el liderazgo escolar eficaz es esencial para conseguir la mejora educativa (Hargreaves y Goodson, 2006). Sin embargo, la naturaleza y el alcance de dicho liderazgo continúan siendo objeto de un amplio debate. Las imágenes de líderes heroicos transformando escuelas problemáticas han sido reemplazadas de forma gradual por afirmaciones que vienen a decir que cuantos más profesores se involucran en el liderazgo de la escuela, mayor es el potencial de ésta para conseguir la mejora educativa (Fink, 2000). A su vez, la selección de líderes en virtud de las preferencias «democráticas» del personal docente también tiene sus limitaciones. Por ejemplo, Bolivar y Moreno (Silins y Mulford, 2002), en su estudio sobre centros escolares españoles en los que los profesores elegían a los directores, observaron que el 50% de los puestos vacantes de director en el ámbito nacional se quedaban sin ser cubiertos debido a que los candidatos tenían la impresión de que al ser elegidos como líderes podrían quedarse sin la independencia necesaria para propiciar un liderazgo efectivo conducente a alcanzar la mejora y el cambio (se trata de un tipo de liderazgo que en ocasiones desestabiliza necesariamente a los seguidores que uno pueda tener), sobre todo en un clima que viene determinado por una serie de reformas externas aceleradas. Este tipo de democracia representativa profesional, dicen los autores, puede, en su afán por alcanzar la mejora, tener que ser reemplazado por un principio democrático más firme y sólido que se dirija, en primer lugar, a satisfacer los intereses de todos los estudiantes y que esté al servicio de todo el centro en general.

El contexto del liderazgo en relación con el aprendizaje sostenible y el establecimiento de metas u objetivos compartidos entre los centros, desarrolla y renueva un claro sentido del propósito y de la visión morales, se centra en cada uno de los protagonistas sumidos en el proceso de aprendizaje, es compatible con los principios básicos de la «sostenibilidad» que se articulan y modelan en numerosas ocasiones y

los examina de forma conjunta, dando marcha atrás si fuera necesario, así como utilizando otros métodos en virtud de una base cíclica.

La responsabilidad compartida en el aprendizaje y en el establecimiento de metas u objetivos en el entorno escolar, también demanda un *liderazgo* (Lieberman y Miller, 2005) –aunque no representativo desde un punto de vista electoral– *distribuido* a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina *comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas*, es decir, las celdas resistentes de un sistema sostenible (Bolívar y Moreno, 2002). En estas comunidades, el liderazgo se encuentra ampliamente distribuido entre el cuerpo docente, de tal forma que cada comunidad participa en el mantenimiento de diálogos firmes y pragmáticos, ampliamente difundidos y basados en la experiencia, sobre los mejores medios para promover los objetivos del aprendizaje profundo y duradero entre todos los estudiantes. Las prisas por pasar a la acción, la paciencia hasta conseguir resultados, la integridad del propósito, la atención al esfuerzo, la confianza entre los colegas, el respeto por los resultados y las normas formales para entablar diálogos constituyen el sello cultural del liderazgo sostenible en la escuela. Los sistemas de datos integrados, así como los papeles que se asignan para desempeñar la gestión de la información (incluido el acceso a la investigación educativa) proporcionan la infraestructura técnica necesaria que permite a las comunidades profesionales educativas funcionar de forma correcta.

Las iniciativas puestas en marcha para alcanzar el cambio y la mejora sostenibles en la escuela tratan de ir más allá de la esfera del presente. De esta forma, se llevan a cabo inversiones en recursos para la formación, para acrecentar la confianza y promover el trabajo en equipo, permaneciendo sus efectos durante un largo periodo de tiempo una vez que los recursos han desaparecido. Se toma en serio la sucesión al desarrollar un plan para abordar dicha sucesión contenido en el plan de mejora de la escuela y favoreciendo la formación relacionada con las necesidades sucesorias en el centro a todas aquellas personas que son responsables del nombramiento de nuevos líderes. Las estrategias de cambio y mejora sostenibles dan lugar a una serie de liderazgos que aspiran a ser tales desde los comienzos de la carrera profesional del profesor; por otra parte, contribuyen a crear una cultura de liderazgo, de veteranos y novatos trabajando y aprendiendo juntos en la que los problemas de sucesión en la gestión son fáciles de resolver. Abordan la próxima sucesión y la necesidad de dejar un legado desde los primeros días del nombramiento del nuevo líder y no como un hecho de última hora y poco esperado que está llegando a su fin. Tratan de conseguir que los profesores permanezcan en centros que están en fase de mejora hasta que sus esfuerzos y prácticas queden arraigados en la cultura de dicho centro. Asimismo, se ocupan de preparar al personal, tanto de una manera emocional como estratégica, para cuando llegue el momento en que el líder deje finalmente de serlo (Harris y Muijs, 2005; Spillane, 2006).

Las estrategias para el cambio y la mejora sostenibles no se quedan exclusivamente dentro de las cuatro paredes de la escuela, sino que se extienden a otros centros en forma de ayuda y asesoramiento, especialmente a aquellos centros a los que

las acciones de mejora educativa les afectan de una forma inmediata. Las políticas relacionadas con el ámbito de la «sostenibilidad» prestan una atención especial a la satisfacción de las necesidades del centro sin desperdiciar los recursos de los estudiantes, de los miembros del personal o aquellos recursos que se localizan en los centros adyacentes.

El enfoque del cambio y de la mejora sostenible incide sobre aquellos principios firmes y sólidos que perduran en el tiempo, no en programas fijos que finalmente acaban por desaparecer. Este enfoque preconiza que la diversidad lingüística y cultural requiere una diversidad pedagógica; por otro lado, parte de la base de que los profesores aprenden de forma diferente, de igual modo que sucede con los estudiantes. Las políticas del cambio sostenible en la escuela reconocen y fomentan múltiples formas para lograr la excelencia pedagógica, ampliar el repertorio de los profesores creando una red de conexiones entre las diferentes aulas, cursos y departamentos, así como añadiendo elementos extra sobre lo que se conoce acerca de la investigación sobre los métodos de enseñanza a través de la formación y el desarrollo en aquellos lugares en los que la escuela carece todavía de ellos.

Las estrategias de cambio y mejora sostenibles conservan, a la vez que renuevan, las energías de las personas. Estos procesos no perpetúan el cambio reiterativo, sino que contribuyen al establecimiento de una serie de mejoras en el presente sobre las mejoras del pasado (Hord, 1997; McLaughlin y Talbert, 2001; Dufour y Eaker, 1998). Los agentes encargados del cambio y de la mejora sostenible se muestran asertivos y activistas en cuanto a su negativa a poner en marcha agendas externas insostenibles que perjudican el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No tratan de hacerlo todo ellos mismos, sino que su puerta se encuentra a veces *abierta*, y tampoco trabajan largas horas durante la noche.

Los profesores y los líderes que siguen la corriente de la «sostenibilidad» demuestran que su trabajo puede ser compatible con sus vidas privadas, su familia, hijos, etc.; que sus ocupaciones no constituyen el último refugio para los adictos al trabajo en fase terminal, sino que renuevan su propia energía haciéndose cargo de su propio proceso de aprendizaje, sacan tiempo de la escuela de forma habitual, tienen acceso a un tipo de apoyo emocional proporcionado por los mentores y los tutores, y están abiertos emocionalmente a reconocer tanto sus errores como sus triunfos.

Finalmente, las estrategias para conseguir el cambio y la mejora sostenibles en la escuela consideran al pasado como un recurso más que como un impedimento. Siempre que un centro está a punto de embarcarse en una nueva iniciativa que conlleva una serie de mejoras, los agentes educativos implicados en el proceso de cambio sostenible revisan el pasado, sacan partido de sus activos, dejan de lado aquello que ya no va a ser de ninguna utilidad, aprenden de la memoria colectiva del centro e intentan involucrar a sus responsables directos en las primeras fases del cambio, aun cuando éstos se muestren escépticos y ofrezcan algún tipo de resistencia ante cualquier posibilidad de cambio.

Las estrategias del cambio sostenible en la escuela mantienen viva la memoria colectiva gracias a la recopilación de archivos de gran calidad, al almacenamiento de fotografías digitales y otro tipo de memorias visuales, a la participación en rituales de celebración en los que se ensalza a aquellos que ya se han marchado o retirado, y a la implicación en la narración de historias que contribuyen a rescribir los mitos y valores propios del centro.

## EL SISTEMA

El propósito y el centro de atención del cambio lo constituyen siempre los estudiantes. Las escuelas, no los gobiernos, son siempre el objetivo primordial, es decir, el lugar al que se dirigen los esfuerzos por alcanzar la mejora tanto en primera como en última instancia. La función del sistema es apoyar y proveer de recursos a los centros, fomentar la cohesión entre los diferentes esfuerzos llevados a cabo, proporcionar parámetros para alcanzar los objetivos y propiciar climas de urgencia, así como garantizar un seguimiento efectivo puesto en marcha con responsabilidad. Desde un punto de vista político y gubernamental, la «sostenibilidad» debe alejarse de las estrategias mecánicas caracterizadas por estar excesivamente alineadas, así como de todo tipo de control y de intervención para pasar a situarse en un plano en el que las estrategias sistémicas puedan dar lugar a mejoras a través de la diversidad, de forma que logren difundirse y adquieran cierta continuidad en el tiempo para así poder atraer y conservar a los líderes de mayor calibre personal que se ocuparán de dicho proceso. Por lo tanto, las políticas de cambio y mejora sostenibles deben llevar a cabo las siguientes acciones de forma regular:

- establecer una serie de parámetros con el fin de lograr diversos objetivos que sean adecuados para la economía y la sociedad;
- reafirmar la secuencia: aprendizaje-rendimiento-exámenes;
- proporcionar recursos destinados a facilitar las tareas durante el tiempo que haya que permanecer en el centro y dirigirlos, por otra parte, al personal de apoyo, como por ejemplo los ayudantes de clase; conseguir deshacerse de las responsabilidades burocráticas superfluas y ofrecer la posibilidad de mejorar el desarrollo profesional, así como ofrecer la oportunidad de retirarse, de forma que el personal del centro pueda trabajar conjuntamente para convertirse en una *comunidad profesional de aprendizaje más fuerte y consolidada*;
- favorecer el hecho de que aquellos profesores que ejercen el liderazgo en el centro y los asesores puedan ayudar a los centros para que éstos lleguen a convertirse en comunidades de aprendizaje más fuertes y consolidadas;
- establecer *sistemas técnicos y humanos para la gestión de los datos y de la información*, incluidos los datos procedentes de los centros, los datos acumulados con carácter local así como cualquier tipo de indicio que sugiera que ha habido algún tipo de investigación externa, además de crear puestos de liderazgo con

el fin de dirigir e interpretar los datos de la investigación y del rendimiento escolar;

- fomentar las investigaciones y los estudios basados en los centros escolares junto con el establecimiento de objetivos centrados en la colaboración que sirvan de caminos o itinerarios conducentes a la mejora educativa;
- proporcionar *mentores* en los centros y líderes retirados que actúen como *tutores*, así como fomentar reuniones en las que se creen *grupos de apoyo* para ayudar a los directores de los centros;
- poner en marcha y mantener programas para identificar y *formar a los líderes* a través de sus carreras profesionales y desde los primeros meses del comienzo de su carrera docente;
- garantizar que todas las escuelas tengan establecidos planes de sucesión en los que aparecen reflejados el contexto idóneo para poder ejercer el liderazgo en el centro y que éste sea siempre compartido con las autoridades regionales;
- decir basta a la imposición de alcanzar objetivos a corto plazo y al hecho de malgastar la energía, agotar a las personas y a los recursos, sustituyéndolos por procesos en los que los objetivos y el camino a seguir para alcanzar la mejora educativa sean fijados de forma local y cuya responsabilidad sea compartida por los educadores;
- desarrollar *indicadores múltiples de responsabilidad* para aplicarlos de forma *colectiva* con el fin de incluir a los centros vecinos, aunque no de manera individual y competitiva como si se tratase de una especie de incentivo para que unos centros ayuden a otros;
- economizar los recursos poniendo en marcha una serie de medidas estándar que sean evaluadas por profesionales externos y que se apliquen sobre una *muestra* de alumnos estadísticamente fiable y válida, así como económicamente prudente y representativa, en vez de crear un *censo* exorbitante de todos ellos cuya elaboración lleve demasiado tiempo;
- redistribuir los recursos importantes, pasando de sistemas mecánicos que se apoyan en la puesta en marcha de medidas estándar a sistemas de aprendizaje y mejora entre los que existen conexiones y gracias a los cuales los centros contribuyen a la mejora del aprendizaje de los alumnos y de sus rendimientos por medio de la atención prestada a las conexiones existentes en el aprendizaje protagonizado por el profesorado;
- fomentar iniciativas dirigidas a la *formación pedagógica* en aquellas áreas en las que el sistema y sus centros no se muestran todavía demasiado fuertes con el fin de difundir el amplio abanico de posibilidades que ofrece la escuela y garantizar que dichas áreas comparten la excelencia educativa;
- *revisar las políticas educativas anteriores*, así como las experiencias surgidas a raíz del cambio antes de embarcarse en nuevas propuestas de cambio.

## LA MEJORA EDUCATIVA Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

El debate anterior trae consigo una clara disposición y un serio compromiso por parte de los agentes clave implicados en el proceso de mejora por reunirse y tratar de alcanzar el mejor resultado posible. Cada vez es más frecuente que en países como Finlandia o Gales o en las provincias de Ontario y Alberta en Canadá y el Estado de Washington en Estados Unidos, los gobiernos se ocupen de que el ejercicio del liderazgo sirva para construir una masa crítica de apoyo a favor del cambio y la mejora sostenibles. Como gobiernos, profesores y ciudadanos, nuestra tarea es la de crear un movimiento social con visión de futuro que ofrezca oportunidades a los más débiles, seguridad para todos y un sentido de pertenencia a la comunidad en una sociedad más dinámica e inclusiva que sepa aprovechar la inteligencia colectiva de toda su gente a la vez que cultive su capital social y la identidad cosmopolita que hará posible que las personas puedan vivir y trabajar de forma conjunta.

Hoy en día, en la educación, los movimientos sociales han sido creados con bastante frecuencia por los sectores más privilegiados en contra del interés público general, lo que fomenta que haya estándares basados en las asignaturas o materias en contra de los resultados inclusivos, o clases especiales para los alumnos con mejores resultados académicos a las que asisten los hijos de este sector más privilegiado, de forma que no tengan que mezclarse con el resto de los alumnos. No obstante, a finales de los años noventa del siglo XX, un grupo reducido de madres sin ningún tipo de formación o recursos trató de llamar la atención sobre la opinión pública y recabar apoyos suficientes a fin de conseguir parar la marcha de la aplicación de medidas mercantiles basadas en la estandarización que se estaban desarrollando en esos momentos a raíz de la reforma educativa llevada a cabo en Ontario (Canadá), haciendo públicos sus efectos sobre los profesores, los centros y los estudiantes, defendiendo una visión inclusiva de la educación, haciendo un llamamiento a los valores humanos como la justicia, la decencia y la responsabilidad ante el interés común y debilitando las demandas de las políticas conservadoras del gobierno con un ataque implacable por demostrar que se estaba haciendo lo contrario de lo que se debía.

La presión y el cambio de tono que han surgido en el sistema educativo de Ontario a lo largo de los dos últimos años se debe, en gran medida, al impacto del extraordinario esfuerzo por cambiar la realidad educativa de este pequeño grupo de madres.

Una de las tareas más importantes de los educadores es la de ayudar a construir un movimiento social que dé lugar a un sistema educativo público inclusivo y dinámico en la sociedad del conocimiento a través de la puesta en marcha de las siguientes acciones:

- reavivar sus propias misiones o tareas, así como sus objetivos cuando el cinismo y la explotación tienden a dejarlos arrinconados en un lado;
- abrir la mente y poner en conocimiento de los padres y madres y de la comunidad las acciones emprendidas, de manera que también ellos se puedan involucrar;

- trabajar de forma conjunta con sindicatos y gobiernos con objeto de convertirse en agentes creativos y comprometidos con su propio proceso de cambio, y no sólo en agentes contrarios a los cambios impuestos por otros;
- denunciar con valentía las situaciones de injusticia y de exclusión allá donde las vean;
- reconocer que tienen una responsabilidad profesional no sólo con respecto a sí mismos, sino hacia los hijos de otras personas, formando una cadena que se extienda desde la escuela más próxima, la cual dispone de menores beneficios y privilegios, o que se localiza en una comunidad más pobre también cercana.

La educación constituye un bien de interés público. Prepara a las generaciones del futuro y sirve al interés de todos. La reforma educativa sostenible es un tipo de reforma difundida no simplemente por los gobiernos o los profesionales de la educación *a favor del ámbito público*, sino también *con* el compromiso activo del público para el que ha sido diseñado y al que se dirige. Tanto el ámbito escolar como el público tienen que estar íntegra e interactivamente involucrados en la creación de un futuro más sostenible.

## CONCLUSIÓN

Los modelos de reforma educativa jerárquicos, «masculinos» y que se muestran demasiado confiados en sus posibilidades, se han extendido por gran parte de los países occidentales poniendo en peligro los siete principios de «sostenibilidad» referidos. En un mundo caracterizado por los cambios constantes en el que el proceso de aprendizaje se ha visto limitado y reducido, el profesorado ha adoptado una actitud más cínicamente y ha convertido su rechazo por liderar los procesos de cambio en su único legado. Estos modelos han negado la diversidad y han agotado los recursos tanto humanos como materiales en una búsqueda en vano por encontrar soluciones rápidas para resolver los problemas complejos, y todo ello dentro de un clima que no guarda relación alguna con la historia o la tradición en la que el pasado se considera una herramienta irrelevante y sin valor alguno para contribuir a la modernización del futuro.

Al recurrir a las pruebas de nuestra investigación hemos tratado de sugerir, por tanto, un modelo alternativo basado en una serie de esferas interconectadas de influencia mutua que contribuyan a la mejora del aprendizaje a través de la creación de una red de conexiones entre los centros, de forma que éstos puedan funcionar como comunidades profesionales sólidas y potentes en colaboración con un público comprometido y entregado. El modelo resultante de los principios basados en la profundidad, la resistencia, la anchura, la diversidad, la justicia, los recursos y la conservación fomenta el aprendizaje sostenible dirigido a todos los estudiantes y caracterizado por su relevancia, su difusión y su continuidad en el tiempo.

Traductora: Noelia Martínez de Mesones

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSON, E. (2004): *Change without pain: How managers can overcome initiative overload, organizational chaos, and employee burnout*. Boston, Harvard Business School, pp. 2-3.
- BATSTONE, D. (2003): *Saving the corporate soul and (who knows?) maybe your own*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BOLIVAR, A.; MORENO, J. M. (in press): «Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain».
- CALDWELL, B. (2000): «A “public good” test to guide the transformation of public education», en *Journal of Educational Change*, 1 (4), pp. 307-329.
- COLLINS, J.; PORRAS, G. (2002): *Built to last: Successful habits of visionary companies*. New York, Harper Business Essentials (revised edition).
- Dufour, R. E.; EAKER, R. (1998): *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN, National Educational Services.
- ERICKSON, G.; LORENTZEN, L. (2004): *Raising the bar: Integrity and passion in life and business: The story of Clif Bar, Inc.* San Francisco, Jossey-Bass, p. 125.
- FIELDING, M. ed. (2001): *Taking education really seriously: Four years hard labor*. New York, Routledge/Falmer Press.
- FINK, D. (2000): *Good Schools/Real Schools: Why school reform doesn't last*. New York, Teachers' College Press.
- FULLAN, M. (2005): *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A. (2000): «Professional and parents: A social movement for educational change», en N. BASCIA, A. HARGREAVES (eds.): *The sharp edge of educational change*. London, Routledge/Falmer Press.
- (2000): «Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change», en *Phi Delta Kappan*, 82 (5), pp. 373-383.
- (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in an age of insecurity*. New York: Teachers' College Press.
- HARGREAVES A. et al. (2001): *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards* San Francisco, Jossey-Bass/Wiley.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. (2003): «Sustaining leadership», en *Phi Delta Kappan*, 84 (9), pp. 693-700.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (2006): «Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity», en *Educational Administration Quarterly* 42 (1).
- HARRIS, A.; MUIJS, D. (2005): *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead (England), Open University Press.
- HAWKEN, P.; LOVINS, A.; LOVINS, L. H. (1999): *Natural capitalism: Creating the next industrial revolution*. New York, Little, Brown.

- HORD, S. M. (1997): *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, (Texas), Southwest Educational Development Laboratory.
- KOZOL, J. (2006): *The Shame of the Nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York, Crown publishers.
- LEWIS, J.; CALDWELL, B. (2005): «Evidence-based leadership», en *Educational Forum* 69 (2), pp. 182-191.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, L. in the U.S.: *Teacher Leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- MCKIBBEN, B. (1989): *The end of nature*. New York, Random House.
- MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, University of Chicago Press.
- MCNEIL, L. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardization*. New York, Routledge Press.
- NADEAU, R. L. (2003): *The Wealth of Nature: How mainstream economics has failed the environment*. New York, Columbia University Press.
- NESPOR, J. (1997): *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process* en New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OAKES, J.; QUARTZ, K. H.; RYAN, S.; LIPTON, M. (2000): *Becoming good American schools: The struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RALSTON SAUL, J. (2005): *The Collapse of Globalism: And the reinvention of the world*. Toronto: Viking Canada.
- SILINS, H.; MULFORD, B. (2002): «Leadership and school results», en LEITHWOOD, K.; HALLINGER, P.; LOUIS, K. S.; FURMAN-BROWN, P.; GRONN, P.; MULFORD, W.; RILEY, K. (Eds.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer, pp. 561-612.
- SIROTNIK, K. (2002): «Promoting responsible accountability in schools and education», en *Phi Delta Kappan* 83 (9), pp. 662-673.
- SPILLANE, J. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco CA, Jossey-Bass.
- STOLL, L. (in press): «Professional learning communities: A review of the literature», en *Journal of Educational Change*.
- SUZUKI D. (2003): *The David Suzuki Reader; A lifetime of ideas from a leading activist and thinker*. Vancouver (Canada), Greystone Press.
- SUZUKI, D.; MCCONNELL, A. (1997): *The sacred balance: rediscovering our place in nature*. Seattle, Mountaineer Books.
- TYMMS P. (2004): «Are standards rising in British primary schools?», *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 477- 494.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987): *Our Common Future*. New York, United Nations General Assembly.

## PÁGINAS WEB

[www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)

# El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado

M<sup>a</sup> del Mar Rodríguez Romero  
Universidad de A Coruña

## Resumen:

Este artículo explora una aproximación más comprometida del asesoramiento comunitario en educación teniendo como referente la persecución de la comunidad ética y la propagación de un sentido común alternativo que se oponga al colapso de las expectativas. Se analizan las consecuencias que para el profesorado, la escuela y la sociedad en general tienen tendencias sociales como la desvinculación y la individualización de los asuntos sociales. Y se propone impulsar la reinención del profesorado y del marco socializador de la escuela a través del asesoramiento comunitario, mediante la conversión de las escuelas en espacios de experimentación social y la producción de subjetividades rebeldes entre el profesorado, para que éste se atreva a organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento. Por último, se describen tres campos de acción para el asesoramiento comunitario que suponen promover en las instituciones educativas: formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo, modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos, y estrategias para maximizar las posibilidades de transformación en escenarios educativos concretos, como la reforma situada.

*Palabras clave:* asesoramiento comunitario en educación, reforma situada, democracia participativa y educación, derechos humanos y educación, educación para la solidaridad y el entendimiento, educación y justicia social.

## *Abstract: Community Consultancy and the Reinvention of Teachers*

This article deals with a more committed approach to community consultancy in education, being its main referent the persecution of the ethic community as well as the dissemination of an alternative common sense which opposes the standstill of the different prospects. Thus, the resulting aftermaths of social trends, such as the dissociation and individualisation of social issues in relation to teachers, schools and society as a whole, are analysed. Then, the reinvention both of teachers and the socializing framework of schools is intended to be fostered through the community consultancy. This will be achieved by means of the conversion of schools into spaces for new social experimentation along with the creation of rebel subjectivities among teachers, so that they can manage to structure educational institutions from everyday experiences that contribute to the promotion of solidarity and mutual understanding. Finally, three fields for activity regarding community consultancy are described. These fields are the following: first, different ways of establishing ties based on solidarity and mutual commitment;

second, different manners to tackle issues and take decisions by means of disseminating the practice of a democratic participation as well as human rights; then, a set of strategies aimed at maximizing the possibilities of developing specific educational settings such as the so-called *Situated Reform*.

*Key words:* community consultancy in education, situated reform, democratic participation and education, human rights and education, education for solidarity and mutual understanding, social justice and education.

## INTRODUCCIÓN

En 1996 elegí el asesoramiento comunitario como estrategia preferente para organizar el apoyo al profesorado, porque está pensado para realzar la responsabilidad de los asesorados y se plantea potenciar explícitamente la capacidad de éstos para influir en sus vidas y su entorno. Es decir, es una práctica profesional de facilitación de poder que trata de incrementar la influencia social de sujetos y grupos estimulando la creación de redes de colaboración y comunicación, con el propósito de mejorar su organización, reducir el aislamiento y construir comunidades. Diez años después su oportunidad tiene incluso más sentido. Veamos por qué.

Más allá de los compromisos específicos que abordan los procesos de asesoramiento, he sostenido que deberían guiarse teniendo presentes las necesidades genéricas del profesorado. Dadas las circunstancias actuales, que más adelante describiré con más detalle, nadie ignora las crecientes dificultades que encuentra el profesorado para dar salida a las necesidades de afiliación, de logro, de apreciación, de influencia y de propiedad.

Los cambios operados en nuestras sociedades y en los principios socialmente reconocidos, que son los que nos permiten organizar nuestra vida en común, son directamente responsables de los obstáculos que el profesorado encuentra para satisfacer dichas necesidades. Pero al mismo tiempo, como sagaces autores nos están haciendo ver, ofrecen también potenciales soluciones. Sólo depende de nosotros y nosotras el articularlas. Y ahí es donde se sitúa el sentido y la oportunidad del asesoramiento comunitario en el siglo XXI. No se puede conformar con rastrear redes emergentes de apoyo social que construyan comunidad, tiene que tener un empeño más intencional. Ahora necesitamos modificar el sentido común imperante y construir comunidades éticas que diseminen un sentido común de vanguardia. Para su propagación el profesorado tiene que reinventarse. Con otras palabras, tiene que someterse a una nueva conceptualización completa que él mismo debería emprender. El asesoramiento comunitario debería impulsar, mostrando al profesorado que es posible crear prácticas alternativas que reten el fatalismo de un mundo sin expectativas.

## CONTRA EL COLAPSO DE LAS EXPECTATIVAS, LA COMUNIDAD ÉTICA

Zygmunt Bauman (2003) cuenta cómo se llevó a cabo la conversión de los trabajadores en masa gracias a la labor de ingeniería social de la modernidad, y se produjo un lento e incesante desmoronamiento/desmantelamiento de la comunidad. La Revolución Industrial substituyó, de forma coercitiva, el entendimiento mutuo propio de la vida comunal por la rutina artificial de la producción industrial. Creó una nueva manera de vinculación: el poder moderno no se relaciona con el derecho de propiedad ni el aumento de las posesiones, sino con el derecho a gestionar personas, establecer normas e imponer obediencia a ellas. Curiosamente la «modernidad líquida», como él denomina la nueva coyuntura, ha cambiado completamente las tornas y las nuevas élites reniegan de dicho poder y proclaman la desregulación para poner fin a la limitada libertad de movimientos que les imponía su compromiso con la gestión de sujetos. El signo de los tiempos es la desvinculación, el desligamiento, la indiferencia y la extraterritorialidad mental y moral<sup>1</sup>. Se ha producido un cambio en las formas de dominación, ya no se requieren ni el compromiso de los gobernantes, ni la vigilancia y obediencia de los gobernados. Ahora la dominación reside en la incertidumbre de los gobernados respecto de cuál será el próximo movimiento de los gobernantes. La incertidumbre y la inseguridad impulsan ellas mismas y autorregulan la disciplina, sin tener que montar estructuras de obediencia. En resumen, han desaparecido la mayoría de los puntos de referencia constantes y sólidos, que eran el fundamento epistemológico de la comunidad. No es sólo que hayamos perdido el sentido psicológico de comunidad, como mencionaba en 1996 siguiendo a Sarason, es que ahora la ansiedad y la precariedad se han instalado en nuestras vidas.

A la par se está produciendo una mutación social de gran alcance que promueve la individualización en los asuntos sociales<sup>2</sup>. Tanto la elección de escuela, la descentralización, el encauzamiento, como la privatización de la educación, coinciden en mostrar una tendencia consistente hacia la «reconfiguración» del intercambio social en educación de un modo cada vez más individualista. Este modo de articular la relación del sujeto y el colectivo tiene efectos ambiguos, porque estimula el individualismo «positivo», pero produce un individualismo de masas minado por la inseguridad y la falta de protecciones (Castel, 1997). Adapta las intervenciones a las peculiaridades de los sujetos, tradicionalmente descuidadas por las políticas universalistas, pero aumenta el desamparo de aquellos sujetos que no cuentan con un capital cultural, social o económico que respalde la construcción de un itinerario vital y/o educativo personalizado –algo que puede pasarle a cualquiera en cualquier momento de su vida,

<sup>(1)</sup> «Los actuales patricios no requieren ya los servicios de la comunidad; en efecto, no pueden ver qué podría ofrecerles permanecer en y con la comunidad aparte de lo que ya han logrado asegurarse o todavía confían en asegurarse mediante sus propias hazañas, mientras que sí pueden pensar en bastantes beneficios que podrían perder si tuvieran que amoldarse a las demandas de la solidaridad comunal» (Bauman, 2003, p. 62).

<sup>(2)</sup> Rober Castel (1997), rastreando las metamorfosis del trabajo salariado, detecta una predisposición generalizada hacia la búsqueda de soluciones «individualizadoras» en la gestión de los asuntos sociales.

dada la falta de seguridad en los medios de subsistencia—. Sin la cobertura de los derechos colectivos, la negociación individualizada del tratamiento en educación, salud, o desempleo puede acarrear desiguales condiciones según las personas.

Como consecuencia de la desvinculación y la individualización de los asuntos sociales se ha creado un régimen social que Boaventura de Sousa Santos (2005) no duda en calificar como fascismo social. La capacidad de veto que tienen las élites sobre la vida de los débiles y los vulnerables está provocando la emergencia de una forma de sociabilidad, de desigualdades tan extremas, que permite que unos pocos tengan potestad sobre la vida de los otros. La sociedad moderna garantizaba que las experiencias de las personas fueran sobrepasadas por las expectativas y esa discrepancia se traducían en movilidad social, mejora del nivel educativo, y mejora de los niveles de vida en general. Hoy esta discrepancia ha cambiado de dirección: si las experiencias actuales son francamente muy difíciles para la mayoría de la humanidad, las expectativas que imaginamos siempre serán peores. Lo lógico es pensar que si hay una reforma de la salud, del sistema de seguridad social, o de la educación, o si se producen cambios en una determinada empresa, será para ir a peor. No hay esperanza y, por tanto, se produce el colapso de las expectativas.

Debido a la hegemonía de esta situación social radicalmente meritocrática, el «comunitarismo» se ve cómo una característica de los débiles, que no son capaces de practicar con éxito la individualidad. Sin embargo, para los débiles, obligados a buscar respuestas biográficas a problemas sistémicos (Beck, 2002), cobra más sentido que nunca fortalecer sus vínculos. Además, somos precisamente los débiles, la gente corriente a merced de los vaivenes de la economía y la política, los que sorpresivamente estamos haciendo gala de una clase de poder que algunos autores denominan el poder de la multitud (Hardt y Negri, 2004). Es el poder de la opinión pública mundial cuando se manifestó en contra de la guerra de Irak en 2003; es también el poder de los movimientos sociales que en Seattle en 1999 protestaron en contra de la política económica de la OMC. Es el poder de negarse a creer que no hay alternativas al destino desesperanzado que nos ofrecen las élites mundiales. Es un poder que está esperando articularse más operativamente, y que en ciertas áreas o lugares ya lo está haciendo, para empezar a influir poco a poco en parcelas de la realidad directamente relacionadas con la mejora de nuestras vidas<sup>3</sup>. Esta articulación más operativa de la gente en pos de mejoras concretas en sus vidas está muy relacionada con la construcción de una comunidad ética (Bauman, 2003). Este tipo de comunidad está asentada en la vivencia de la solidaridad y el compromiso mutuo, la práctica del dialogo constante para ir construyendo una concepción compartida de lo que es bueno entre

---

<sup>(3)</sup> Por ejemplo, destaca la investigación llevada a cabo por Boaventura de Sousa Santos, «La reinención de la emancipación social» rastreando en varios países iniciativas de base relacionadas con la globalización alternativa, que ha puesto de manifiesto la rica experiencia social que existe respecto de acciones alternativas y que sin embargo se desperdicia permitiendo que siga manteniéndose intacta la idea de la imposibilidad de alternativas a la globalización neoliberal. El proyecto puede ser consultado en [www.ces.uc.pt/emancipa](http://www.ces.uc.pt/emancipa)

todas las personas, por diferentes que sean sus identidades, y la reivindicación colectiva de los derechos humanos para asegurar su disfrute a cada individuo<sup>4</sup>.

No podemos olvidar también que la vida diaria de las personas está cambiando por efecto de la política del miedo cotidiano. La amenaza de la inseguridad de las calles incrementa la sensación de riesgo, ya de por sí elevada debido a la incertidumbre acerca de los medios de vida y a la inminencia de riesgos no predecibles -habría que incluir sin duda el efecto devastador causado por el terrorismo apocalíptico<sup>5</sup>. La política del miedo cotidiano está ligada a la desconfianza hacia el forastero o hacia el diferente que se identifica con situaciones no deseadas. Ambas dinámicas impulsan a la gente lejos de los espacios públicos e inhiben su deseo de buscar modos de participar en la vida pública. Se está creando una nueva noción de comunidad: la del gueto voluntario. Las comunidades gueto, es decir, un territorio cerrado habitado por sus miembros y por nadie más, ofrece una sensación ilusoria de seguridad; de esa seguridad que la sociedad y el mundo en general amenazan constantemente (Bauman, 2003). Como una extensión de este sentimiento, las familias desean preservar el espacio de la escuela concertada del contacto con alumnado «forastero» y fuerzan la creación de guetos voluntarios, mientras reclaman que las escuelas públicas sigan funcionando como guetos forzados. Con esta visión esquizofrénica de la educación se reproduciría continuamente el mismo escenario de aislamiento y desconfianza; sería imposible proveer a los jóvenes de experiencias de socialización que faciliten el conocimiento del otro diferente y les enseñen a entender y dialogar sobre visiones alternativas de sociedad, de cultura y de persona. Justo lo que sin embargo puede proporcionar la comunidad ética.

## LA REINVENCIÓN DEL PROFESORADO Y LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES REBELDES

Para la educación el gueto no puede ser una alternativa. En un mundo caracterizado por la convivencia interracial, la complejidad «tecnocultural» y la reinvencción social, el profesorado, y no sólo él, familias y Administraciones educativas también, deberían asumir la responsabilidad de resistir creativamente a este estado de las cosas y ofrecer formas de aculturación y socialización de las generaciones jóvenes que nos hicieran encarar el futuro de la humanidad con optimismo y recobrar la creencia en la capacidad de los seres humanos para resolver sus problemas, pero

<sup>(4)</sup> Sousa Santos (2003a) propone las comunidades ameba que se configuran de modo flexible y cambiante y acogen identidades múltiples e inacabadas.

<sup>(5)</sup> Actos de barbarie como el 11S o el 11M han puesto de manifiesto el nacimiento de un nuevo producto del orden global, el terrorismo global o apocalíptico, que es la máxima expresión de la distancia que separa el mundo occidental del resto de los millones de seres humanos que no sólo no disfrutan de los beneficios de la globalización sino que la perciben como un orden global ilegítimo, especialmente por parte del mundo islámico. Para Michael Ignatieff (2001) salir de esta situación exige una visión política de futuro y sobre todo de coherencia moral, para que la legitimidad de un orden global apoyado en los derechos humanos, la justicia y el logro de mayores oportunidades económicas se haga realidad.

incrementando las cautelas respecto de los medios que utilizamos y las consecuencias que producen e introduciendo una visión planetaria y ecológica.

Ahora mismo la escuela es una institución arcaica. Anclada en perspectivas educativas burocráticas que han mostrado evidentes limitaciones (Darling-Hammond, 2001) y con crecientes problemas para conseguir la «adaptación de los estudiantes a las expectativas institucionales» –sin duda una de las principales funciones que cumple, tal y como reveló la pionera etnografía de Phillip Jackson (1991) o incluso para conectar con ellos (Green y Bigum, 1993); por no mencionar la más que cuestionable relación entre éxito escolar y éxito social–. En esta coyuntura no es de extrañar que el profesorado a duras penas pueda sentirse satisfecho con su trabajo. En primer lugar, se ven afectadas las necesidades de logro y de apreciación; el profesorado es consciente que cada vez se cuestiona más el valor de lo que ofrece y que su prestigio está francamente dañado, y le resulta difícil sobreponerse a la futilidad de su esfuerzo. En segundo lugar, las necesidades de influencia y de propiedad también salen maltrechas, cuando su capacidad para revertir estos procesos es prácticamente nula o eso cree; o se percibe a merced de las circunstancias o se aferra a fórmulas que ya no ofrecen salidas satisfactorias, pero carece de la visión y la fuerza para anticiparse y ofrecer caminos productivos para la formación de los jóvenes. La necesidad de afiliación se ve afectada por la insatisfacción que conduce al aislamiento; encerrado en sí mismo, repitiendo tácticas que ya no funcionan porque la estructura ya no sirve y los marcos de referencia tampoco.

Hoy más que nunca el profesorado necesita hacerse cargo de su propio destino y el asesoramiento comunitario puede ser una puerta para facilitar esta capacidad que potencialmente poseen para transformar su vida en las escuelas y con ella la propia escuela. Precisamente porque la escuela es un residuo de la modernidad, proporciona experiencias de vinculación y compromiso como ninguna otra institución lo hace, mientras alrededor de ella todo es pasajero e incierto. Es necesario que las instituciones educativas aprovechen esta peculiaridad y al mismo tiempo cambien de paradigma ofreciendo un nuevo sentido al aprendizaje y a la enseñanza.

Esto sólo es posible si el propio profesorado y la Administración educativa emprenden un proceso de transformación radical para encontrar un nuevo sentido a la educación, una identidad profesional también transformada y un nuevo marco de relaciones y posibilidades de desarrollo. Esta configuración alternativa de la educación serviría para retar la desvinculación y conjurar el miedo cotidiano y el aislamiento y ofrecer a la juventud una imagen de sus posibilidades que no les lleve a la desesperación o les impulse al exceso sin reparar en medios. También ayudaría a recobrar el entusiasmo y la fe en su valía profesional y a ganarse la credibilidad de las familias y los estudiantes. Para sobrevivir a los «Nuevos Tiempos»<sup>6</sup> sin quedar

---

<sup>(6)</sup> Con «Nuevos Tiempos» (Stuart Hall, 1993, p. 94) se refiere a la sociedad contemporánea marcada por el Postfordismo, que entre otras características incluye «... la existencia de una gran fragmentación y pluralismo social, el debilitamiento de viejas solidaridades colectivas y de las identidades concebidas como «bloques» ante la emergencia de nuevas identidades. Por eso la maximización de elecciones individuales a través del consumo personal son dimensiones igualmente significantes de las tendencias del postfordismo...».

neutralizados por la engañosa sensación de la ausencia de perspectiva, los profesionales de la educación necesitamos impulsar nuestra propia metamorfosis.

El colapso de las expectativas no sólo afecta a los más vulnerables. Entre la masa intermedia de trabajadores del Estado, a salvo de las veleidades del mercado laboral, por el momento, se han propagado el fatalismo y el conformismo. Y, más que nunca, la cultura de la dependencia que las instituciones sociales crean con su inercia, está impidiendo la producción de visiones alternativas de lo que pueden ser y hacer las instituciones educativas. La «resocialización» del profesorado es necesaria para crear la disidencia que lleve a hacer suyos los espacios de libertad que tienen y que todavía no pueden ver; para que asuman ellos mismos su propia reinención impulsando el cambio del marco socializador de la escuela. El asesoramiento comunitario podría incitar a «pensar de otro modo» y, haciendo suya una aspiración «foucaultiana», mostrar a los profesionales de la educación que son más libres de lo que sienten, porque las personas somos aceptar como verdad ciertos temas, ciertas maneras de ser de las cosas que sin embargo han sido construidas en momentos determinados de la historia y cuyas evidencias pueden criticarse y desmontarse (Ball, 1993). Se trataría de provocar un cambio de conciencia que produjera subjetividades rebeldes entre el profesorado, que son aquéllas capaces de identificar posibilidades de transformación y ampliarlas lo más posible (Sousa Santos, 2003a). Esta reconversión supone tener una posición explícitamente utópica y recuperar la esperanza para superar el colapso de las expectativas. La esperanza de mejora se definiría como la posibilidad de crear campos de experimentación social donde sea posible «resistir localmente a las evidencias de lo que parece inevitable, promoviendo con éxito alternativas que parecen utópicas en todos los tiempos y lugares excepto en aquéllos donde efectivamente se producen» (Sousa Santos, 2003a, p. 38). Esta es la actitud del realismo utópico, que trabaja desde y sobre el presente, y que se manifiesta en los grupos oprimidos que van construyendo alternativas locales que hacen posible tener una vida digna y decente en situaciones muy adversas. Si la experimentación se extendiera, las múltiples iniciativas experimentales permitirían crear complicidades recíprocas entre diferentes alternativas en diferentes lugares e instituciones y sería posible configurar redes «translocales» entre alternativas locales que ofrecerían una nueva visión comunitaria de carácter cosmopolita. También se expandiría un nuevo sentido común, que en el plano ético estaría basado en la solidaridad estimulada por la responsabilidad, en el plano político se desplegaría a través de la participación y en el plano estético recuperaría el placer a través del entusiasmo, la pasión y la emoción. En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2003a, p. 290), emergería «un conocimiento prudente para una vida decente».

Desde mi punto de vista, ésta sería la principal motivación del asesoramiento comunitario: apoyar la conversión de las escuelas en espacios de experimentación social y promover subjetividades rebeldes en el profesorado, para que se atrevan a organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento. Siguiendo con Boaventura de Sousa Santos (2005), esta misión encaja perfectamente en el nuevo papel reservado al

Estado: el de convertirse en un nuevo movimiento social que extienda una forma alternativa de sociabilidad basada en la solidaridad. Para ello, el Estado tiene que procurar las condiciones necesarias para que las experimentaciones alternativas puedan ser convincentemente probadas y optar por la promoción de acciones utópicas en el espacio doméstico y en el espacio de la comunidad. ¡Qué otro papel podría estar reservado para el profesorado sino liderar tal conversión!

El asesoramiento comunitario podría acompañar al profesorado en este camino poco predecible, en comparación con el horizonte programado de la escuela tradicional, ayudando a construir:

- Formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo.
- Modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos.
- Estrategias para maximizar las posibilidades de transformación en escenarios educativos concretos, como la reforma situada.

### **LA CONSTRUCCIÓN DE FORMAS DE VINCULACIÓN BASADAS EN LA SOLIDARIDAD Y EL COMPROMISO MUTUO**

Si fuéramos capaces de recrear en las prácticas cotidianas de nuestras instituciones educativas una política de solidaridad y cuidado estaríamos en disposición de incluir nuevas formas de convivencia que sustituyan las relaciones sociales de dominación por relaciones sociales de emancipación. Si nuestras escuelas fueran pioneras en la experimentación de formas alternativas de sociabilidad se crearían las condiciones para producir un sentido común de vanguardia (Sousa Santos, 2003a). De este modo la educación cumpliría con su papel transformador, interfiriendo con éxito en la transmisión de la experiencia, justo lo que necesitamos para retar el inquietante panorama vital en el que nos confinan la desvinculación y el «anticomunitarismo».

Estas transformaciones están directamente relacionadas con iniciativas pedagógicas específicas que ya se están ensayando, lo que nos permite pensar que las alternativas no están tan alejadas de lo posible, y el asesoramiento podría dedicarse a darlas a conocer. Entre las posibles opciones, Linda Darling-Hammond (2001), por poner un ejemplo nada radical, ofrece una alternativa que denomina enseñanza para la comprensión<sup>7</sup>. En ella describe aspectos que resultan decisivos pensando en la construcción de la comunidad ética, como acciones concretas para crear estructuras dedicadas al cuidado personal y al respeto mutuo, y para estimular oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la vivencia de la diversidad y el apoyo al aprendizaje democrático.

---

<sup>7</sup> Podría enclavarse en la comunidad discursiva de la reestructuración y dentro de ella en la opción que he denominado genuina. Puede consultarse Rodríguez Romero (2003).

La enseñanza del respeto, del compromiso mutuo y de la solidaridad exige que el profesorado domine modelos pedagógicos acordes con la diversidad, el aprendizaje cooperativo, el cuidado personal y el aprendizaje democrático. Para que las escuelas sean más humanas y logren la conformidad mediante sentimientos de pertenencia y no mediante coerción se requieren estrategias y estructuras escolares que permitan la puesta en marcha del cuidado personal y su enseñanza. También se necesita personalizar las escuelas para que sea posible mayor cercanía y mejor entendimiento y establecer un currículo que preste atención al respeto y a la empatía. No podemos olvidar que la promoción de la solidaridad también está relacionada con la inclusión en el currículo de las historias de opresión y silenciamiento de los grupos oprimidos y con la comprensión de la responsabilidad que para con ellos tenemos. A su vez, la necesidad de sostener relaciones de confianza y respeto con los adultos y entre los adultos está directamente relacionada con el aprendizaje democrático.

El asesoramiento comunitario podría ofrecer alternativas en los tres planos vitales en los que se extiende el aprendizaje: *sentido* (nos ayuda a interpretar, descodificar los mensajes de nuestra cultura), *identidad* (nos ayuda a configurar una imagen de nosotros/as mismos en relación con el género, la étnia, la nacionalidad, la cultura, la clase social, la orientación sexual, etc.), y *posibilidad* (nos ofrece una imagen de lo que podemos alcanzar en nuestro desarrollo individual y colectivamente). Por ejemplo, podría incitar a la reflexión sobre las orientaciones asumidas en cada plano por cada institución educativa y estimular su posible modificación para desarrollar una noción de aprendizaje más acorde con la persecución de la comunidad ética. Así, con respecto al *sentido* podría ampliarse la descodificación a mensajes procedentes de otras culturas y de la cultura digital y a la «recodificación», es decir, al aprendizaje para la creación cultural, incitando a la transformación y la hibridación cultural y no a la reproducción y el etnocentrismo. En el plano de la *identidad*, se podría abordar explícitamente la configuración de cada persona desde los diversos planos de identidad que la configuran y con una visión cosmopolita y de diversidad. En cuanto a la *posibilidad*, podrían ampliarse los límites del desarrollo personal, comunitario y social, cuestionando las nociones estáticas de la educabilidad y ofreciendo un sentido utópico del progreso humano que no se equipare con desarrollo técnico y económico, que incluya una visión solidaria, ecológica y trascendental del futuro de la humanidad, y de la vida en general, en nuestro planeta y de nuestra responsabilidad individual y colectiva para con ellas.

Como ya he mencionado en otro documento (Rodríguez Romero, 2001), el contenido del asesoramiento se ensancharía dando cabida a temas más vitales en estrecha relación con lo que se conoce como la política de vida y que se refiere a asuntos morales y existenciales reprimidos por las instituciones modernistas (Giddens, 1995). La identidad del yo, el desarrollo de la existencia en el sistema de la naturaleza, la condición de finitud humana y el desarrollo de una vida individual y comunitaria formarían parte de estos temas. En este terreno las cualidades del asesor y su actitud son decisivas y parece complicado poder embarcarse en procesos de ase-

soramiento sin haber vivido previamente experiencias similares a las mencionadas y ser sensibles a los cambios ya producidos en los códigos culturales y en las formas de socialización y creación cultural de los jóvenes a los que las instituciones educativas todavía no son permeables.

## EL APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Cada vez está más claro, sobre todo para los grupos que lideran la globalización solidaria, que en la extensión de la democracia reside la clave para invertir las tendencias sociales previamente mencionadas. Y para ello se propone buscar una complementariedad creativa con la democracia representativa, desarrollando formas alternativas de democracia participativa. La democracia es el proceso de transformación de relaciones de poder en relaciones de autoridad compartida. Y esto acontece no sólo en el espacio público general, sino también en la familia, en la calle y por supuesto en la escuela<sup>8</sup>. La democracia en la escuela sería una extensión de la democracia local que trata de articular procedimientos que estimulan la deliberación en la toma de decisiones sobre asuntos locales. Su reivindicación está ligada a los «derechos humanos de nueva generación», concretamente al derecho a la innovación política, y es una aspiración latente en las protestas que despliega la multitud.

Al igual que sucede con la creación de vínculos solidarios en la escuela, la democracia tiene estrategias pedagógicas específicas que retoman el legado de John Dewey, adaptándolo a las nuevas circunstancias. La pedagogía participativa es una enseñanza compleja en la que se despliegan muy diversas estrategias que el profesorado tiene que aprender. Entre otras facetas tiene que capacitarse para crear estructuras y procesos democráticos en el interior de las escuelas y para crear un currículo que aporte experiencias democráticas (Apple y Beane, 1997). Debería ser capaz de articular formas de participación estables y circunstanciales para ejercitar formas deliberativas de examen y de toma de decisiones. El asesoramiento, a su vez, debería hacer uso también de procedimientos deliberativos y hacer de la participación un principio formativo.

Otros aspectos esenciales serían el acceso a conocimientos que faciliten el pensamiento creativo y el diálogo social, las agrupaciones flexibles de los estudiantes tanto para el aprendizaje como para la toma de decisiones para asegurar la interacción con intereses, culturas y experiencias heterogéneas (Darling-Hammond, 2001). También se requiere la consideración atenta de los temas sobre los que se convoca la participación y la forma en que se propone ésta. La creación de asociaciones entre los diversos miembros de la escuela y de la comunidad es otro impor-

---

<sup>8</sup> Combinando el voto, los referendos, las consultas populares, los concejos de políticas públicas, las conferencias de concejo, las mesas de diálogo y controversias en nuestras ciudades y comunidades, la gestión municipal participativa, todo esto son formas de participación que pueden crearse. Un lugar especial ocupan los presupuestos participativos. Puede consultarse Sousa Santos (2003b).

tante recurso para que la democracia sea compartida de una forma vital. Al igual que crear organizaciones inclusivas que animen a la participación amplia de estudiantes, familias, profesorado y otros miembros de la comunidad.

Una cuestión fundamental es que se requiere una democracia de conocimientos. El asesoramiento podría ser útil ofreciendo opciones pedagógicas que permitieran retar las nociones limitadas y prefijadas de la educabilidad, diversificando la noción de inteligencia, para ampliar la racionalidad instrumental propia de la civilización occidental y principalmente patriarcal, incluyendo formas de racionalidad asociadas con otras culturas, etnias y con lo femenino; y que al mismo tiempo abarque todas y cada una de las posibles áreas de desarrollo del ser humano y no principalmente la intelectual. La democracia cognitiva está presente en iniciativas como la justicia curricular (Connell, 1997) que introducen el punto de vista de los grupos silenciados en el currículo y hacen uso de procedimientos democráticos en la toma de decisiones de la escuela, en la configuración de los currículos «contrahegemónicos», en la reivindicación del aprendizaje cooperativo y de formas de evaluación congruentes con éste.

Por efecto de la globalización y gracias al reclamo de la multitud, los derechos humanos están cobrando un relieve especial como principios supranacionales que orientan las reivindicaciones que se hacen públicas a través de la participación democrática. Para la comunidad ética, el diálogo se asienta en las divergencias y, a partir de la experiencia de la heterogeneidad, está directamente enfocado hacia la persecución de «la igualdad del derecho a ser seres humanos y la igualdad de posibilidades para ejercerlo» (Bauman, 2003, p. 164). Dado que el objetivo de la participación democrática no es alcanzar el consenso respecto de una verdad o visión, sino clarificar divergencias y acuerdos para edificar posibles puntos de encuentro y relaciones basadas en el cuidado y la equidad, parece evidente que la justicia social debe estar presente en sus dos vertientes: la redistribución de bienes y el reconocimiento cultural. Introducir los Derechos Humanos en la escuela no es un empeño reciente<sup>9</sup> pero cobra especial sentido reivindicarlo ahora, porque es una de las evidencias más contundentes del interés de los seres humanos por mejorar como especie, por imperfecta que sea su formulación y por mucho que deje de desear su realización. Además ofrece la ventaja de que pueden aglutinar las luchas por la equidad y el reconocimiento de la diferencia, una aspiración que, aunque problemática, es clave para impulsar políticas de coaliciones entre grupos y movimientos sociales heterogéneos que aumenten la influencia social y política de los mismos (Fraser, 2000).

La democracia participativa en la escuela, teniendo como referente los derechos humanos, puede tener un potencial inimaginable para anticipar en los jóvenes estrategias de alianza cultural y social con gentes muy diversas cuando salgan de ella. Esta preparación previa tiene un valor incalculable si pensamos en la dimensión de los conflictos que pueden evitarse. Para el profesorado es todo un reto y a

---

<sup>9</sup> Puede consultarse Jares (1999). Amnistía Internacional viene reclamando desde hace algún tiempo la inclusión de los Derechos Humanos en la formación inicial del profesorado.

la vez un asunto de supervivencia, porque las escuelas van a ser tan caleidoscópicas como su entorno social y gran parte de la responsabilidad de la convivencia creativa y pacífica va a recaer en las instituciones educativas, precisamente por la permanencia y la calidad de los vínculos que pueden promover, como ya he dicho. Además los Derechos Humanos de Nueva Generación son los derechos de la ciudadanía y están directamente relacionados con el ejercicio de la democracia local que se refiere a asuntos vitales asociados a lo cotidiano (Borja, 2003), de manera que tanto estudiantes como profesorado van a ver reflejados en ellos sus inquietudes y deseos.

El asesoramiento comunitario quiere contribuir a hacer realidad una educación que intencionadamente eduque ciudadanos y ciudadanas que trabajen por el bienestar general de la humanidad y de nuestro planeta y vivan la experiencia, a través de la reorganización deliberada de las prácticas pedagógicas y de las instituciones educativas, de la interdependencia que existe entre las vidas de todos los seres humanos (Goodman, 2000)<sup>10</sup>. En este sentido, no puede ignorarse que la democracia es un reto para todos, porque sólo se aprende cuando se ejercita y que su persecución es un ideal de vida. En cuanto a la participación, hay que reconocer que es una asignatura pendiente que nos incumbe a todos y exige una preparación específica que sólo se logra a través de la experiencia. Por último, de los derechos humanos conviene tener presente que es una obra inacabada, siempre en proceso de concreción debido a las cambiantes formas que va adquiriendo la opresión y deberían formar parte del «cosmopolitismo»<sup>11</sup>. Por esto, el asesoramiento para el aprendizaje de la democracia participativa es también una empresa inacabada e inabarcable, que exige abordar acciones asequibles y prepararse para el conflicto y trabajar productivamente con los previsibles fracasos. Siendo para el asesor un terreno también de experimentación, probablemente conviene ser honestos con el profesorado respecto de la aventura en que se embarca. Y, precisamente por esta razón, es decir, la cualidad eminentemente experimental de esta clase de iniciativas, resulta oportuno organizar acciones con el amparo de la reforma situada.

## LA REFORMA SITUADA Y LA EXTENSIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN

La reforma situada (Miller, 2000)<sup>12</sup> constituye una propuesta de cambio que puede ser muy productiva como herramienta para el asesoramiento comunitario, porque trabaja con compromisos locales y, por ello, permite tomar en consideración las múltiples

<sup>(10)</sup> Un ejemplo clásico de educación para la democracia puede consultarse, en castellano, en Goodman (2002).

<sup>(11)</sup> Habría que considerar que su formulación no es unívoca, teniendo en cuenta, entre otros aspectos: que existen diferentes Cartas de los Derechos Humanos que a diferencia de las occidentales hacen más hincapié en la comunidad y atienden menos los aspectos individuales, que todas las culturas son incompletas y problemáticas en el modo de concebir la dignidad humana y que dentro de una cultura pueden darse versiones diferentes de la dignidad humana, por ejemplo en función de tendencias ideológicas (Monedero, 2005). Puede consultarse Sousa Santos (2003a y 2005).

<sup>(12)</sup> Recientemente está dando muestras de su potencial en iniciativas de cambio aplicadas a la educación indígena en Australia en zonas rurales y remotas, en las que la pedagogía situada está siendo

facetas de la opresión en relación con las formas específicas que adopta para cada grupo social y en cada contexto educativo. Constituye también un modo de legitimar las experiencias cotidianas de cambio educativo emprendidas desde la base, porque carece de imposiciones técnicas y gracias a su versatilidad puede adaptarse tanto en los propósitos como en las formas a los requerimientos de sus promotores.

Si ya de por sí el asesoramiento obliga a desarrollar procesos idiosincrásicos, el reconocimiento de la imposibilidad de tener una visión totalizadora y generalizable de lo bueno en educación, como nos recuerda la constitución de comunidades éticas, refuerza esta tendencia inherente en él y hace todavía más necesario trabajar con compromisos locales. Este tipo de compromiso es el más apropiado para responder a la multiplicidad de identidades, que portan las personas y grupos sociales, y a la diversidad de reivindicaciones que invocan según la idea de mejora que sostienen, porque está contextualizado y es susceptible de ser revisable. Dado que es una modalidad de compromiso emancipador, tiene una clara dimensión política, como nos recuerda Jennifer Gore (1996), porque permite abordar visiones alternativas de la educación y de la sociedad elaboradas en el plano local. Precisamente por esta cualidad es apropiado para promover la experimentación de alternativas en el ámbito de la comunidad.

La reforma situada puede maximizar la emergencia de iniciativas de experimentación basadas en expectativas factibles que responden a posibilidades y capacidades reales, aquí y ahora, porque trabaja con expectativas contextuales y su principal interés es encauzar la viabilidad de las alternativas, sin desestimar la reflexión sobre ellas. Para garantizarlas, no obstante, se necesita el compromiso de los gobiernos estatal, autonómico y local que deben asegurar las condiciones necesarias para realizar una experimentación con garantías. Esta protección sólo la tendrían aquellas iniciativas que, al igual que las reformas situadas, están unidas a la salvaguarda de ciertas virtudes democráticas como el respeto a los derechos de las minorías y la libertad de los sujetos, la promoción de la igualdad en relación con las oportunidades culturales y los bienes económicos, el respeto por las diferencias sociales y el desarrollo de relaciones de cuidado y apoyo. O que también se hallan comprometidas con el cuestionamiento de visiones «esencialistas» de categorías sociales como género, identidad sexual, raza o clase social y tratan de perturbar la visión natural de la identidad humana que clasifica a las personas en campos y categorías netos, y buscan, por el contrario, promocionar una identidad «multifacética» para todos los seres humanos que ayude a encontrar afinidades y afianzar lazos entre personas y grupos sociales. En este aspecto la intervención del asesoramiento sería decisiva para buscar el respaldo oficial, defender las iniciativas y negociar las condiciones de experimentación, ya que su desempeño está marcado por la marginalidad (Rodríguez Romero, 1996)<sup>13</sup>.

---

un referente conceptual decisivo, porque permite caracterizar la educación a partir de su localización social, histórica y espacial (McConaghy, 2002), (Green y Reid, 2004). Más información en castellano sobre la reforma situada puede consultarse en Rodríguez Romero (2003).

<sup>(13)</sup> Es decir, por encontrarse a medio camino entre la Administración y los centros tiene que asumir una labor de mediación.

La reforma situada es útil para identificar prácticas y «saberes» emergentes y campos de experiencias alternativos. Una zona proclive a este tipo de emergencias es aquella en que se cruzan intereses específicos, asociados a grupos y contextos determinados, con problemas comunes a la mayoría de las personas. La heterogeneidad es una característica de la comunidad ética que exige reconocer que hay múltiples campos en los que los seres humanos luchan por la libertad, la justicia, la dignidad y una realización más completa de sus vidas. Pero al mismo tiempo es evidente que estos campos se solapan y se entrecruzan, produciendo un complejo mapa social de aspiraciones y luchas humanas. Por un lado, se entiende que hay distintas formas de opresión que tienen dinámicas propias (relacionadas, por ejemplo con la clase social, la raza, el género, la orientación sexual, la discapacidad, etc.); y por otro, se reconoce que al mismo tiempo, suelen interaccionar entre ellas<sup>14</sup>. Entonces necesitamos una clave de experimentación que nos permita ensayar alternativas que puedan trabajar en el plano de las opresiones específicas, buscando a la vez zonas de conexión entre éstas.

Como la dominación tiene múltiples caras y también son múltiples las resistencias y los agentes que las protagonizan, no hay un principio único de transformación social y educativa. El cambio situado se aprovecha del potencial que tiene la multiplicidad de resistencias de los diversos grupos sociales para la experimentación de alternativas. Pero desea diversificar los principios de transformación educativa sin incrementar los antagonismos entre estos grupos. Para que se produzcan coaliciones de grupos que no sean exclusivamente circunstanciales, el asesoramiento comunitario puede alentar reformas basadas en intereses más comunes. Asuntos educativos de carácter transversal, localizados en las intersecciones entre diferencias sociales específicas, podrían impulsar la convergencia de diversas iniciativas. Pero para que surjan estos temas comunes de manera significativa se necesita un «trabajo de traducción» que haga mutuamente inteligibles las luchas y permita a los actores colectivos conversar sobre las opresiones a las que resisten y las aspiraciones que los animan (Sousa Santos, 2005). El «trabajo de traducción» podría facilitar un abordaje radicalmente contextualizado de las prácticas alternativas sin renunciar a la convergencia de estrategias y esfuerzos. Usando este tipo de herramientas, los propios procesos de asesoramiento podrían servir para alimentar el entendimiento, y no el antagonismo, entre los movimientos de resistencia contra las opresiones tanto por desigualdad económica como por falta de reconocimiento cultural. Este entendimiento podría ser circunstancial, pero produciría un impulso para la colaboración que tendría una proyección más amplia y sobre todo podría contribuir a hacer de la comunidad ética una realidad factible no sólo en el plano local. Sería responsabilidad del asesoramiento comunitario, una vez que se ha dicho que el Estado y con él sus trabajadores ejercerían de nuevo movimiento social,

<sup>14</sup> Tomando como referencia el estudio de la intersección entre las opresiones de raza, género y clase social al nivel local de la escuela, puede afirmarse que se producirán interrupciones, discontinuidades, incrementos o disminuciones de los efectos originales de cualquiera de dichas dinámicas en función de las relaciones internas de la escuela y del principio que articule la desigualdad (McCarthy, 1993).

participar en la realización de un trabajo de traducción apropiado para cada proceso de experimentación, buscando contribuir a la producción de consenso transcultural. Una tarea nada sencilla que tiene implicaciones intelectuales, políticas, y emocionales y que incrementa considerablemente la complejidad del asesoramiento.

La persecución de la comunidad ética hace del asesoramiento comunitario una tarea más comprometida y sofisticada. Implica reforzar dos características peculiares de esta labor: el establecimiento de vínculos y el traspaso de fronteras. Y exige una formación específica y compleja. Sólo audaces profesionales de la educación, pioneros en ensayar alternativas y con capacidad de disidencia podrían acometer, con la dedicación y la clarividencia requeridas, una tarea tan prometedora en relación con sus aspiraciones pero tan inestable en cuanto a sus medios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (1997): *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.
- BALL, S. J. (1993): «Presentación de Michel Foucault», en STEPHEN J. BALL (ed.) de: *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*. Madrid, Siglo XXI.
- BORJA, J. (2003): *La ciudad conquistada*. Madrid, Alianza Editorial.
- BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- CASTEL, R. (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona, Paidós.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona, Ariel.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2003a): *Crítica de la Razón Indolente: Contra el Desperdicio de la Experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- (2003b): *Democracia y participación. El ejemplo del Presupuesto Participativo de Porto Alegre*. Barcelona, El Viejo Topo.
- (2005): *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- FRASER, N. (2000): «¿De la redistribución al reconocimiento?», en *New Left Review*, 0, pp. 126-155.
- GREEN, C.; BIGUM, B. (1993): «Aliens in the Classroom» in *Australian Journal of Education*, 37 (2), pp. 119-141.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GOODMAN, J. (2000): «Democracia crítica», en *Kikirikí*, 55/56, pp. 4-13.
- (2002): *La educación democrática en la escuela*. Morón de la Frontera, Publicaciones MCEP.
- GORE, J. (1996): *Controversias entre las pedagogías*. Madrid, Morata.
- HARDT, M.; NEGRI, A. (2004): *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona, Debate.
- IGNATIEFF, M. (2001): «¿Cómo sabremos cuándo hemos ganado?», en *Revista de Occidente*, 246, pp. 19-24.
- JACKSON, P. W. (1991): *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- JARES, X. (1999): *Educación y derechos humanos. Estratégias didácticas y organizativas*. Madrid, Popular.
- MILLER, J. (2000): *Maestros, investigadores y reforma escolar situada: el tráfico del poder*. Kikirikí, 58, pp. 18-24..
- MCCARTHY, C. (1993): *Racismo y curriculum*. Madrid, Morata.
- MCCONAGHY, C. (2002): «Situating pedagogies: researching quality teaching and learning for rural New South Wales schools». Position paper prepared for the ARC Linkage 2002-2004, NSWDET.

- MONEDERO, J. C. (2005): Presentación. «Conciencia de frontera: la teoría crítica postmoderna de Boaventura de Sousa Santos», en B. DE SOUSA SANTOS: *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga, Aljibe.
- (2001): «Asesoramiento. Tres escenarios en una época de cambio», en *Cuadernos de Pedagogía*, 302, pp. 46-49.
- (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid, Akal.
- STUART, Hall (1993): «Nuevos tiempos» en DELFINO, S. (ed.): *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires, La Marca.

### PÁGINAS WEB

- [http://fehps.une.edu.au/Education/RTEP/Situated\\_Pedagogies.pdf](http://fehps.une.edu.au/Education/RTEP/Situated_Pedagogies.pdf) (Sidney) (Consulta: 09-11-2005)
- [www.ces.uc.pt/emancipa](http://www.ces.uc.pt/emancipa)



# Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación

José Miguel Nieto Cano

Antonio Portela Pruaño

Universidad de Murcia

## **Resumen:**

Este trabajo propone las bases para una redefinición del asesoramiento y analiza sus implicaciones básicas. La alternativa propuesta consiste en considerar el asesoramiento como coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones (en forma de red) que incluya, en todo caso, la comunidad escolar. Ello implica conceptualarlo como una práctica *educativa* no restringida a profesionales que incorpora también a padres y alumnos como copartícipes y co-responsables. Se exponen argumentos que justifican y caracterizan esta perspectiva ampliada, especialmente relevante en escenarios de vulnerabilidad escolar.

*Palabras clave:* asesoramiento educativo, relaciones familia-escuela, alumnos, vulnerabilidad escolar y adolescentes.

## **Abstract:** *A wider perspective upon school consultation*

A redefined approach to school consultation is suggested. Its main consequences are also analyzed. According to this view, support is co-produced within an enlarged network including school communities at large. Therefore school consultation is approached as an *educational* process extending beyond a strictly professional relationship while including other school stakeholders like parents and pupils as participants responsible for it. Rationales are presented in order to justify such a view, which is especially appropriate for vulnerable pupils and their families.

*Keywords:* school consultation, family-school relations, learners, vulnerable children and adolescents.

## INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha entendido el asesoramiento en educación como un servicio indirecto que no trata directamente con los alumnos o sus padres y en el que ocupa un primer plano la relación con el profesorado, precisamente para ayudarle a resolver problemas que éste encuentra en su práctica profesional. Unos (los asesores, agentes externos o internos al centro escolar) prestan ayuda a otros que la necesitan (normalmente los profesores, ya sea en el plano individual, grupal u organizativo). Dependiendo de la situación, varían los cometidos del asesoramiento (analizar necesidades, proporcionar consejos, proveer recursos o materiales, formar o capacitar, coordinar o gestionar, etc.) y la forma más o menos «directiva» de establecer la relación de ayuda (véase Rodríguez, 1996; Nieto, 2001; Monereo y Pozo, 2005). En todo caso, define una relación de ayuda circunscrita al ámbito profesional, si tomamos en cuenta tanto los agentes involucrados como los contenidos que lo justifican. Pues bien, en este trabajo planteamos una redefinición del asesoramiento que, manteniendo características básicas atribuidas al mismo, permite seguir considerando *asesoramiento* prácticas como las anteriores y, además ir más allá de las mismas, rebasando los límites del marco estrictamente profesional. Ello conlleva adoptar una perspectiva *ampliada*, dando cabida y protagonismo en la relación de ayuda a sujetos que, por lo común, han desempeñado el papel de *lienzos para pintar*. Nos referimos a los padres y a los alumnos, particularmente aquéllos que experimentan dificultades en la escuela o que atraviesan situaciones de vulnerabilidad escolar poniéndolos en riesgo de exclusión.

Ubicados en un marco general donde las políticas y organizaciones escolares están más al servicio de los alumnos sin dificultades y donde el apoyo educativo está más abocado a una intervención especializada «con un único carácter (terapéutico) y un único destinatario (el alumnado con necesidades educativas especiales)» (Parrilla y Daniels, 2000, p. 377), afrontar las situaciones de riesgo de fracaso y exclusión educativa de niños y jóvenes en cualquier momento de su trayectoria de escolarización, es uno de los retos más importantes y comprometidos que tiene planteados una educación pública y democrática de calidad. No menos importante y comprometida es la experiencia del alumnado vulnerable. Pocos son los que toman conciencia de sus consecuencias y la superan; son muchos los que la sienten como algo inevitable o insuperable, lo que marcará indefectiblemente su vida. Aunque situaciones como éstas pueden presentar caracteres diferentes, es primordial que los agentes educativos comprometidos con el alumno tanto en la escuela como en la familia, reaccionen con prontitud para restaurar su acceso efectivo a la educación y los beneficios de su logro.

Este escenario real otorga sentido y razón de ser al asesoramiento concebido como *coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción*. Esta alternativa no sólo es técnicamente viable, es también moralmente deseable por la bondad intrínseca del fin que persigue (*ayudar* a los que lo necesitan) y de la forma de perseguirlo (*juntos podemos conseguirlo*). Pero ¿qué significado le damos aquí a la coproducción de ayuda? y ¿cómo interpretamos un contexto ampliado de interacción?

## HACIA UNA REDEFINICIÓN DEL ASESORAMIENTO

En el campo general de los servicios profesionales imperan dos modelos básicos. Uno es el modelo de *prestación*, donde alguien hace algo para un usuario o cliente. En este caso, siempre hay dos partes claramente diferenciadas y la relación entre ellas es unilateral y rígida. Por un lado, la parte *agente* (profesional) que presta un servicio actuando en beneficio de otra (también profesional). Por otro, la parte *destinataria* (como usuario o cliente) que satisface sus propias demandas o necesidades por medio del servicio prestado. Entender la naturaleza de este modelo requiere fijarnos en la *asimetría de recursos* –conocimiento, pericia, criterio– (y, por consiguiente, de poder) entre las partes, sesgada a favor del agente, poniéndolo en ventaja (para decidir, actuar, controlar) en su relación con el destinatario (Sharma, 1997). Lo destacable es que la asimetría es ejercida, a menudo, con el consentimiento de ambas partes. El destinatario adopta un papel pasivo porque se considera «profano» (esto es, que carece de conocimiento y autoridad en una materia), mientras que el agente adopta un papel activo porque concentra el conocimiento técnico o especializado que da singularidad al servicio profesional que presta y es relevante para el mismo. Tomando en consideración el resultado perseguido, buena parte de los servicios directos podrían ser conceptuados como «de ayuda», pues al hacer algo para un destinatario, el agente resuelve un problema, satisface una necesidad o, cuando menos, le aconseja cómo hacerlo. ¿Esto es asesoramiento? Podemos convenir en que sí, pero reconociendo que adquiere así un sentido muy limitado. El asesoramiento, digamos auténtico, lo es tanto por el «fin» que persigue (resultar una ayuda) como por el «medio» de alcanzarlo: coadyuvar o contribuir a la consecución de esa ayuda. Por ello, la condición necesaria del asesoramiento es que se articule y se exprese como una «interacción» o «intercambio» que presta acompañamiento y cooperación en sí misma, lo cual entraña una potencialidad añadida: propiciar el aprendizaje activo y la capacitación para afrontar problemas similares en el futuro.

## EL CARÁCTER COPRODUCIDO DE LA AYUDA

Este otro modelo es la *coproducción*, donde alguien hace algo *con* un participante con el propósito de contribuir a una transformación *del* mismo. Aquí, la diferenciación entre las partes es menos clara y la relación entre ellas tiende a ser bilateral y flexible. En general, el *agente* desempeña su labor interactuando con el *participante* de sus servicios, consultando y cooperando con él, lo que conduce a construir una relación que incorpora propósitos, valores, significados o símbolos ligados específicamente a la misma. Así, puede afirmarse que un servicio es coproducido cuando los agentes que lo prestan y los participantes en el mismo han de actuar conjuntamente para conseguir unos resultados o éstos surgen del esfuerzo coordinado de una y otra parte. Advértase que en este modelo también puede darse la circunstancia de la asimetría, entre otras cosas porque siempre existe una distribución desigual de recursos; como mínimo, el agente «personaliza» su conocimiento técnico o especializado para atender las necesidades particulares del participante que, a su vez, aporta información rele-

vante para orientar la ayuda. Pero, y esto es lo importante, la simetría será una cualidad de la interacción y deberá construirse a partir de disposiciones y comportamientos (Rodríguez, 1996). Para solicitar y ejercitar la simetría, un modelo de coproducción genuino requerirá acordar y hacer efectivas condiciones de colegialidad o interacción recíproca si quienes persiguen la ayuda son *copartícipes* del proceso para alcanzarla, actuando juntos y siendo co-responsables del resultado.

Cumplir estos requisitos no es sencillo y sí meritorio. Existirá, naturalmente, una asimetría entre los individuos, al igual que nos plegamos a una asimetría institucionalizada (artificial o convencional, tácitamente aceptada y determinada por la especialización y la profesionalización en las sociedades desarrolladas) que nos remite a la *autonomía* y la *discrecionalidad* como atributos asociados a las profesiones. Cuando la coproducción de la ayuda ve reducida la simetría, disminuye la *corresponsabilidad*, con lo que se incrementa la probabilidad de mal uso de la autonomía y la discrecionalidad (por ejemplo una excesiva «directividad» o unilateralidad, unos comportamientos oportunistas o interesados, unas decisiones o actuaciones opacas, etc.).

Los mecanismos de control externos a los copartícipes (por las instituciones profesionales, por las organizaciones o los burócratas, de supervisión directa) suelen ser excesivamente costosos para ser efectivos, de manera que la prevención o la limitación de esos riesgos quedan supeditados a mecanismos de autocontrol y control entre las partes involucradas. Los copartícipes pueden ejercer control sobre sus propias acciones basándose en predisposiciones altruistas o solidarias. Esta inclinación propiciaría, junto con el carácter interactivo y continuado de la ayuda, que unos vayan comprometiendo su acción futura de forma contingente a la acción de los demás y construyendo las bases de una relación de confianza que podría alimentar entre los participantes la expectativa de que el interés de ninguno de ellos se verá perjudicado (Rowe, 1989; Sharma, 1997).

## EL CARÁCTER AMPLIADO DEL CONTEXTO DE INTERACCIÓN

El asesoramiento como coproducción de ayuda en un escenario escolar, exigiría romper con su forma convencional de servicio indirecto asociado a determinados perfiles profesionales. En su traducción educativa, la cláusula del «contexto ampliado de interacción» significa trascender los límites convencionales de esa interacción y abrirlos a sus destinatarios últimos, esto es, los alumnos y sus padres. La *inclusión* de unos y otros, en su doble papel de *objetos* y *sujetos* de ayuda, dibuja un escenario de reciprocidad en el cual se da ayuda, se recibe ayuda, tanto como se coadyuva para ayudar (Mlawer, 1993; Lebeer y otros, 1999). De este modo, el asesoramiento se abre a múltiples copartícipes, individuos actuando de forma reversible en calidad de agentes y de destinatarios, que esperan contribuir colectivamente a la cualidad transformadora de las interacciones de ayuda o apoyo. Esta cualidad se manifestará en cambios cualitativos y fundamentales en los alumnos o sus padres siempre que favorezcan el desarrollo de éstos: como *objetos*, son quienes necesitan experimentar cambios y transformarse en algo diferente; como *sujetos* deben asumir la iniciativa y

la responsabilidad de su propio cambio con la ayuda co-responsable de otros, siempre teniendo la oportunidad de hacerlo. En un contexto ampliado, es factible, por ejemplo, que un alumno que haya superado con éxito una situación de vulnerabilidad se ofrezca como voluntario para actuar como copartícipe de otros alumnos que, atravesando dificultades similares, pueden beneficiarse de su experiencia.

Puesto que la transformación que persigue la ayuda (coproducida) se traduce como un *desarrollo del participante*, requiere un proceso continuo que tiende a ser único y construido en cada caso. En este sentido, la metodología más versátil para concretar en términos dinámicos ese proceso es la *resolución de problemas* o versiones, asimismo coproducidas, de *investigación/acción cooperativa* (O'Hanlon, 2003; Armstrong y Moore, 2004; Stringer, 2004). Este tipo de metodologías, cualquiera que sea su concreción, puede articularse como una estrategia generativa de cambio y como mejora de carácter inclusivo que tomaría en consideración dos criterios básicos:

- El criterio de *valor añadido* logrado (por ejemplo, en los alumnos vulnerables), pero –y esto es lo importante– tomando como referencia sus *puntos de partida*. El concepto de *valor añadido* aquí recogido tiene un lugar propio en las discusiones e investigaciones sobre la calidad y eficacia educativas (véase, por ejemplo, Teddlie y Reynolds, 2000). Permite entenderlas no tanto en términos de valores estándares e indicadores absolutos sino, más bien, en términos de aquellos valores que describen el desarrollo y aprendizaje de individuos particulares o en grupo, tomando como punto de referencia lo alcanzado en un momento dado y su relación con sus parámetros iniciales de partida.
- El criterio de *atribución de capacidad de decisión y control* a los alumnos y sus padres, en dos ámbitos complementarios. Uno, expresado en términos de «medios», en cuanto a la planificación, aplicación y evaluación del proceso de resolución del problema, inherente al carácter coproducido del apoyo. La implicación y compromiso de alumnos y padres implica darles poder (y co-responsabilidad) para poder influir en sus experiencias (re)educativas de las que dependerá la transformación. Otro, expresado en términos de «fines», en cuanto a su autonomía para aprender y su capacidad para controlar y mejorar sus vidas y entornos.

La premisa de fondo de esa metodología con estos criterios es que un cambio efectivo exige que las personas (por sí mismas o, en este caso, con ayuda de otras) cambien su modo de pensar o sus preferencias de forma consistente con sus comportamientos. Los alumnos tienen que construir, cognitivamente y emocionalmente, el cambio, desarrollando una vinculación subjetiva con el mismo (apropiarse de él, hacerlo suyo). Suscitar, empujar, remover, activar, etc., esas fuerzas o mecanismos internos en aras de un cambio desde *dentro* y voluntariamente *deseado* es el punto central en la agenda de una estrategia generadora [que no por casualidad, se la denomina también (re)educativa], si aspira a servir de cauce para un proceso de (re)aprendizaje basado en la experiencia propia y de desarrollo de una capacidad autónoma de resolución de problemas.

En escenarios escolares, ¿quiénes pueden participar en procesos de asesoramiento, entendidos éstos como coproducción de ayuda? ¿cómo pueden hacerlo? A continuación se hace referencia a padres y alumnos como agentes pertenecientes a la propia comunidad escolar que pueden adquirir protagonismo en tales procesos. Asimismo, es presentado un conjunto de condiciones básicas que pueden hacer factible tal protagonismo.

### ¿CABE CONTAR CON EL ASESORAMIENTO DE LOS PADRES?

Puede decirse que la relevancia de los padres en la educación escolar de sus hijos es una idea que suele suscitar un alto grado de acuerdo, ya sea pensando que tienen una incidencia positiva en ella o pensando que esa incidencia es negativa. En todo caso, hay que reconocer que ese elevado grado de acuerdo continúa manteniéndose al atribuir un carácter positivo a tal incidencia. Menor es, sin embargo, el acuerdo con relación a los cauces a través de los cuales inciden, o pueden incidir, positivamente en la educación escolar de sus hijos, e incluso con relación a los propósitos concretos que pueden perseguirse a través de esos cauces (Vincent, 2000).

No son escasos los intentos orientados a sistematizar las diferentes maneras en que los padres pueden intervenir a la educación escolar de sus hijos y/o las diferentes maneras en que los centros escolares pueden, a su vez, contribuir a que se produzca esa intervención. Aquí se tomará como inicial punto de referencia la propuesta que hace Vincent (1996, 2000). Esta autora considera que cabe comenzar diferenciando aquellos casos o situaciones en que los padres mantienen una relación mínima con el centro escolar (incluso con escasa comunicación e interacción), si no en cuanto a actuaciones, sí al menos en cuanto a concepto: lo que hacen estará desvinculado de lo que se haga en la escuela (aunque lo que hagan, dentro o fuera de ésta, tuviera como objeto que los hijos tengan éxito en ella) y, sobre todo, pensarán que es algo separado de la familia, vaya ello o no acompañado de confrontación con aquella institución. Es la idea de los «padres independientes», según la denominación propuesta por Vincent. Como «consumidores» también pueden intervenir los padres en la educación escolar de sus hijos: en este caso, el alcance de su intervención viene dado, básicamente, por su capacidad para elegir centro escolar y, llegado el caso, la salida del mismo, capacidad cuyo ejercicio llevaría a que los centros escolares, en competencia unos con otros, procurarán prestar servicios con la mayor calidad posible, tras rendir cuentas ante los padres. La intervención de los padres, por poderosa que pudiera ser, sería bastante limitada fuera de este ámbito (por ejemplo, en aspectos relativos a la gestión o funcionamiento del centro).

En los dos casos anteriores, la intervención de los padres en la educación de los hijos puede estar deliberadamente orientada a ejercer un efecto positivo en ella. Pero la intervención de los padres puede estar basada, además, en el trabajo conjunto con el centro escolar. Sería el caso de otros dos modelos propuestos por Vincent: los padres como «agentes de apoyo» a los centros escolares o incluso como agentes «asociados» (*partners*) de los mismos.

Hay un término que ha sido utilizado para designar globalmente esta situación: *implicación*<sup>1</sup>, que puede comenzar siendo definida como «apoyo y participación de los padres, ya sea en el hogar o en el escenario escolar, que afecte directa y positivamente al progreso educativo de sus hijos» (Boone y Barclay, 1995, p. 2). Esta definición puede considerarse tan amplia como para permitir que tengan cabida en ella los dos modelos de intervención mencionados anteriormente. No obstante, es relativamente común que a esta noción se le asocie un significado más restringido (aunque comprendido en la anterior definición): hay *implicación* de los padres en la educación escolar de sus hijos cuando prestan apoyo al centro escolar, particularmente en lo que se refiere a sus planes o programas y a sus actividades educativas, teniendo presente que tal apoyo puede ser prestado tanto en el propio marco escolar como en el marco familiar (especialmente, en el hogar) y que lo ideal sería la combinación de ambos (Lueder, 1998). Es muy frecuente citar la tipología propuesta por Epstein para categorizar la implicación de las familias (y la comunidad en que están insertas) en la educación escolar (por ejemplo, Sanders y Epstein, 1998):

- Crianza: los padres hacen del hogar un entorno que presta apoyo a los hijos como estudiantes.
- Comunicación: entre familia y escuela hay un intercambio comunicativo sobre el programa escolar y los progresos de los hijos.
- Actividades voluntarias: como voluntarios, los padres prestan ayuda y apoyo al centro escolar (en actividades dentro de las aulas, en el desarrollo de determinadas funciones escolares o en actividades de los alumnos).
- Aprendizaje en el hogar: los padres disponen de información, ideas y, en general, oportunidades para que, en el hogar, ayuden a sus hijos en relación con sus tareas escolares (a tomar decisiones académicas, a planificar su futuro, a hacer deberes, etc.).
- Toma de decisiones: los padres intervienen en la toma de decisiones que afectan al centro escolar en su conjunto; participan en su gobierno.
- Colaboración con la comunidad: los padres recurren a servicios de la comunidad que, integrados con el centro escolar, les permiten atender sus necesidades y resolver sus problemas, a la vez que ellos mismos, junto con sus hijos y los centros escolares, prestan apoyo a la comunidad. Con arreglo a esta tipología, a los centros escolares correspondería desarrollar estas formas de implicación de los padres en los centros escolares. Pero este significado de la *implicación* puede complementarse con el significado atribuido a otro término de uso bastante común, que con no poca frecuencia llega a ser virtualmente asimilado al anterior: «*partenariado*»<sup>2</sup>. En este tipo de relaciones, unos agentes,

---

<sup>(1)</sup> *Involvement*.

<sup>(2)</sup> *Partnership*. Respecto de la traducción de este término, véase la referencia en el núm. 52 de *Puntoycoma*. *Boletín de las Unidades Españolas de Traducción de la Comisión Europea*, recuperable en la siguiente URL: <http://europa.eu.int/comm/translation/bulletins/puntoycoma/52/pyc525.htm>

que intervienen voluntariamente en ellas, pueden compartir objetivos comunes, pero, sobre todo, emprenden actuaciones conjuntas en las que dependen mutuamente unos de otros (Hulsebosch, Logan y Rickley, 1997). Pero a ello cabe añadir tres notas singulares de esta noción con respecto a la anterior, que servirán para perfilar ambas (Lueder, 1998; Vincent, 2000):

- Lo que se designa como *implicación* estaría orientado a obtener apoyo de los padres, fundamentalmente a través de una serie de prácticas y actividades (preferentemente consideradas útiles y apropiadas por los centros escolares), no ya sólo para la educación escolar de sus hijos, sino también para la institución escolar y lo que ésta hace (su currículo, sus programas, sus actividades). En cambio, establecer un *partenariado* entre padres y centros comportaría no sólo que las familias apoyen al centro escolar, sino también que éste apoye a las familias. ¿En qué apoyan las familias a los centros y éstos apoyan a aquéllas? En la educación de los alumnos/hijos, que es concebida como un proceso compartido.
- Cuando los padres prestan ese apoyo al currículo, programas y actividades escolares, lo que hacen básicamente es proporcionar su tiempo, su esfuerzo e incluso su conocimiento experto. Así, la *implicación* de los padres puede entenderse, en efecto, como una transferencia de recursos de la familia a la escuela. En cambio, un *partenariado* puede ser concebido, más bien, como un intercambio de recursos en el que intervienen familias y escuelas (e incluso la comunidad en general). Más aún, cabe afirmar que, en este tipo de relaciones, las familias son consideradas un recurso para la escuela, como ésta representa un recurso para aquéllas. Hay un argumento a favor: puesto que una empresa de tal envergadura como la educación precisa de la conjunción de muchos y muy diversos recursos, que empleados aisladamente no permitirían que fuera acometida adecuadamente, se hace igualmente necesaria la convergencia entre los agentes educativos capaces de proporcionar tales recursos.
- Finalmente, a ello es preciso sumar las «connotaciones de igualdad inherentes» al término *partenariado* (Vincent, 2000, p. 5), normalmente ausentes del término *implicación*, que suele evocar, más bien, relaciones asimétricas. En este último caso, aunque la transferencia de recursos tiende a producirse fundamentalmente desde la familia a la escuela, no deja de estar tutelada e incluso dirigida por esta última institución. Desde este punto de vista, los profesionales de la enseñanza, a quienes siquiera implícitamente se les atribuye más y mejores cualidades para la educación escolar, no sólo han de transmitir conocimientos y habilidades a los alumnos, sino también han de hacer lo propio con los padres que, a su vez, habrán de llevar a cabo con sus hijos una transferencia de recursos en sintonía con la que llevan a cabo los primeros. De aquí cabe inferir, naturalmente, que las familias presentan siquiera cierto déficit en lo que se precisa para educar a los hijos, déficit que incluso puede proyectarse en éstos. Una relación de *partenariado*, en cambio, implicaría que los agentes involucrados

contribuyen o, al menos, pueden llegar contribuir (incluso con conocimiento, habilidades, ideas, experiencia, etc.), en condiciones de igualdad, a la educación, incluida la educación escolar.

Vincent (2000) advierte, no obstante, de que la igualdad puede en estos casos ser mera aspiración o declaración retórica y carecer de correspondencia con la realidad. Considera que tal igualdad es especialmente difícil de sostener cuando se establecen relaciones entre profesionales y padres (más aún cuando éstos lo son de hijos en riesgo) en las que los primeros terminan desempeñando un papel dominante por la supuesta superioridad de su conocimiento experto (por ejemplo, cuando definen situaciones y problemas o formulan soluciones), y los segundos, destinatarios de la aplicación de ese conocimiento profesional, desempeñando un papel secundario e incluso marginal, pese a que los propios profesionales les estimulen a intervenir activamente en atención a sus legítimos intereses. En pocas palabras, las relaciones entre profesionales y padres suelen caracterizarse no tanto por la igualdad, cuanto por el desequilibrio de poder a favor de los primeros. Como consecuencia de ello, la capacidad de acción de los padres es todavía limitada dentro de este marco de relaciones. Ello no es obstáculo insalvable, sino todo lo contrario, para que tal igualdad, básicamente formal, no pueda servir a los centros escolares para dar respaldo legitimador a sus iniciativas orientadas a obtener ayuda de los padres.

Como alternativa, propone esta autora otro modelo para la relación que se establece entre los padres y, en este caso específico, las instituciones educativas públicas en general (y no tanto un centro escolar en concreto como ocurría en los modelos anteriores): los padres como ciudadanos. En este caso, los intereses de los padres no estarían focalizados exclusivamente en el rendimiento o el bienestar de sus hijos (a menudo considerados individualmente), sino también en la enseñanza que reciben y los centros donde son educados, e incluso en las condiciones políticas, económicas o culturales en que adquieren sentido: en definitiva, lo que atraería sus intereses sería la educación en general, en cualquiera de sus facetas relevantes. Tales intereses serán previsiblemente heterogéneos y, con frecuencia, no coincidentes con los propósitos atribuidos por las instituciones públicas. Pero habrá grupos o colectivos que, compartiendo una perspectiva sobre ciertos aspectos de la vida social, coincidirán en cuanto a ciertos intereses aunque difiera su perspectiva sobre otros aspectos. Podrían ser presentados en espacios públicos caracterizados por el diálogo abierto, en cuyo seno, mereciendo respeto todas las opciones, podrían alcanzarse compromisos, pactos e incluso acuerdos. En este contexto, disponer de tales perspectivas sobre unos determinados aspectos puede considerarse en sí mismo un valioso recurso para todos. Pues si la participación en la discusión pública da cabida a diferentes perspectivas igualmente respetadas, e impulsa su expresión, habrá quizás más posibilidades de alcanzar soluciones adecuadas, aunque imperfectas, a problemas compartidos. Pueden este tipo de grupos y colectivos considerarse redes de ayuda o apoyo mutuo, cuyo ámbito puede extenderse, naturalmente, más allá de un centro escolar (Vincent, 2000).

## ¿Y POR QUÉ NO CONTAR TAMBIÉN CON EL ASESORAMIENTO DE LOS ALUMNOS?

No supone novedad alguna hacer notar la relevancia (siquiera potencial) del papel que desempeñan los alumnos en la educación escolar: aun cuando su papel fuera pasivo, cómo negar que el alumno opera aquí como un elemento decisivo –cabría comenzar diciendo–. Inmediatamente hay que añadir que suele no quedar reducida a este extremo la valoración del papel atribuido al alumno en la educación escolar. Así, no es infrecuente mantener, al menos implícitamente, que es sujeto (y no mero objeto), agente activo (y no receptor pasivo), actor o incluso protagonista (y no mero espectador) de dicho proceso. Es algo que está subyacente no sólo cuando se sostiene que el éxito escolar depende de que el alumno desarrolle sus capacidades o de que planifique, regule y controle su proceso de aprendizaje, sino también cuando, en términos quizás más cotidianos, se sostiene que ese éxito depende de que ponga más interés, preste más atención o se esfuerce más. Ahora bien, convendría inquirir no ya sólo en la contribución directa que cada alumno (o incluso cada grupo de alumnos) puede hacer a su propio proceso de aprendizaje, cualquiera que sea la naturaleza de esa contribución, sino también en su contribución a la determinación de las condiciones en que ese aprendizaje tiene lugar: condiciones didácticas, pero también condiciones organizativas e incluso condiciones políticas o culturales. A fin de cuentas, uno y otro aspecto están imbricados y son prácticamente indisolubles.

Flutter y Rudduck (2004, p. 4-5) hacen notar que la relevancia que puede llegar a adquirir la contribución del alumno al proceso de educación escolar puede ser observada en algo tan elemental en sí mismo como la formulación de preguntas, lo que a continuación se adapta y desarrolla. En efecto, es muy común que el profesor interroge al alumno en el aula, para hacer que el alumno piense en algún contenido (un determinado problema, su solución) o para comprobar que lo comprende, por ejemplo. Cierta implicación es requerida por parte del alumno para que el profesor lo enseñe y él aprenda: como mínimo que escuche, pero las expectativas pueden quedar defraudadas si, además, no recuerda la información que sirve de respuesta correcta a la pregunta planteada, no infiere una respuesta correcta o incluso si no genera una respuesta original satisfactoria. Cabría convenir en que el proceso de enseñanza y aprendizaje podría considerarse aún más satisfactorio si, para dar respuesta al interrogante, el propio alumno se interrogase adecuadamente. Mucho mejor sería que se lo comentara a su profesor, que podría ayudarlo a su vez. Pues bien, en principio, difícilmente podría objetarse, manteniendo una línea coherente, que la situación aún podría mejorar si los interrogantes estuvieran referidos no ya sólo a unos determinados contenidos, sino también al propio proceso de enseñanza y aprendizaje del cual forman parte e incluso a las condiciones que los hacen posible. Ciertamente, cómo se aprende mejor, qué ayuda más para aprender, qué favorece más el aprendizaje o qué es lo que más lo dificulta (junto a los correspondientes «por qué») son ejemplos de cuestiones cuya respuesta remite no sólo al alumno sino, a la vez, a la enseñanza, a los profesores y a los centros, por lo que es razonable que

las indagaciones pertinentes puedan realizarse en todos esos ámbitos y por parte de todos los agentes involucrados, y sean comunicadas mutuamente, en beneficio de la propia enseñanza y el aprendizaje. La envergadura y complejidad de tales cuestiones y la dificultad que entraña responder a las mismas seguramente hará aconsejable la intervención de múltiples perspectivas, entre las que estarán desde luego las de alumnos y profesores, e incluso la confrontación entre ellas. En todo caso, hay evidencias de que hay alumnos con ideas claras propias y avances de respuestas a cuestiones como las anteriores, las cuales, por cierto, no siempre son discrepantes de las respuestas que avanzan sus profesores e incluso la literatura especializada (Postlethwaite y Haggarty, 2002; Arnot y otros, 2004).

Flutter y Rudduck vienen a considerar que, cuando los alumnos proporcionaran información propia que arrojar luz sobre cuestiones como las anteriores y esa información propia fuera adecuadamente recogida e incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje, estarían interviniendo en una relación de *consulta*. Así, más allá de participar como aquello sobre lo que versa la consulta, como aquéllos en interés de quienes se hace la consulta o como quienes realizan la consulta, son ellos quienes reciben tal consulta y contribuyen a dar respuesta a la misma con su información y perspectiva (sin perjuicio de que concurren, además, todas las condiciones anteriormente expuestas). Para ello, acuden a una definición elemental de la noción, sin invocar la condición de que la actividad a que está referida necesariamente haya de ser llevada a cabo profesionalmente por profesionales. A su juicio, consultar es «la acción de asesorarse conjuntamente; deliberación o conferencia»<sup>3</sup>, entendiendo que ello implica que «las partes involucradas en el proceso de asesoramiento han sido invitadas a hacer una contribución por la razón de que tienen perspectivas e información relevantes e importantes que compartir» (p. 5).

Cabe plantear que no pocos profesores son sensibles a la información que les llega de sus alumnos sobre la enseñanza o el centro, que hacen uso de ella, y que incluso se preocupan por obtenerla. A este respecto, conviene precisar, antes de

<sup>(3)</sup> Puede tener interés introducir algunas consideraciones terminológicas, relevantes para la traducción, pero también relevantes para la propia conceptualización del asesoramiento. Flutter y Rudduck, que suelen no llegar a proponer definición alguna en otros de sus escritos, afirman exactamente lo siguiente: «Consultation is defined as "the action of taking counsel together; deliberation or conference"» (2004, p. 5). Las tres primeras acepciones que el *Diccionario de la Lengua Española* (en su 22ª edición) proporciona del término *consultar* son las siguientes: «examinar, tratar un asunto con una o varias personas»; «buscar documentación o datos sobre algún asunto o materia» y «pedir parecer, dictamen o consejo». A su vez, «consulta», además de «acción y efecto de consultar», es tanto «parecer o dictamen que por escrito o de palabra se pide o se da acerca de algo» como «conferencia entre profesionales para resolver algo». De otra parte, la voz *asesorar* (como verbo transitivo) tiene la siguiente entrada: «dar consejo o dictamen», siendo *dictamen* definido como «opinión y juicio que se forma o emite sobre algo», y *consejo* como «parecer o dictamen que se da o toma para hacer o no hacer algo». Por lo demás, la expresión «tomar dictamen de alguien» es equiparada a «tomar consejo de alguien»: la expresión que más linealmente se ajusta a la definición propuesta por Flutter y Rudduck. Cabría convenir que, en este conjunto de situaciones, lo que singularmente vincula a dos o más personas es la opinión o juicio que, solicitado por una o varias, proporcionan una o varias (que podrían coincidir parcial o incluso totalmente con las primeras), a fin de resolver algún asunto (por ejemplo, tomando una decisión), una vez sometido el mismo a consideración y discusión.

nada, que no siempre suele ser así y que, incluso en aquellos casos en que ocurra con cierta frecuencia, habría que considerar no ya meramente si se hace de manera regular y sistemática, sino también si adquiere la relevancia que merece. A continuación, es preciso agregar que no se trata sólo de obtener información proveniente del alumno (que, además, puede ser lícitada por su profesor, por ejemplo) y reconocer su relevancia, sino que esa información debe *pertenecer* al alumno. En términos más precisos, no se trata simplemente de disponer de información que venga del alumno, sino de que la información por él proporcionada a la vez esté reflejando su perspectiva, a la cual estaríamos atribuyendo al menos tanta relevancia como a la información a través de la cual se manifiesta y, al menos, tanta relevancia como a otras perspectivas (Wood, 2003): a través de la información que proporciona estará haciéndonos partícipes de su punto de vista, que consideramos sustantivamente importante e incluso central, aun cuando no sea el único, y ni siquiera el único con tal relieve (Prieto, 2003a). Finalmente, hay que añadir que la aportación que hace el alumno con la información que proporciona no merece quedar reducida a la transmisión de información a otros agentes que, tras recogerla y tratarla convenientemente, harán uso de ella. No es infrecuente destacar la importancia de que los alumnos lleguen a desempeñar un papel relevante en la propia construcción de conocimiento referido la educación escolar y, de este modo, en la mejora de ésta, particularmente por cuanto, además de aceptar que la mejora de la educación escolar pasa por el desarrollo de tal conocimiento, se acepta que este conocimiento constituye efectivamente una construcción a la que contribuyen decisivamente sus agentes, entre los cuales hay que contar a los alumnos (Prieto, 2003b). Ello requiere que éstos aporten información y hagan oír su voz a través de ella, pero va más allá de estos imprescindibles avances.

Flutter y Rudduck (2004) consideran que la intervención del alumno en procesos de asesoramiento puede considerarse una faceta de su participación escolar; esto es, de su implicación activa y directa en la vida del centro escolar como miembro plenamente perteneciente al mismo y, en particular, a la comunidad escolar, a cuya construcción habría de contribuir dicha organización: algo que Fielding (2000) caracteriza y denomina «escuela como comunidad centrada en la persona». Pues bien, esa participación puede adoptar formas diferentes. Naturalmente, a la participación del alumno en la escuela puede atribuírsele un sentido mínimo, lo que precisamente no ha sido infrecuente: así, por ejemplo, asistir a clase en un centro y estar expuesto a una determinada instrucción cabría considerarse como «participar» (Flutter y Rudduck, 2004). Pero en el sentido en que se acaba de apuntar, la participación o implicación de los alumnos va, en todo caso, más allá de este sentido.

Ha sido descrita por algunos autores en un continuo. Tomando como referencia a Hart, Fielding (2001) Bragg y Fielding (2005), Flutter y Rudduck (2004), éstos vienen a coincidir en diferenciar los siguientes niveles, que normalmente estarán asociados:

- *Ausencia de consulta a los alumnos*: no puede observarse ningún aspecto de participación del alumno.

- *Escuchar a los alumnos*: los alumnos representan una mera fuente de datos, y no llegan a intervenir en la discusión de resultados ni reciben retroalimentación; son los profesores quienes procesan esa información y actúan en consecuencia.
- *Alumnos como participantes activos*: los profesores emprenden la indagación e interpretan los datos, pero los alumnos suelen recibir retroalimentación de los resultados obtenidos e intervienen de algún modo en la toma de decisiones a partir de los mismos.
- *Alumnos como investigadores*: los alumnos son implicados en la indagación, habrá retroalimentación, se discutirá con ellos los resultados derivados de los datos y desempeñarán un papel activo en la toma de decisiones.
- *Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores*: la iniciativa de la indagación parte conjuntamente de alumnos y profesores; desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores, planifican las acciones que se adoptarán a la luz de la información obtenida e incluso evaluarán su impacto.

Fielding considera, por un lado, que estos niveles no son necesariamente excluyentes entre sí: varios niveles pueden tener cabida a la vez en una misma iniciativa. Y considera también, por otro lado, que diferentes niveles pueden ser adecuados para diferentes momentos y diferentes contextos, e incluso que esta variabilidad y flexibilidad no es en modo alguno rechazable. No obstante, mantiene que el nivel más elevado puede considerarse más valioso y, por tanto, no sólo preferible a los restantes sino incluso a aquel al que se debe aspirar y al que debemos dedicar nuestras energías y apoyo.

Prácticamente en cualquiera de los niveles anteriores donde la participación del alumno alcanza alguna entidad (o sea, todos con la excepción del primero) tiene cabida su intervención como agente de procesos de asesoramiento. Ahora bien, las características de esa intervención no serán invariables con independencia del nivel de participación. Al contrario, la participación del alumno variará en correspondencia con el carácter de su implicación y el grado que ésta llegue a alcanzar.

Por último, puede ser interesante destacar que potenciar la participación de los alumnos en la vida escolar y, en particular, su intervención como agentes de asesoramiento no afecta negativamente al papel de otros agentes, particularmente los profesores. Antes bien, puede contribuir a favorecer la tendencia contraria: un desarrollo y potenciación de su papel. Ciertamente, esos cambios en el papel del alumno en la vida escolar previsiblemente demandarán cambios en las prácticas de los profesores y, en general, su labor en los centros escolares, pero ello no implica que tales cambios acarreen menoscabo alguno para el papel de estos últimos, sino que puede llegar a suponer, por ejemplo, ir mucho más allá de ocupar una posición administrativa en una organización y operar como meros técnicos desde la misma, para que la atención pueda concentrarse en la tarea de atender educativamente a personas, con todas las numerosas e importantes implicaciones profesionales que ello puede tener a su vez (Prieto y Cifuentes, 2005).

Por lo demás, ha de quedar paralelamente claro que ese despliegue del papel del profesor no podría llevarse a cabo plenamente sin el despliegue del papel desempeñado por el alumno. A fin de cuentas, el proceso de educación escolar es, genuinamente, una responsabilidad compartida: como tal, no sólo se comparte entre profesores (entre otros agentes), sino que también es compartido con los alumnos (Fielding, 2001). Desde este punto de vista, la potenciación del papel del alumno, reconocida en el «diálogo» con él, puede considerarse una condición de la profesionalización de la labor docente, como Fielding llega a sugerir. Propone así desarrollar lo que denomina una «colegialidad radical», constitutiva de la profesionalidad del profesor, con arreglo a la cual entre los miembros de una auténtica comunidad se establece una colaboración no meramente instrumental sino informada por unos ideales y valores compartidos: así, estimándose mutuamente como pertenecientes a esa misma comunidad, los profesores no sólo aprenden con otros compañeros o lo hacen unos de otros, e incluso aprenden de los padres y la comunidad en general, sino que también lo hacen, muy especialmente, con sus alumnos, como éstos aprenderán de ellos (Fielding, 1999; Bragg y Fielding, 2005).

### ASESORAMIENTO, PADRES Y ALUMNOS

Desde luego, hay múltiples maneras, muy diferentes entre sí, de entender el asesoramiento y ponerlo en práctica. Cabe convenir, no obstante, que una de sus características básicas es que puede ser considerado un proceso de ayuda o apoyo (por ejemplo, Nieto, 2001). Cabría concretar, incluso, que este proceso tiene por objeto la resolución de problemas, toda vez que hayan sido identificados. Puede añadirse a continuación que tal ayuda puede ser caracterizada como transferencia de recursos. Por ejemplo, en la formulación de Rodríguez (1996, p. 16), el asesoramiento era presentado como una situación en la que un participante «ofrece recursos variados» a otro, para así «contribuir» a encontrar una solución a algún problema con relación al cual el segundo precisaba ayuda. Entre tales recursos, suelen considerarse decisivos el conocimiento y la experiencia o, si se prefiere, el «conocimiento experto». Más aún, esta rápida caracterización ad hoc del asesoramiento puede completarse con una pincelada más: aunque el carácter instrumental de tales recursos (esto es, su condición de medios para perseguir unas metas) sirve para justificar su transferencia, no es menos cierto que la relación en que son transferidos reviste carácter social, una de cuyas dimensiones más relevantes es la distribución del poder entre las partes involucradas (Rodríguez, 2001; Nieto, 2001).

A partir de lo expuesto, en modo alguno parece que esta caracterización del asesoramiento excluya la posibilidad de que padres y alumnos –entre otros miembros de la comunidad educativa– intervengan en esa relación asesorando a otros agentes: esto es, ayudándolos o apoyándolos mediante recursos, conocimiento y experiencias incluidos, que son capaces de transferir para su utilización en la resolución de problemas. Antes al contrario, puede que, de este modo, puedan hacer una inestimable contribución a

los procesos de asesoramiento. Hay, no obstante, un importante obstáculo que salvar: la distribución del poder. En efecto, las relaciones de poder establecidas, desde luego, no suelen igualar a padres o alumnos con relación a otros agentes, particularmente los agentes profesionales, pese a que lo que aquéllos pueden transferir puede llegar a tener tanto valor e incluso utilidad como lo que transfieren estos últimos, sobre todo combinados unos y otros recursos. Incluso suelen silenciar la contribución que padres y alumnos pueden prestar y dar por sentado que ésta es virtualmente inexistente. Así, tal como ha sido común caracterizar las relaciones de asesoramiento en términos similares a los antes manejados, común ha sido también no poner en duda que estas relaciones están dominadas por profesionales y a menudo restringidas a éstos (véase, por ejemplo, las propias referencias citadas más arriba), reconociendo la igualdad entre los mismos a la vez que restringiéndola sólo a ellos (Rodríguez, 2001).

¿Qué puede haber inducido a que no haya sido común cuestionar que las relaciones de asesoramiento hayan de desplegarse en ámbito tan restringido? Una respuesta tentativa es la siguiente. Cabe convenir que, en la medida en que representan una vía para la resolución de problemas, los procesos de asesoramiento persiguen la mejora. En efecto, es común dirigir la atención al asesoramiento como instrumento de mejora escolar. Su contribución a la mejora escolar pasaría, sin embargo, por la relevancia para la misma del conocimiento empleado, cuya transferencia es, como se ha visto, central en el asesoramiento. Desde este punto de vista, el asesor *«debe ser un agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes»* (Bolívar, 2001, p. 68). Si éste queda restringido a los profesionales sería porque sólo el conocimiento profesional, virtualmente monopolizado por quienes forman parte de la profesión, se considera suficientemente relevante para resolver problemas y, a la postre, para producir la mejora de los centros escolares.

Cabría entonces objetar que no sólo el conocimiento de los profesionales, sino también otros conocimientos pueden ser instrumentales para resolver problemas y contribuir así la mejora escolar. Pero este argumento ni ha sido el único ni se considera suficiente para reconocer la validez de ese otro conocimiento (Rudduck y Flutter, 2000; Evans, 2004). El reconocimiento de los agentes de los cuales procede y su perspectiva, e incluso el reconocimiento de su derecho a expresarlo y hacer uso del mismo constituyen otra condición que se considera ha de cumplirse. En definitiva, no es sólo cuestión de validez e instrumentalidad del conocimiento empleado, sino, a la vez, también de las condiciones que determinan la validez e instrumentalidad del conocimiento.

¿Representa esto una amenaza para la profesionalidad de los profesionales, particularmente los profesores? Se puede comenzar diciendo que en modo alguno. El conocimiento y la experiencia profesional no pierden validez ni utilidad. Antes bien, pueden multiplicarse en estas condiciones, en particular al interactuar e incluso combinarse con otros conocimientos «autorizados», o sea, conocimientos a los que hemos reconocido poder legítimo (Cook-Sather, 2002). Así, pues, puede considerarse una oportunidad para ensanchar y consolidar esa profesionalidad.

## A MODO DE CONCLUSIÓN: REDES COMO SOPORTE DE AYUDA

La forma general que puede adoptar la coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción como el que aquí es explorado, se asemeja a una red. Este modelo, aunque se le asocien aquí caracteres peculiares, remite a un tipo básico de cooperación entre profesionales de la educación (véase Nieto y Portela, 2001) y se recurre a él en no pocas propuestas e iniciativas de educación inclusiva (Stainback y Stainbak, 1990; Parrilla y Daniels, 2000; Giné, 2005). Asimismo, el modelo está muy extendido en el ámbito de la educación no formal, del trabajo social y del asesoramiento comunitario en términos de redes de comunicación y colaboración o de grupos de ayuda mutua. Son, en esencia, colectivos en los que un conjunto de iguales relativamente autónomos se organizan voluntariamente sobre la base de interacciones directas, reciprocidad y responsabilidad compartida, con la aspiración de resolver un problema común y alcanzar mejoras en sus experiencias. Adoptando esa estructura, reducen su aislamiento, intercambian recursos, suman esfuerzos al objeto de incrementar su capacidad de decidir y actuar (Rodríguez, 1996; Vélaz de Medrano, 2005).

Una red de ayuda sería un sistema de recursos y un dominio común de individuos que interactúan con individuos, asumiendo que todos ellos comparten derechos (y obligaciones) sobre la relación de ayuda que se comprometen a coproducir. Su funcionamiento podría entenderse como una serie de intercambios o cesiones igualitarias de derechos entre copartícipes con funciones, posiciones y poder intercambiables o reversibles, y con autonomía y voluntad corresponsales en régimen de comunicación franca y confianza mutua. No ocupan aquí posiciones diferenciadas según criterios de especialización o de autoridad, más bien ceden o ponen a disposición del colectivo, derechos respecto de determinados aspectos o dimensiones de su comportamiento. A cambio de esta cesión concerniente a la determinación parcial de su conducta, cada participante adquiere unos derechos, también limitados, sobre recursos de que dispone el colectivo y, por tanto, sobre otros aspectos del comportamiento de los restantes participantes.

Un funcionamiento basado en la «corresponsabilidad», es decir, en compartir derechos (y obligaciones) potenciaría los derechos disponibles, en lugar de atenuarlos y evitaría, al tiempo, las conductas elusivas. Esta circunstancia puede asociarse al efecto de carácter incentivo de tener derecho sobre unas acciones: los participantes se harán responsables de la acción o intentarán actuar de la mejor manera posible, en tanto que interiorizan y soportan las consecuencias del ejercicio de tales derechos. Si bien conviene tener presente que no se trata de un incentivo exclusivo o excluyente de otros, tener derechos incentiva o proporciona una motivación automática porque los sujetos establecen una conexión directa entre las acciones llevadas a cabo con unos recursos y sus resultados (Furuboth y Richter, 1997).

Hay que hacer notar que los compromisos, no siempre ni necesariamente, tendrían que aplicarse a la totalidad de los elementos que soportan la dinámica de ayuda, en el sentido de tomar ésta como un dominio indivisible bajo ningún

concepto. En interés práctico u operativo pueden ser identificadas ciertas áreas a las que queden restringidos, mutua o respectivamente, compromisos. Cualquiera que sea la configuración que adopten los derechos acordados entre los copartícipes, tendrá una singularidad importante: es colectivamente vinculante, en el sentido de que concierne a todo un colectivo que, a su vez, hace cumplir las reglas en él incorporadas (Ostrom, 1990). De este modo, los derechos determinan la acción que los individuos pueden legítimamente llevar a cabo hacia otros individuos respecto de la coproducción del apoyo:

- fijando, más que la acción considerada en sí misma, los términos o límites dentro de los que pueden ser llevadas a cabo acciones concretas. Demarcan, pues, un ámbito o dominio de acción, dentro del cual pueden ser emprendidas acciones particulares; y
- confiriendo poder legítimo para actuar: quien es sujeto de tales derechos dispone, esencialmente, de poder legítimo para emprender acciones dentro de un ámbito específico. Consiguientemente, otro u otros individuos tendrán el deber de observar respeto hacia esta circunstancia. Incluso tal poder legítimo eventualmente podrá llegar a hacerse cumplir.

Así pues, lo importante aquí es que, sin perjuicio de una división entre los copartícipes, el establecimiento y cumplimiento de los compromisos que regulan la coproducción de ayuda, constituyan un derecho colectivo (y una obligación), por consiguiente, ejercido por medio de mecanismos usuales de decisión colectiva (negociación, deliberación, y/o votación). Hay que tener presente que tales compromisos no serán constantes ni absolutos. Antes bien, serán cambiantes como consecuencia de la propia dinámica de la coproducción de la ayuda y sus resultados; y serán limitados en la medida en que los individuos involucrados están sujetos a contingencias imprevisibles y a ciertas restricciones legítimas (las que marquen, por ejemplo, los acuerdos del centro escolar o la legislación educativa vigentes), que les son conferidas por su inserción en determinadas posiciones de la organización de la que forman parte.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHRNE, G. (1994): *Social organizations: interaction inside, outside and between organizations*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- ARMSTRONG, F.; MOORE, M. (eds.) (2004): *Action research for inclusive education. Changing places, changing practices, changing minds*. London, Routledge-Falmer.
- ARNOT, M. y otros (2004): *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge, Pearson Publishing.
- BOLÍVAR, A. (2001): «Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento». En J. DOMINGO, (coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro-EUB, pp. 51-68.
- BOONE, E.; BARCLAY, K. (1995): *Building a three way partnership: the leader's role in linking schools, families, and community*. New York, Scholastic.
- BRAGG, S.; FIELDING, M. (2005): «It's an equal thing... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality». En H. STREET, J. TEMPERLEY (eds.): *Improving schools through collaborative enquiry*. London, Continuum, pp. 105-135.
- COOK-SATHER, A. (2002): «Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in Education», en *Educational Researcher*, 31 (4), pp. 3-14.
- EVANS, R. (2004): *Family matters: How schools can cope with the crisis in childrearing*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- FIELDING, M. (1999): «Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice», en *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34.
- (2000): «The Person-centred school», en *Forum*, 42 (2), pp. 51-54.
- (2001): «Students as radical agents of change», en *Journal of Educational Change*, 2, pp. 123-141.
- FLUTTER, J.; RUDDUCK, J. (2004): *Consulting pupils: What's in it for schools?* London, RoutledgeFalmer.
- FURUBOTN, E. G.; RICHTER, R. (1997): *Institutions and economic theory: the contribution of new institutional economics*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- GINÉ, C. (2005): «El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva». En C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó, pp. 89-100.
- HULSEBOSCH, P.; LOGAN, L.; RICKLEY, B. (24-28/03/1997): «Parent consultants for whole-school change», presentado en *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Chicago.
- LEBEER, J. y otros (1999): «Advocacy, self-advocacy and inclusive action: a concluding perspective», en H. DANIELS, P. GARNER (eds.): *Inclusive Education. World Yearbook of education*. Londres, Kogan Page, pp. 252-265.
- LUEDER, D. C. (1998): *Creating partnerships with parents: an educator's guide*. Lancaster, PA: Technomic.

- MLAWER, M. A. (1993): «Who should fight? Parents and the advocacy expectation», en *Journal of Disability Policy Studies*, 4 (1), pp. 105-116.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- NIETO, J. M. (2001): «Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas», en DOMINGO SEGOVIA, J. (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro-EUB, pp. 147-166.
- NIETO, J. M.; PORTELA, A. (2001): «La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos», en *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5 (1), pp. 11-27.
- O'HANLON, C. (2003): *Educational inclusion as action research. An interpretive discourse*. Berkshire: Open Univesrity Press.
- OSTROM, E. (1990): *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. (2000): «Diversidad y educación: El asesoramiento colaborativo como estrategia de cambio», en A. ESTEBARANZ, (ed.): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 373-391.
- PORTELA, A. (1999): *El problema de la ampliación del rol del profesor: El caso de los profesores orientadores*. Murcia, Universidad de Murcia (Tesis doctoral inédita).
- POSTLETHWAITE, K.; HAGGARTY, L. (2002): Towards the improvement of learning in secondary school: students' views, their links to theories of motivation and to issues of under –and over–achievement. *Research Papers in Education*, 17 (2), pp.185–209.
- PRIETO, M. (2003a): «Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente», en *Revista Iberoamericana de Educación*, sección «De los Lectores», recuperado el día 27 de enero de 2006.
- (2003b): «Investigando con estudiantes: ¿Una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas?», en *Perspectiva Educativa*, 41, pp. 9-27.
- PRIETO, M.; CIFUENTES, C. (2005): «¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?: Una indagación necesaria». Presentado en el *IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na Sua Escola*. Lajeado. 24-29 de julio.
- RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga, Aljibe.
- (2001): «Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida», en J. DOMINGO (coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro-EUB, pp. 69-87.
- ROWE, N. (1989): *Rules and institutions*. New York, Philip Allan.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. (2000): «Pupil participation and pupil perspective: “carving a new order of experience”», en *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp. 75-89.
- SANDERS, M.; EPSTEIN, J. L. (1998): «School-family-community partnerships and educational change: International perspectives», en A. HARGREAVES, y otros (eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer, pp. 482-502.

- SHARMA, A. (1997): «Professional as agent: knowledge asymmetry in agency exchange», en *Academy of Management Review*, 22 (3), pp. 758-798.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1990): «Facilitating support networks», en W. STAINBACK, S. STAINBACK (eds.): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* Baltimore, MD, Brookes, pp. 27-36.
- STRINGER, E. T. (2004): *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education Inc.
- TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (eds.) (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. Londres, Falmer Press.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005): «El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención», en C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó, pp. 119-138.
- VINCENT, C. (1996): *Parents and teachers: power and participation*. Londres, Falmer Press.
- (2000): *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham, Open University Press.
- WOOD, E. (2003): «The power of pupil perspectives in evidence-based practice: the case of gender and underachievement», en *Research Papers in Education*, 18 (4), pp. 365-383.

## PÁGINAS WEB

[www.campus-oei.org/revista/deloslectores/497Prieto.pdf](http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/497Prieto.pdf) (Consulta: 27-01-2006)

# Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria<sup>1</sup>

Jesús Domingo Segovia  
Universidad de Granada

## Resumen:

El artículo aborda algunas hipótesis sobre cómo mejorar la Educación Secundaria. Se centra especialmente en su etapa «obligatoria», en la que es clave promocionar una educación de calidad para todos. Hace un breve repaso de la situación de estos centros y de la evolución y realidad de los departamentos de orientación. Repara en las dinámicas de cambio, en los elementos que las dinamizan y en los efectos que producen. Identifica algunas dimensiones clave de mejora cualitativa. Apuesta por que los orientadores puedan desempeñar funciones de asesoramiento. Argumenta que los departamentos de orientación, –debidamente focalizados– pueden contribuir a capacitar internamente a los institutos para aprender a cambiar. Ofrece una alternativa a modo de hipótesis de trabajo basada en: apoyar la acción de los departamentos didácticos como plataformas de innovación educativa y de desarrollo profesional, (re)construir el Departamento de Orientación para ir de lo marginal a lo fundamental, compartir buenas historias de aprendizaje, compartir argumentos y acercar perspectivas, pasar de los problemas a las problemáticas; y, dotarse del proceso de «autorrevisión».

*Palabras clave:* Departamento de Orientación, Educación Secundaria Obligatoria, mejora de los centros, apoyo a los departamentos didácticos, innovación educativa.

## *Abstract: The Role of Guidance Departments in the Qualitative Improvement of Secondary Education*

This article inquires into specific hypothesis on how to improve Secondary Education. It focuses mainly on its «compulsory» stage, in which it is essential to provide a quality education for all. Thus, a brief review on the situation in secondary education establishments is carried out, along with the evolution and current state of guidance departments. First, the author draws the reader's attention to the dynamics of change, and more precisely to those elements that manage to revitalize them along with the resulting consequences of these processes. Second, he provides particular features of quality improvement. Third, he commits himself to make counsellors carry out advice duties. Next, the author claims that guidance departments, duly focused, can better contribute so as to prepare secondary schools to learn how to change. Then, he provides an alternative which consists of a work

<sup>(1)</sup> El presente trabajo es fruto del proyecto de investigación (I+D) subvencionado por el MEC para el trienio 2004-2007) con el título «La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación» (Referencia: SEJ 2004-07207).

Los profesionales de la educación son profesoras y profesores, orientadoras y orientadores, luego el uso en el artículo de alguno de los dos sexos, no supone, por parte del autor, una exclusión o minusvalía del otro, es sólo un recurso para no sobrecargar la lectura.

hypothesis based on: first, the support of the role of didactic departments as platforms for educational innovation and professional development; second, the (re)construction of guidance departments so as to progress from marginal aspects to pivotal ones; then, the possibility of sharing good learning practices and experiences as well as bringing specific perspectives closer; next, the chance of shooting from minor problems to major ones; finally, the provision of educational establishments with «self-revision» processes.

*Key words:* guidance departments, compulsory secondary education, schools improvement, didactic departments support, educational innovation.

## INTRODUCCIÓN: PLANTEANDO EL PROBLEMA

La Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en toda Europa ante graves problemas y en un proceso de reestructuración para hacer frente a los nuevos retos que la sociedad le plantea (Azevedo, 2000). Existen diversos diagnósticos que confirman este dictamen también en nuestro país (AA VV, 2000; Marchesi y Martín, 2002; Alanis, 2003). En ellos se afirma que por el cruce de diversos factores y cambios sociales, la educación obligatoria –particularmente en el tramo 12-16 años– presenta ciertas fracturas y déficits (organizativos y profesionales), por lo que se puede afirmar que este nivel se encuentra en un momento de crisis. En un foro profesional celebrado recientemente en Granada (2005) se hablaba de algunos de los siguientes síntomas: bajo rendimiento y alto índice de fracaso escolar; convivencia deteriorada, desencanto y crisis de identidad profesional del profesorado; desinterés y desconexión de la familia; alumnado desmotivado y –en gran medida– consciente de que el estudio no les dará el trabajo... Se podría engrosar la lista, pero casi siempre se hace enfilando a los sectores más débiles y a las verdaderas víctimas del sistema: profesores y estudiantes. Y, aunque siempre se habla de la responsabilidad a la Administración educativa en ello, mientras que ésta vuelve la cara y continúa sin tomar las riendas y sin asumir sus retos, pocas veces se denuncia con firmeza el asunto.

Tal vez nos encontremos en un momento en el que hay suficientes diagnósticos globales y relatos particulares como para saber qué está pasando. Y es hora de actuar. La mejora de los institutos de Educación Secundaria es una prioridad, aún cuando sea compleja y precise de la concurrencia de diversos factores internos y coyunturales. Empezando por la implicación de la Administración: dotación de recursos, reducir ratios, racionalización del currículo fundamental y planes estratégicos para evitar el fracaso escolar, amparo a centros y profesores, más profesionales de apoyo, control y exigencia, etc. Y se necesita entrar en otro tipo de debate –a nivel global y de los propios centros educativos– para no olvidar algunas cuestiones de la «calidad para todos» que se nos antojan irrenunciables (Escudero, 2002). En ello, puesto que la tarea de educar es harto compleja a estas edades, los discursos «victimistas» y «culpabilizadores» poco pueden aportar.

La introducción de nuevas estructuras y funciones, junto a los cambios formales en el currículo, que no tenían tradición en secundaria, no siempre fueron asumi-

das; quedando como apéndices formales en muchos casos, desaprovechándose su potencialidad inicial. La implantación de los Departamentos de Orientación en los institutos de enseñanza secundaria (IES) fue uno de los factores previstos para contribuir a resolver los problemas (Martín, 1999). Se han hecho grandes esfuerzos e inversiones para establecerlos, hasta llegar al momento actual de importante generalización en los centros de Secundaria. Sin embargo, contamos con suficientes síntomas de que no han funcionado del todo como se esperaba (Vélaz de Medrano y otros, 2001; Estebaranz y otros, 2001).

Si ya es clásica la idea de que los servicios de apoyo eran necesarios pero no demandados, no lo es menos que han pasado los tiempos en los que había que ganarse un lugar. Hoy prácticamente nadie cuestiona que el apoyo y el asesoramiento son un factor clave en los procesos de mejora. Como defienden Estebaranz, Mingorance y Monescillo (2001), la orientación educativa en los IES ha pasado de ser vista como algo novedoso a empezar a conocerse y valorarse. Muchos profesores reconocen la importancia de la función asesora del orientador. Los orientadores se van integrando en los institutos y cumplen un papel que todos consideran necesario, especialmente en el Plan de Acción Tutorial y en sus habituales «cuarteles» de la orientación escolar, personal y profesional y en los ámbitos relacionados con las necesidades educativas especiales. De ahí la denuncia expresada por De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano:

La intervención psicopedagógica está contribuyendo a la mejora de la educación, pero todavía desde las actuaciones marginales de los centros, el salto al núcleo duro del quehacer en el aula y en el centro está por dar (2005, p. 67).

Es cierto que inicialmente su papel en la mejora de los centros se ha visto seriamente mermado, tanto por las orientaciones expertas en ámbitos problemáticos y marginales que los han regulado como por su falta de encaje e inserción en la estructura organizativa y pedagógica de los centros. No parecen ubicarse en las dimensiones duras de la vida y del cambio educativo en los IES. Se ha confinado –voluntariamente o no– el papel del orientador y del propio Departamento de Orientación a la periferia de la acción educativa. Las prácticas profesionales desarrolladas suelen estar insuficientemente incardinadas en el centro, poseen inercias heredadas difíciles de cambiar y parecen abordar cuestiones específicas que no competen a lo cotidiano que debe ocurrir en las aulas (Vélaz de Medrano, 1998; Solé, 1998; Del Rincón, 2001). No han terminado de incidir significativamente en la cultura institucional y profesional, para hacer de la tutoría algo inherente a la función docente, y la promoción de buenos aprendizajes para todos no termina de ser el motor que genera consenso y compromiso profesional e institucional.

Los profesionales de la orientación van construyendo socialmente su rol en cada contexto en función de lo que consideran que deben hacer ante las necesidades que perciben, y de su concepción de las tareas del orientador, pero también de la

percepción, aceptación y demanda que el resto de la comunidad tiene de su función. Una de las controversias mal resueltas estriba en cómo gestionar el difícil equilibrio entre, de un lado, dar respuesta a los problemas cotidianos sentidos y demandados, acrecentando el conformismo con este reconocer(se) la tarea experta y marginal como útil y, de otro, romper con estas dinámicas en busca de nuevos espacios profesionales más comprometidos con la mejora de la educación y del centro, generando -de paso- nuevas fricciones con los colegas que no terminan de ver este nuevo rol o intromisión. En este punto los trabajos de Santos Guerra (1995) y de Sánchez (2000) son bastante esclarecedores.

Con la llegada de los modelos de intervención por programas, precisamente para incidir en aspectos concretos, pero con una visión de conjunto e integrando esfuerzos, se ha abierto una nueva perspectiva y un nuevo horizonte más diversificado y con potencialidad de crear acuerdos internos. Aunque los resultados son aún inciertos. Se han visto éxitos aislados y concretos y parece que con ellos se habla un mismo idioma, pero los más han quedado en nuevos nombres para las mismas acciones marginales de siempre o en simple papel mojado. Mientras que en los menos se están generando dinámicas de «autorrevisión» en torno a estos nuevos ámbitos de mejora.

En este contexto, perdida la ingenuidad sobre el cambio, pero avituallados de ciertos apoyos teóricos y prácticos, así como de nuevos enfoques del asesoramiento, nos posicionamos en la hipótesis de que es posible redimensionar el papel actual de los departamentos de orientación para contribuir, más decididamente, a capacitar internamente a los institutos en la mejora de la educación de todos sus estudiantes (Domingo, 2004). No se trata, pues, de crear más estructuras y servicios, sino de reorientar y potenciar los ya existentes hacia otras acciones más productivas en la mejora del centro y, fundamentalmente, del desarrollo de «buenos» procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de los IES (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998), en los que centros y profesores «aprendan –sin complejos– a cambiar» (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001).

## **LA MEJORA CUALITATIVA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ¿ES AÚN POSIBLE EL CAMBIO?**

En momentos en los que –como denuncia Escudero (2002)– unas reformas cabalgan sobre otras dejando a su paso «más ruido que nueces»; en que los políticos siguen empeñados en creer que el cambio de la legislación educativa –por sí sola es capaz de provocar cambios a gran escala; y cuando se cruzan eslóganes sin mucho análisis sobre los sustentos y las consecuencias de lo que afirman; mientras que el profesorado se va replegando a sus antiguas certezas y a rutinas valiosas en el pasado o cayendo bajo la pesada losa del desánimo o del desconcierto, es oportuno retomar con prudencia estos procesos para no dejarse llevar, dando de lado lo verdaderamente importante o bien insistir imprudentemente en listados –hoy por

hoy- inalcanzables, de los caracteres del profesor y la educación ideales. En la denuncia de una profesora de IES realizada en una actividad formativa desarrollada en torno a las problemáticas de la secundaria se aprecian pistas para comprender estos efectos, sobre quién recaen las culpas y cómo podría empezar a retomarse el vuelo:

Yo nunca me había tenido como una profesora estancada y sin vocación. Mis clases han marchado siempre razonablemente bien y había conexión con mis alumnos. Se oían cosas, pero marchábamos. Poco a poco empezaba a ver síntomas de desánimo en mis colegas, muchos de ellos muy valiosos y yo creía que no me llegaría a mí. Ahora voy al centro constreñida. Parece no importar a nadie las pequeñas grandes cosas que pasan a diario en la clase. Vamos a sobrevivir, y así ni se puede colaborar ni trabajar. Parece que una plaga se extiende sobre nosotros (el profesorado). Y creo que es tiempo de reaccionar, de recuperar la dignidad. De ser conscientes del valor de lo que hacemos y gritar que es importante. Es cierto que ahora la sociedad demanda que atendamos a todos y que aseguremos unos mínimos. Hagámoslo, pues, pensándolo bien, pero exigiendo condiciones.

La mejora cualitativa de la Educación Secundaria Obligatoria no sólo es una vía de sutura de ya sangrantes fracturas y contradicciones, sino que también puede ser una vía de escape para encontrar sentido a lo que se hace y retomar impulso sobre dimensiones clave por las que merece la pena trabajar. Esta mejora tendría dos grandes frentes, de un lado el *contenido* o los objetivos que se pretenden alcanzar, de otro *los procesos* que debe iniciar. Posiblemente, no llegaremos a lo primero si no empezamos por andar los caminos de manera responsable y reposada, todos juntos y a la par.

En cuanto a los contenidos, el núcleo duro de la mejora cualitativa vendría dado por aquellos análisis que respondiesen a ámbitos curriculares que diesen respuesta a los siguientes retos:

- Buscar sentido a la educación «pública», lo que supone (tanto a nivel global como local) elaborar un nuevo pacto educativo y plantearse seriamente qué se quiere y de dónde se parte, para reorientar hacia dónde se va desde planteamientos de calidad y equidad. Entrar en el debate colectivo con los propios estudiantes, con sus familias y con la sociedad sobre qué currículum es el fundamental y con base en qué argumentos para responder al reto de educación de calidad para todos, desde un «currículum democrático» (Guarro, 2002) sin bajar los niveles, para que se den verdaderas condiciones de equidad, y que los IES se constituyan en focos de verdadera formación ciudadana.
- Parafraseando a Hargreaves, Ear y Ryan (1998), reinventar la educación en estas edades o, al menos, tomar en consideración en el equipo y el centro las contradicciones que comporta el modelo actual de escuela y de currículum que es leal a la práctica asentada desde una tradición academicista, especializada y altamente chocante con las verdaderas realidades y necesidades de la

población adolescente, más relacionadas con conceptos como autonomía, grupo de iguales, necesidades emocionales, crítica y curiosidad...

- Asumir la realidad y los retos de la sociedad de la información y el conocimiento en la que estamos cada vez más imbuidos, y que debiera producir una transformación relevante del terreno educativo.

Todo ello, como apuntan Louis, Toole y Hargreaves (1999), debe encajarse de tal manera que se traten a la par: a) los valores, contenidos y propósitos; b) las estructuras escolares acordes y propicias; c) las implicaciones, compromisos, ideas, emociones y aprendizaje de los profesionales y de toda la comunidad educativa; y d) otras dimensiones de liderazgo, poder y política. Lo que implica que aunque el foco preferente de calidad y mejora se focalice en los efectos sobre el buen aprendizaje de todo el alumnado, éste se ha de vertebrar necesariamente en el centro escolar y su cultura institucional; trascendiendo también desde estos «microterritorios» hacia otras implicaciones y escenarios más globales que serán los que -en definitiva- van a apoyar, estimular o coartar estos desarrollos (Escudero, 2002).

Vistos en su conjunto y conscientes de lo que significan, son una utopía, impensables hoy por hoy en nuestro sistema y podrían llegar a ser una propuesta inabordable que -como denunciara Fullan (2002)- más que iluminar, deslumbra y produce desmoralización. Estratégicamente estos planteamientos deben estar y exigirse primera y consistentemente en la propia Administración (Viñao, 2001) y, después y a la par, en la mente del asesor, de los directivos y de otros que ya hayan explorado estos territorios; mientras que para el resto del profesorado, más que serles desvelados en toda su crudeza y en conjunto, ir abordándolos y conquistándolos poco a poco. Centros y profesores, a fin de cuentas, hacen lo que pueden como mejor saben y creen, y con resultados -por contradictoria que pueda parecer la afirmación- hasta cierto punto razonables.

Los profesores se encuentran en la paradoja de ver como sus mejores ideas y muchos de sus esfuerzos son destrozados por rutinas, imposiciones, condiciones y estructuras, a veces infernales, y con la certeza de que las viejas recetas técnicas o las propuestas externas de mejora no producen los resultados esperados. En este sentido no se propone un listado imposible para establecer hipotéticos rankings, ni un replanteamiento crítico global, sino que estas inquietudes -en alguna medida- dejen sentir en las aulas y en los proyectos educativos como «indicios clave» de mejora cualitativa.

Como decía una orientadora entrevistada, un indicador clave de que hay indicios de mejora cualitativa en un IES es «cuando se asume colectivamente como problemática que afecta a todos el tema del fracaso escolar y que hay que solucionarlo más allá del esfuerzo o el empeño por recuperar de los estudiantes afectados, incluso revisando detenidamente la práctica docente». En definitiva, hablamos de centros en los que resulta clave y determinante garantizar los principios de calidad

para todos (Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2002) y que se ponen en marcha –con el máximo posible de sus efectivos– para alcanzar este objetivo desde procesos de debate, argumentación, cuestionamiento y búsqueda colegiada de alternativas poderosas y viables.

## ¿ES POSIBLE EL CAMBIO?

Cada barco debe soportar su vela. Y mientras llegan acciones reales del sistema que ayuden en la línea de una mejora cualitativa, los centros deben andar su camino, armándose de argumentos, aliados, pasos conquistados, etc., con base en (re)construirse como focos de desarrollo plenamente insertos en su entorno (véase: <http://www.proyecto-atlantida.org>), a modo de comunidad de aprendizaje.

Los centros son complejos y el cambio en ellos es un terreno por conquistar «juntos» (en colaboración) desde el corazón y la cabeza, y no por las «armas». Las expertas convicciones tácticas de antaño se han mostrado insuficientes -y a veces contraproducentes- para la promoción de la mejora en los centros educativos. Los clásicos planteamientos desde los que se entendía, se promocionaba y se desarrollaban la supervisión, el asesoramiento, la orientación y la intervención psicopedagógica -aún con logros evidentes y con funciones que no conviene desdeñar- van quedando obsoletos y arrinconados en el vagón de cola del centro. Lo que hoy en día sabemos del cambio (Fullan, 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) nos lleva a posicionarnos en otra dimensión de análisis, que poco tiene ya que ver con aquellas acciones técnico-rationales de parcheo, marginales y -ciertamente- con poca trascendencia para la vida del centro y para la calidad global del aprendizaje para todos. Pero también nos alerta para estar atentos a la posible instrumentalización de este rol -por su posición estratégica en el centro- de cara a ser una nueva herramienta de diseminación encubierta de reformas, en lugar de soporte crítico y mediador de orientados procesos de innovación y «autorrevisión» para la mejora.

Los mejores cambios no son siempre bien recibidos ni siempre terminan por calar en el centro. Gather (2004), al anunciar que la cultura de una institución o la propia identidad profesional puede hacer que cualquier proyecto de innovación pueda ser acogido de manera hostil o solidaria, desconfiada o predispuesta, viene a insistir en una idea que ya apareciera en un clásico trabajo de Cobertt, Firestone y Rossman que defendía que en la cultura de los centros y de la propia profesión docente hay unos componentes «sagrados» (altamente resistentes y permanentes) y otros profanos (sobre los que se puede negociar o variar estratégicamente), y que ello es vital a la hora de saber discernir y seleccionar qué tiende a quedar y qué se puede cambiar en las culturas escolares. Aunque en este punto, dada la crisis de identidad del profesorado y de los propios centros de secundaria, hay que acordar con la no menos clásica idea de Schein, que lo que queda en la cultura del centro son retazos de memoria de lo que ha sido valioso y ha funcionado, y esa pertinencia en el momento actual puede haber quedado obsoleta.

Siguiendo en esta línea de reflexión sobre el cambio curricular y cultural, hay que partir de los siguientes supuestos: a) las innovaciones y los cambios que ponen en cuestión y desafían el statu quo del conocimiento y la práctica profesional y de las dinámicas propias del centro, serán fuertemente resistidas y están abocadas al fracaso; y b) mientras que las que no suponen amenaza alguna para esta jerarquía establecida, serán posibles, si bien no producirán más que «cambios cosméticos», muchas veces asentados en «falsos consensos» vacíos de contenido, que ayudarán a tener buena imagen y legitimar, de paso, el resto de las actuaciones en el centro.

Ello supone una sensación ambivalente en la que conviven dos tendencias contradictorias que terminan por producir desazón. Se percibe la resistencia al cambio real. Esto ocasiona, de una parte retraer los esfuerzos en este sentido para hacerse invisible (con tareas de gabinete o con los estudiantes) o invertirlos en otros proyectos menos ambiciosos que den beneficios más palpables con menor costo, y sobrevivir, aún a costa de la insatisfacción que acarrea para una profesionalidad responsable. Pero, a poco que se levante la mirada, también se percibe la fragilidad de muchas de aquellas otras buenas iniciativas de innovación, claramente dependientes de profesores muy concretos o de programas, que no terminan de cuajar ni de incidir en los núcleos duros y fundamentales.

Es una cuestión de saber sobrevivir en una amarga lucha contra la realidad y uno mismo intentado ajustar el listón de exigencias a las capacidades de cambio y asumiendo el costo de tirar irremediamente de un carro que nunca parece arrancar. Si bien, en contadas ocasiones y cuando se ponen en juego determinadas condiciones contextuales y estratégicas –de las que nos hemos ocupado en otro momento hablando de un asesoramiento educativo, constructivista, de procesos y comprometido con alcanzar un buen aprendizaje para todos (Escudero y Moreno, 1992; Bolívar, 1999; Domingo, 2001; Badía, Mauri y Monereo, 2004; Monereo y Pozo, 2005)–, es posible empezar a caminar y merece la pena intentarlo a modo de hipótesis de trabajo.

A modo de aviso a navegantes por las aguas turbulentas del cambio, señalar que en varias de las experiencias de «autorrevisión» que conocemos, se han seguido y concretado procesos de trabajo en colaboración, se han mejorado relaciones micropolíticas y profesionales, pero se ha descuidado bastante que el objetivo último es el buen aprendizaje de todos los estudiantes y el trabajo responsable y cotidiano en el aula. Quedando más como buena cosmética, que como verdaderos motores de cambio, incluso sirviendo para enmascarar la realidad en artificios de (pseudo)equipo o quedando atrapados por modelos técnicos a prueba de contextos y problemáticas. Estos procesos terminan por valer poco y costar mucho si no integran y combinan adecuadamente la resolución de problemas educativos prioritarios, incidiendo en todas sus dimensiones curriculares. El objetivo no es sólo construir una cultura escolar en el instituto, más cooperativa, sino que –y principalmente– se trata de abordar el núcleo duro del cambio paso a paso y por parcelas próximas, pero con visión sistémica y estratégica.

Pese al determinismo que parece avocar la propuesta de Gather (2004), encierra un gran potencial a la hora de afrontar el cambio educativo. De un lado tener claro un norte y unas cuestiones claves irrenunciables que hay que defender y por las que merece la pena entrar a debate (Escudero, 2002), y otras que no lo son tanto, y pueden usarse estratégicamente como pasos o monedas de cambio. Pero también hay que reconocer que «los otros» también tienen igualmente componentes sagrados y profanos que se van a confrontar con los nuestros, y que, sin duda, también llevan parte de verdad. La clave no es la derrota del contrario, sino la dialéctica que se pondría en juego con dinámicas de «autorrevisión» y mediación enfocadas a la solución de problemáticas sentidas como importantes tanto por unos como por otros o que, al menos, no se considerasen agresivas o propias del núcleo duro de trabajo del orientador. En este punto, el orientador, como observador privilegiado, igual debe jugar en campo ajeno y saber que trabajando sobre cuestiones específicas a lo mejor no tan determinantes, si tienen visión sistémica, igual terminan por mover pieza y generar espacios y marcos más propicios a las mejoras verdaderamente interesantes. Ahí podría estar otra de las claves.

En definitiva, como la mejora cualitativa de la Educación Secundaria Obligatoria, más que un sitio al que llegar es un camino que recorrer. Para ello hay que ir haciendo camino al andar, aplicando creativamente un modelo de procesos de «autorrevisión» y desarrollo, pero sin renunciar a tener un norte para no perderse. Y recordando la inolvidable canción de Lluís Llach, musitando el poema de Constantin Kavafis Viaje a Ítaca, hay que ser conscientes de que junto al querer llegar, lo importante no es el modelo, ni tampoco si satisface totalmente lo hallado al final, sino el camino, el proceso seguido y los aprendizajes que puede promover el viaje a la mejora. El proceso de mejora es un camino lleno de vivencias, de riquezas, de flores y espinas, de luces y debilidades, y en el que muy probablemente se encontrarán con ellos mismos, con el sentido de su profesionalidad y con el sentido de qué es promover un buen aprendizaje para todos en un IES.

### **¿CON QUÉ ESTRUCTURAS CONTAMOS?**

Ahora que se acumulan evidencias de que la cuestión clave de la mejora no está en cambiar las estructuras de los centros, se trata –de acuerdo con Elmore, Peterson y McCarthey (2003)– de comenzar por revitalizar el discurso acerca de los modelos y estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y que constituyen una sólida base para la enseñanza efectiva, sin hipotecar los nortes trazados, pensando al mismo tiempo qué es necesario para que acontezcan dichas «buenas» prácticas y qué estructuras y funciones podrían apoyar su correcto desarrollo.

La mejora de los centros, no es sólo una cuestión de técnicas, estructuras, apoyos o presiones; es el resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para «auto-renovarse», impregnando esta dinámica en su propia idiosincrasia y cultura. Los

procesos de «autorrevisión» institucional requieren de espacios y tiempos institucionalizados y reconocidos, así como de tareas o acciones para concretar los procesos de reflexión y colaboración. Y en ello, los equipos docentes y departamentos didácticos poseen gran potencial para iniciar procesos de innovación en los centros y para que sean sostenibles e interesantes. Son estructuras que tienen evidentes potencialidades para la coordinación docente y curricular, plataformas de desarrollo profesional y contextos de relación profesional que dotan de coherencia a la propuesta educativa de un área o nivel (González, 2003; Estruch, 2004).

Pero también tienen sus sombras y puntos flacos. El primero de ellos es la compartimentación del currículum y la balcanización del profesorado en torno a sus materias. El segundo es que no siempre van a poder desarrollar con plenitud su potencial en función de un complejo entramado de circunstancias y condiciones estructurales, dinámicas o micropolíticas. Por último, ven también mermado su impacto si no se da una necesaria conexión entre departamentos y equipos docentes, y entre éstos y los programas de mejora o de intervención que se pretendan desarrollar en el centro. Otras unidades organizativas de coordinación pedagógica o de apoyo podrían suponer ciertas ayudas a la hora de buscar una coordinación horizontal o institucional.

En nuestro contexto habría que replantearse la escasa atención prestada a estas estructuras organizativas de los centros y a cómo esta circunstancia ha supuesto un error estratégico, tanto por derroche de recursos, como por entender que los centros de secundaria eran uniformes y con una cultura organizativa y funcional homogénea. Es más, el profesorado de secundaria suele actuar en el seno de subgrupos, generalmente de la misma área, lo que echa por tierra tanto las visiones sumamente individualistas, como las que conceden demasiada importancia a la pertinencia de las propuestas globales de centro. Con todo ello, se podría concluir con González (2004), que hay que ser prudentes en las valoraciones de los mismos y en la asignación de potencialidades, pues varía mucho de unos a otros y, globalmente, se cuenta más con un tejido departamental débil que con unos departamentos cohesionados y bien articulados.

## **BUSCANDO LA LUZ EN EL TÚNEL: CONSTRUYENDO UNA ALTERNATIVA A MODO DE HIPÓTESIS DE TRABAJO**

No hay caminos ciertos en estos procesos, ni valen las recetas, puesto que nos manejamos en un mundo en el que a los orientadores les ha tocado actuar -como dijera Selvini (1987)- *como magos sin magia*. De ahí que cualquier alternativa que se plantee debe tomarse con las debidas precauciones. Desde esta perspectiva, los principios de acción que se muestran a continuación, congruentes con la opción plenamente educativa y constructivista de asesoramiento de proceso -por la que apostamos desde foros como ADEME o Miraona-, vienen a ser mucho más hipótesis de trabajo emergentes de la reflexión sobre la práctica asesora -y, como tales,

pendientes de ser probadas y contrastadas–, que sesudas propuestas infalibles y fácilmente transferibles.

Tampoco es menos cierto que no podemos quedarnos varados en los arrecifes de la realidad, cayendo en la «trampa del tren que nunca sale» (Fullan, 2002). No conviene confundir el cambio con el proceso de cambio, ni que hipotequemos los posibles efectos positivos por caer en errores estratégicos o por no controlar o sopesar otros efectos colaterales. Muchos de ellos fueron identificados en otro momento (Domingo, 2004) como «el lado oscuro del asesoramiento» o «quedar atrapados por la tecnología del proceso». Si aún se cree en que los IES pueden cambiar y aprender a alcanzar una mejora cualitativa en su función, se debería tener presente que para ello necesitan que se generen, se institucionalicen y se apoyen para su permanencia vías en las que sea posible hacerse preguntas, desarrollar teorías y concepciones, contrastarlas con la práctica y reflexionar sobre ellas, y en ello los asesores pueden ayudar e influir sin detentar formalmente ningún tipo de poder (Solé, 1998). Con este último propósito, y consciente de que cada viajero –en función del terreno– debe escoger sus senderos más apropiados, podrían explorarse –entre otros– los caminos que se establecen a continuación.

### **APOYAR LA ACCIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS COMO PLATAFORMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL: DOTARLOS DEL PROCESO**

La respuesta al reto de la innovación necesita de la vinculación del conocimiento psicopedagógico de los orientadores y orientadoras, con el conocimiento para la enseñanza (Shulman, en VV AA, 2005) del resto del profesorado. La vertebración de los IES en departamentos por áreas de conocimiento, hace pensar que será en torno a ellos cómo se podrán abordar comunmente dichos procesos, aunque no convendría perder de vista la mirada de los «posibles e interesantísimos» equipos docentes por cursos o niveles. Estas estructuras serán las plataformas más pertinentes en las que influir consistentemente en ámbitos fundamentales del currículum y del resto de las dimensiones presentes en torno a los procesos de desarrollo curricular y de su concreción en el aula.

Hay que hablar su lenguaje y en su terreno. Lo importante no son las materias. No es eso lo que deben aprender los estudiantes de ESO, sino capacidades para la vida y, en eso, las materias son instrumentos desde los que articular o hacer palpables estas capacidades. No queramos quitarles su espacio, pensemos con ellos qué trabajan y qué consiguen los alumnos cuando hacen lo que hacen, y desde ahí tomemos conjuntamente decisiones oportunas (orientador de un IES).

Siguiendo a Estebaranz, Mingorance y Monescillo (2001), la acción del asesor psicopedagógico interno podría ser un elemento de enlace, una mediación, que apoye la continuidad y la coherencia, así como la significación del currículum. Esta

inmersión pactada –e indudablemente incierta y costosa que indaga por los vericuetos del trabajo más comprometido y cooperativo– en la dinámica de estos equipos docentes supone una oportunidad inestimable de trabajar y pensar juntos y a largo plazo. Lo que sin duda implicaría un salto cualitativo importante y el cambio desde un enfoque estrictamente académico, a otro más didáctico y atento a grandes ejes transversales de competencias básicas que habrá que asegurar para todos los estudiantes (Bolívar y Luengo, 2005).

En este espacio de innovación y de asesoramiento curricular se podrían vertebrar muchos de los ámbitos interesantes (Bolívar, 2000): apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e innovación del currículum en sus diversos ámbitos y niveles; desarrollo de la comprensión de los factores que inciden en ellos o sobre cómo atender a la diversidad y asegurar las competencias fundamentales desde cada área. Paralelamente a este imbuirse en el apoyo a los objetivos prioritarios del grupo en situaciones cotidianas de clase o a cómo resolver cuestiones curriculares que afectan a su materia, a medida que se avanza en el trabajo centrado en lo nuclear que se ha consensuado y priorizado como objeto fundamental de mejora. Se trata de ayudarles –como colegas y espejos críticos– a focalizar la atención, a verbalizar sus experiencias y concepciones, y a cuestionar y sacar a la luz pública la importancia de sus rutinas. En definitiva, a apoyar la toma de conciencia y a actuar en consecuencia; no entrar en ellos para apoyarles a que trabajen en equipo o que aprendan a organizarse a sí mismos, porque eso frecuentemente no lleva a ningún lado.

Como defiende Solé (1998), no sólo se dan aportaciones desde lo que dice el asesor, sino y principalmente, mostrando con delicadeza –sin suplantar la coordinación o liderazgo del grupo– maneras operativas de manejo de las dinámicas de grupo o de los procesos de análisis y resolución de problemas que se pongan en marcha. En este sentido, es importante tener claro que –profesores y seminarios docentes– necesitan dotarse de un proceso de «autorrevisión», apoyado externamente y con un liderazgo interno, que se adapte a los diferentes momentos de desarrollo en los que se pueden encontrar. Aprovechando las temáticas, los recursos y los espacios que puedan hacer posible el desarrollo institucional, actuando sobre su zona de desarrollo institucional. Por este motivo se viene insistiendo en la oportunidad de seguir modelos estratégicos de proceso (Domingo, 2005) capaces de asumir con flexibilidad el doble reto de ir solucionando problemas al tiempo que generando otras dinámicas indirectas (participación, implicación, reflexión y colaboración profesional) que apoyarán los procesos de aprendizaje institucional y, en la institución, ayudarán a recomponer productiva y comprometidamente sus identidades profesionales.

Ante esta tempestad que arrecia, no podemos dudar de nosotros mismos como profesores. Debemos ganar un punto de credibilidad y de dignidad profesional trabajando juntos y asentando bien entre todos lo que es básico y tenemos que hacer (profesor de un IES).

## DE LO MARGINAL A LO NUCLEAR (RE)CONSTRUIR EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN COMO ESTRUCTURA DESDE LA QUE LANZAR LÍNEAS ESTRATÉGICAS Y «NORTES» PARA ASEGURAR CUESTIONES CLAVE CON CAPACIDAD DE TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

Es un craso error identificar al asesor psicopedagógico de un IES con el Departamento de Orientación. Resulta una personificación inadecuada y una restricción excesiva, además de un error estratégico. A veces, llevados por la dinámica de que lo urgente desplaza a lo importante, se abandona la acción indirecta desde el departamento para meterse de lleno a apagar los mil fuegos del día a día. Si no participan y se integran productivamente los tutores, no se debería hablar con propiedad de Departamento. El orientador en esta estructura debería ser, tal vez, «primo entre pares», pero el grupo en su integridad y diversidad es su verdadero potencial. Como órgano staff, un departamento que sólo hace y distribuye un PAT (elaborado desde las orientaciones administrativas y los listados teóricos de ámbitos y funciones que han de cubrir dichos planes), se constituye en centro de recursos para facilitar técnicamente la tutoría y asume la orientación vocacional y profesional, pero está renunciando a actuar como verdadero *catalizador de temáticas* con verdadero impacto en la mejora del centro y de lo que ocurre en las aulas.

El objetivo no es simplemente que el Departamento de Orientación disponga de un plan para el desarrollo de la acción tutorial, sino que los profesores tutores se involucren en el proceso de elaboración, de tal modo que se sientan capacitados para su aplicación (García, Moreno y Torrego, 1993, p. 144).

Será un espacio real de innovación con potencial de transformación en la medida en que esta estructura pueda asimilarse a un Departamento Didáctico y articule –desde la coordinación horizontal y la transversalidad– significativas líneas de trabajo que orienten la acción educativa del centro y que salgan de la percepción de ponerse al servicio del orientador. Con ello se puede hacer que la innovación desde los márgenes del currículum oficial sea trasvasada a la realidad del aula y colocada a nivel de contrarrestar ciertas premisas que actúan casi en impunidad en la práctica diaria.

García, Moreno y Torrego (1993), describen una de estas experiencias a modo de ejemplo. A partir de un proceso de «autorrevisión» y mejora de la función tutorial, ilustran cómo se abordaron cuestiones tan trascendentes como acordar una concepción de la evaluación y cómo hacer un seguimiento continuo del alumnado, al tiempo que se desarrollaron condiciones para que dichos planes fueran verdaderamente del profesorado –asegurando de paso su puesta en marcha. Ir analizando en el seno de estos departamentos problemas que atañen a la mayor parte del centro hasta identificar problemáticas (como la llegada de población estudiantil inmigrante, el fracaso, el absentismo –temporero o selectivo– y la objeción escolar, el maltrato entre iguales o los retos que plantea al centro y a los profesores la adoles-

encia), puede suponer una inyección altamente recomendable para entrar y poner en cuestión al núcleo duro de la cultura de los IES. Asimismo es una manera harto interesante de llevar a las aulas y los distintos equipos docentes otros planteamientos más educativos. En esta línea de acción, López y Zafra (2003) describen las claves y el proceso seguido hasta conseguir que –en un contexto con bastante población en riesgo de sufrir procesos de exclusión social y educativa– la búsqueda de cómo asegurar el éxito de todos a través de la atención a la diversidad y la flexibilidad organizativa y curricular se convirtió en línea nuclear de mejora y de acción, y en verdadero proyecto de centro.

### **REDUCIR LA DISTANCIA ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS ORIENTADORES Y LAS DEL RESTO DE LOS DOCENTES**

El asesoramiento no debe ser un desempeño profesional aislado y ajeno a la acción de otros profesionales. Posee un carácter mediado, social y colaborador. En la controvertida configuración del escenario de la práctica de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico se dan cita una compleja serie de circunstancias, hitos, negociaciones, identificaciones y juegos dialécticos de poder y, que han de abordarse con sumo cuidado. La necesidad de trabajar en zonas próximas de desarrollo institucional y la acción indirecta en la promoción de buenos aprendizajes conlleva comprender, colaborar y compartir.

Moverse por un territorio muy habitado por personas incluye conocer las normas y pautas de convivencia vigentes en la comunidad, usar unos vehículos determinados para circular por sus calles y ser tolerantes para compartir espacios comunes con personas muy diversas (Carretero y Ojanguren, en Badía y otros, 2004, p. 42).

El «auténtico» proceso de «autoreconstrucción» curricular, profesional e institucional se sitúa en un contexto relacional guiado por procesos de participación, negociación y construcción compartida de conocimiento. Es imprescindible, pues, tanto ir superando las visiones parciales y la fragmentación, como el que se vaya creando discurso (que todos hablen de lo mismo y que les sea significativo) y encuentro profesional en el centro.

Como acertadamente señalan Martín y otros (2005), la colaboración auténtica necesita compartir un mismo lenguaje y una misma concepción del problema que se ha de intentar solucionar. Es francamente difícil que se produzca productivamente esta relación si, de hecho, existe una considerable distancia entre las percepciones de los orientadores y las del resto de los docentes con los que trabaja, y no se dan paralelamente procesos de acercamiento de perspectivas. También se da esta distancia -con mayor virulencia si cabe- entre profesores y familias, por lo que se está robusteciendo la idea de virar parte de los esfuerzos asesores a este encuentro.

Tareas como dinamizar y orientar tutorías abiertas y colectivas, coordinar y participar en encuentros de padres o buscar la voz de los padres que no hablan (los ausentes, los que nunca vienen, los discrepantes, etc.), pueden ser también caminos importantes por explorar. Mientras prevalezcan esas distancias, los procesos de entendimiento y los puentes de enlace de unos y otros serán francamente difíciles.

Acertadamente, Echeita y Rodríguez (2005) ponen en alerta sobre el tema, al afirmar que es posible que la colaboración asesora, por bien que pudiera parecer y por sólidos que pudiesen resultar sus argumentos, puede que no sirva para nada si no asegura que para alcanzar unos objetivos mínimamente compartidos hay que constituirse en una comunidad educativa en la que exista la oportunidad y se sienta verdaderamente la necesidad de ponerse de acuerdo. Y en ello es fundamental la acción e implicación del Equipo Directivo, que será quien avale y facilite estos acercamientos, o –al menos– no los dificulte con su indiferencia hacia los mismos (Bolívar, 2001; Sánchez, 2005). Por lo que el entendimiento, la captación de estos aliados y la acción con dicho equipo pasa a ser también objetivo prioritario de mejora.

La diferencia de mirada profesional se concreta en que mientras que el profesorado de secundaria está generalmente apegado y estructurado en función de las materias y los contenidos, las concepciones de los orientadores siguen centradas en el alumno y mayoritariamente fieles al principio de personalización del proceso educativo, y en que ello sea la fuente principal de conocimiento y de acción.

Así pues, la experiencia, la voz y las concepciones del profesorado podrían ser un interesante punto de partida. Hablar de una experiencia profesional vivida y reflexionada, ofrecer y compartir argumentos y creencias, permite acceder al modelo didáctico personal y entrar en su mundo interior y en el de lo implícito para tomar -ambos- conciencia del mismo. Y, de paso, compartiendo este discurso y estas perspectivas en contraste con su validez operativa actual, se crea un detonante y -posiblemente- una dinámica para cuestionar, asentar o replantear la cultura escolar existente en el centro (Gather, 2004). Con estas dinámicas de choque o cuestionamiento, pueden producirse descartes prematuros por su distorsión con el núcleo sólido de la cultura del centro, pero otras tendrán la posibilidad de *penetrar en el campo de la conciencia* (profesional y colectiva) y, acaso, de ser objeto de un trabajo de tanteo, análisis y adaptación que puede afectar incluso a aquellos niveles más profundos.

La distancia de perspectivas parece encontrar ciertos atisbos de luz cuando se dan experiencias de apertura de miras, de ponerse en el lugar del otro, tanto de los profesores por recibir los influjos de ciertos aires de renovación y empezar a estar más atentos a todas las dimensiones propias del conocimiento profesional para la enseñanza (VV AA, 2005), como de los orientadores cuando salen de la especificidad de muchas de sus acciones y entran en el mundo docente y del aula, desde una perspectiva proactiva, en procesos de «autorrevisión» escolar para la mejora (Bolívar, 1999) y asumen una visión más propiamente educativa y sistémica dentro de una comunidad de aprendizaje. En una reciente investigación doctoral (Fernández,

2005) se describe que la capacidad de comunicación y escucha, el carácter abierto y que transmita credibilidad y confianza, son cualidades profesionales de los orientadores especialmente valoradas por los profesores de los IES, al tiempo que demandan de ellos que clarifiquen y expliciten su plan de actuación y que éste se halle directamente relacionado con lo que pasa en las aulas; aspectos que no son una mala pista para empezar.

En definitiva, como apuntan Martín y otros (2005), las perspectivas se acercarán «cuando compartan los mismos problemas e intenten, en una labor verdaderamente de colaboración, situarse en el lugar del otro» (p. 88). Pero teniendo en cuenta que no es sólo una cuestión de intención, de saber (sobre cómo asesorar y sobre qué contenidos específicos o estratégicos se están trabajando) o de poder, también es importante tomar en consideración el trabajo emocional inherente al cambio (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001). Hernández (en Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) destaca en esta línea la importancia de recoger en los procesos de cambio múltiples voces y miradas, así como de compartir y contrastar referentes, reflexiones y sensaciones.

Pese a la valía de estas premisas hay que perder la ingenuidad. Echeita y Rodríguez (2005) denuncian que un gran error a la hora de abordar la práctica asesora consiste en dar por sentado que por el hecho de situarse en una perspectiva estratégica correcta va a ser fácil que orientadores y profesorado lleguen a una idea parecida sobre la tarea de educar. Esta amarga reflexión autocrítica de Gerardo Echeita con la propia perspectiva comprometida e «hiperresponsabilizada» de los orientadores, resume con toda crudeza la compleja realidad: «no fui capaz de generar condiciones o procesos conducentes a ejercer presión para el cambio» (p. 261). De ahí la importancia (para orientadores y profesores) de aprender de la experiencia, construyendo y compartiendo buenos relatos de vida profesional que permitan ilustrar procesos y sirvan como instrumentos de apoyo y de construcción de una productiva memoria colectiva.

En este punto de reflexión, como otro de los extremos en los que se producen los desencuentros, se llega a la afirmación de que los orientadores trabajan con la utopía, mientras que los docentes bregan en el aula; en este extremo es importante enjuiciar las «mejoras cualitativas» más como posibilidad de movimiento, que como objetivo a alcanzar. En este sentido es importante el poema de Educaro Galeano titulado *La utopía*; de no hacerlo así, tal vez el trabajo del asesor sea descorazonador.

## **PASAR DE LOS PROBLEMAS A LAS PROBLEMÁTICAS**

La experiencia advierte de que cuando se produce verdaderamente un gran salto es cuando colectivamente se pasa de hablar de «problemas» a una nueva dimensión que los integra y les da visión de conjunto al conceptualizarlos como «problemáticas». Con ello se pasa de lo individual, marginal y específico de un caso o situación, a una cuestión que nos atañe a todos y sobre la que debemos actuar colectivamente para su solución.

Mientras que los profesores entiendan su profesión como un conjunto de rutinas sólidamente asentadas en lo que parece que ha venido funcionando, y el conflicto o las dificultades se aborden de manera especializada, y como casuísticas marginales que no competen a estas rutinas, existirán pocas opciones de cambio real. Desde esta perspectiva los programas de intervención serían ajenos y sin calado en el aula. A los orientadores sólo les quedaría la posibilidad de dar soluciones técnicas parciales que atiendan a los casos, pero no a las circunstancias que fomentan o mantienen dichas problemáticas, quedando desplazados del aula. Frente a ello, cuando los docentes contemplan críticamente su realidad, son conscientes de los conflictos que conlleva y reflexionan sobre su práctica, la acción asesora es mucho más efectiva, cediendo el testigo a los auténticos agentes de mejora: el profesorado.

Tal vez se debería prestar atención al cúmulo de conflictos y problemas similares que se puedan venir produciendo, para, a partir de esta primera toma de conciencia, empezar procesos de identificación y delimitación de problemáticas comunes que convendría ir atajando entre todos. En este punto, el proceso de desarrollo de un programa de acción parece evidente y fruto de un interés común. En torno al desarrollo del mismo se pueden encontrar las excusas oportunas sobre las que repensar qué se hace, cómo y porqué y cómo se podría mejorar todo ello, así como las consecuencias que se derivan de estas decisiones.

En torno a la problemática identificada y priorizada se desarrollarían procesos sistémicos con capacidad de ir atajando el complejo universo de dimensiones que se encuentran interrelacionadas con dicho centro de interés. Es decir, incidir en el núcleo duro del currículum y del cambio con visión sistémica y de manera atenta al principio «hologramático» del paradigma de la complejidad (Morín, 1994) para no reducir la riqueza de elementos emergentes del análisis de un aspecto concreto. La recurrente insistencia en ciertas dimensiones o el ir trabajando sobre determinadas dimensiones colaterales podría ser un motor interesante de mejora, a la par que no tendría porqué ser percibido como una intromisión o una agresión a la profesionalidad de los colegas. En este sentido, se constituiría -de paso- en una más que interesante oportunidad «(re)profesionalizadora» y de reconstrucción de una nueva identidad (Bolívar, 2004).

#### A MODO DE EPÍLOGO: REDIMENSIONAR LA LABOR DE LOS ORIENTADORES HACIA UN ROL DE ASESORAMIENTO INTERNO

Con el paulatino relevo de los modelos técnicos de relación e intervención psicopedagógica y los de facilitación experta por otros más cooperativos y más atentos a dimensiones curriculares, organizativas y de desarrollo profesional del profesorado, se empieza a establecer un prometedor terreno de confluencia entre orientación y asesoramiento (Rodríguez, 1997). Como señala Bolívar (2000), en la medida en que se está generalizando e institucionalizando la figura del asesor psicopedagógico en los centros, de partida nada impide que este profesional asuma las funciones de

asesoramiento curricular y se desprenda de muchas otras tradiciones que -a la postre- se tornaban en marginales. Pero ésto debe hacerse sin olvidar que si es percibido como una estratagema de «caballo de Troya», se puede dificultar todo. Sería tal vez más oportuna una estrategia de «ratón de Troya» (Gijón, 2005), que está e influye, y eso se sabe, pero poco a poco y sin grandes revoluciones.

Se (re)sitúa su práctica en nuevos escenarios más dialécticos, dependientes de procesos de colaboración, negociación y prioridad, ampliando el espacio y las fronteras de su labor tradicional desde la emergencia de un nuevo papel. De este modo, se va identificando como asesor «generalista», desde un enfoque curricular y proactivo que trabaja en el desarrollo de procesos. Asume un papel más próximo al aula y a trabajar dentro de ella y con el profesor (en su equipo docente y en torno a un proyecto educativo común) y va despojándose de aquella catalogación como apéndice terapéutico de la institución. Esta redimensión (Domingo, 2004), más que nuevas funciones y ámbitos de acción, viene a suponer unos nuevos modos de enfrentarse a los tradicionales ámbitos de trabajo, identificados por Monereo (1999) en tres niveles de acción: a) la dimensión institucional, de participación en la vida, las estructuras organizativas y el proyecto educativo del centro; b) la dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejora (programas), abordando decisiones curriculares de calado; y c) la interacción educativa en el aula. Supone asimismo nuevos ámbitos y estrategias de acción e innovación psicopedagógica hasta ahora poco explorados (Angulo, 1995): «mentorización», equipos y seminarios docentes, investigación docente, supervisión, «autoevaluación», relaciones con otros colegas, etc.

Pero un orientador solo, en las condiciones que están los IES y la sociedad, es un boleto a la locura. Hay que aumentar la plantilla de profesionales del asesoramiento psicopedagógico hasta números razonables (en el centro y la zona) para poder trabajar en línea con lo expuesto. Esta labor profesional se debe arropar y complementar con la de otros profesionales internos y externos de apoyo a la mejor educación. Del mismo modo se debe integrar dentro de una cascada de asesoramiento con un nivel más especializado de zona, que cree redes y genere estructuras horizontales entre orientadores. Ello ayudaría en un doble sentido, a apoyar y hacer razonable la acción en los centros y a actuar como observatorios técnicos que asesorasen a la propia Administración educativa para que actuase en consecuencia, vertiendo los apoyos necesarios para atajar las dificultades encontradas o apoyando activamente las iniciativas que honestamente merezcan la pena.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANÍS, L. (coord.) (2003): *Debate sobre la eso: luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid, Akal.
- ANGULO, F. (1995): «El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- AZEVEDO, J. (2000): *O ensino secundario na Europa*. Porto, Ed. Asa.
- BADIA, A., MAURI, T.; MONEREO, C. (coords.) (2004): *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona, UOC.
- BOLÍVAR, A. (1999a): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- (1999b): «Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum», en F. PENAFIEL, D. GONZÁLEZ, J. A. ANEZCUA (coords.): *La intervención Psicopedagógica*. Granada, GEU.
- (2000): «El psicopedagogo en la innovación curricular», en M. PÉREZ FERRA, J. A. TORRES (coords.): *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- (2001): «La dirección como agente promotor de la innovación curricular», en P. S. DE VICENTE (coord.): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- (2004): «La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1).
- BOLÍVAR Y LUENGO, F.: «Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para ciudadanía», en F. LUENGO (coord.): *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid, Proyecto Atlántida.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- DE LA OLIVA, D.; MARTÍN, E.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005): «Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria», en C. MONEREO; J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- DEL RINCÓN, B. (ed.) (2001): *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona, Ariel.
- DOMINGO, J. (2005): «El psicopedagogo en los procesos de mejora interna», en MORENO, J. M. (coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED.
- (2005): «Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (17).
- (coord.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro.
- ECHEITA, G.; RODRÍGUEZ, V. (2005): «El asesoramiento desde dentro. Lo que sobre y lo que importa», en C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.

- ELMORE, R. F.; PETERSON, P. F.; MCCARTHEY, S. J. (2003): *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México, SEP.
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quienes?* Barcelona, Ariel.
- ESCUADERO, J. M.; MORENO, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, CAM.
- ESTEBARANZ, A.; MINGORANCE, P.; MONESCILLO, M. (2001): «La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas», en *Fuentes*, 3.
- ESTRUCH, J. (coord.) (2004): *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundari. Los departamentos didácticos*. Madrid, MEC.
- FERNÁNDEZ, J. D. (2005): *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada, GEU.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA, R. J., MORENO, J. M.; TORREGO, J. C. (1993): *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza, Edelvives.
- GATHER, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- GIJÓN, J. (2005): «La estrategia del «Ratón de Troya». Una propuesta para el trabajo colaborativo entre profesores en ambientes multiculturales», en *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (1).
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (2003): «Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros», en M<sup>a</sup> T. GONZÁLEZ (coord.) (2003): *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- (2004): «Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos», en *Revista de Educación*, 333, pp. 319-344.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. M<sup>a</sup>.; ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona, Octaedro.
- LOUIS, K. S.; TOOLE, J.; HARGREAVES, A. (1999): «Rethinking School Improvement», en MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 251-276.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (compls.) (2002): *Evaluación de la Educación Secundaria, fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- MARTÍN, E. (1999): «La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del MEC: La historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad», en *Infancia y Aprendizaje*, 87, pp. 27-45.

- MARTÍN, E. y otros (2005): «¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?», en C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- MONEREO, C. (1999): «El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, niveles de intervención», en J. I. DEL POZO, C. MONEREO, (coords.): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- MORÍN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- MURILLO, F. J.; MUÑOZ-REPISO, M. (coords.) (2002): *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona, Octaedro.
- RODRÍGUEZ, M. M. (1997): «La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo», en *Conceptos de Educación*, 2, pp. 75-92.
- SÁNCHEZ, E. (2000): «El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores», en *Infancia y Aprendizaje*, 87, pp. 27-45.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): «Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- SELVINI, M. y otros (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid, Paidós.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, ICE/Horsori.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona, Aljibe.
- VELAZ DE MEDRANO, C. y otros (2001): «El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. Análisis de necesidades y prospectiva», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), pp. 199-220.
- VIÑAO, A. (2001): «La educación comprensiva. Experimento con la utopía: tres años después», en *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía* «La formación de los estudiantes de Educación Secundaria».
- VV. AA. (2005 Diciembre): «El conocimiento para la enseñanza» (Monográfico), en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- VV. AA. (2000): *Informe educativo 2000, Evaluación de la logse*. Madrid, Santillana.

## PÁGINAS WEB

[www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf). (Consulta: 06-12-2005)

[www.epaa.asu.edu/epaa/v13n17](http://www.epaa.asu.edu/epaa/v13n17) (Consulta: 03-12-2005)

[www.cica.es/aliens/revfuentes/monografico.htm](http://www.cica.es/aliens/revfuentes/monografico.htm) (Consulta: 23-11-2004)

[www.ugr.es/~recfpro/Rev91COL4.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91COL4.pdf) (Consulta: 03-12-2004)

[www.uv.es/soespe/vinao.htm](http://www.uv.es/soespe/vinao.htm) (Consulta: 06-12-2005)

[www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html](http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html) (Consulta: 10-01-2006)

# Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común

Antonio Bolívar

Universidad de Granada

## Resumen:

El artículo hace una revisión de algunas de las principales problemáticas de la familia en relación con la educación. En primer lugar, a modo de marco «contextualizador», analiza algunos cambios en la configuración de las familias que afectan a su implicación y participación en la labor educativa de los centros escolares. En segundo lugar, se analizan y describen los distintos enfoques teóricos y prácticos sobre las relaciones familia-comunidad (integración de servicios comunitarios, implicación de las familias, modos de relación). Por último, en una perspectiva comunitaria, se apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad.

*Palabras clave:* responsabilidad en educación, implicación de la familia y la escuela, profesión docente, evolución de la familia, servicios comunitarios.

## Abstract: Family and School: Two Worlds Aimed at Working Together

This report provides a general overview of the major problems encountered in families relative to education. Firstly, and as a contextualizing framework, the author examines those changes having an effect on family composition and which affect, in turn, its involvement in the type of education provided at school. Secondly, the different theoretical and practical approaches on family-community relationships (integration of community services, family involvement, ways of establishing relationships) are both analysed and described. Lastly, and within a communitarian perspective, the author raises a proposal aimed at developing the so-called «social capital» by means of establishing social networks and relationships with the community itself.

*Key words:* responsibility in education, home and school mutual involvement, teaching profession, family composition changes, community services.

## INTRODUCCIÓN

La escuela que necesitamos considera que la idea de «educación pública» no sólo significa la educación del público dentro de la escuela, sino también su educación fuera de ella. El cuerpo docente de la escuela no podrá ir más lejos ni más rápido de lo que permita la comunidad. Nuestra tarea es, en parte, alimentar la conversación para crear una visión colectiva de la educación (Eisner, 2002, p. 12).

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la *familia* y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible.

En el contexto de los cambios actuales, no es sólo en el currículum donde hay que centrar los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad, si queremos volver a establecer la enseñanza en la sociedad del conocimiento. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continua empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad del conocimiento que divide –con contextos familiares desestructurados y capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros– es en la comunidad donde hay que situar muchos de los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación de los ciudadanos supone, en primer lugar, ponerla en conexión con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales.

En un *escenario educativo ampliado*, dentro de una sociedad de la información, la escuela sola no puede satisfacer todas las necesidades de formación de los ciudadanos. Sin duda, es preciso mejorar la organización y funcionamiento del sistema educativo; pero cargar toda la responsabilidad a los centros no nos lleva muy lejos, a lo sumo a incrementar la culpabilidad, insatisfacción y malestar. Sin desdeñar todo lo que cabe hacer en los propios centros educativos, la acción de madres y padres debe jugar un papel relevante a «resituar» en nuestra actual coyuntura. Como en su momento vio Juan Carlos Tedesco (1995), se precisa un «nuevo pacto educativo», que –a largo plazo– articule la acción educativa escolar y con la de otros agentes. Para no limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trata de crear una acción conjunta en la comunidad en la que se vive y educa. Sólo reconstruyendo la comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe, con sentido, una educación para la ciudadanía.

La quiebra del consenso implícito que históricamente se ha dado entre las instituciones socializadoras básicas, sólo puede ser superada mediante la recuperación

de una acción comunitaria de dichos agentes e instituciones. Siendo ya imposible mantener la acción educativa de los centros reclusa como una isla en el «espacio educativo ampliado» actual, se precisa poner en conexión las acciones educativas escolares con las que tienen lugar fuera del centro escolar y, muy especialmente, en la familia. Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones y desmoralización docente. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en la escuela responsabilidades que también están fuera. Y es que demandar nuevos servicios y tareas educativas a la escuela, para no limitarse a nueva retórica, debiera significar asumir una *responsabilidad compartida*, con la implicación directa de los padres y de la llamada «comunidad educativa».

El ámbito afectivo de la familia es el *nivel privilegiado para la primera socialización* (criterios, actitudes y valores, claridad y constancia en las normas, autocontrol, sentido de responsabilidad, motivación por el estudio, trabajo y esfuerzo personal, equilibrio emocional, desarrollo social, creciente autonomía, etc.). En los primeros años, la familia es un vehículo mediador en la relación del niño con el entorno, jugando un papel clave que incidirá en el desarrollo personal y social. Pero esta institución integradora está hoy puesta en cuestión. Si antes estaba clara la división de funciones («la escuela enseña, la familia educa») hoy la escuela está acumulando ambas funciones y –en determinados contextos– está obligada a asumir la formación en aspectos de socialización primaria. No obstante, paradójicamente, el mayor tiempo de permanencia en el hogar familiar y el retraso de la edad de emancipación (en un alto porcentaje hasta los 30 años), como nos informan los análisis sociológicos (Elzo, 1999), hacen que la familia continúe desempeñando un papel educativo de primer orden.

Hemos vivido un período en que, de modo consciente o inconsciente, se ha «cargado» a los centros escolares con todos los problemas que nos agobiaban, provocando insatisfacción con su funcionamiento y malestar de los docentes al no poder responder a tal cúmulo de demandas y sentirse culpados. Los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo. Frente a esta tendencia, los nuevos enfoques apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales y/o acometiendo acciones paralelas.

En esta situación, en la última década, y como expresión de un cierto consenso implícito, un nuevo discurso recorre las políticas educativas: la necesidad de implicación de las familias (*family involvement*). No es sólo porque actualmente las escuelas por sí solas no puedan hacerse cargo de la educación del alumnado, por lo que se ven obligadas a apelar a la responsabilidad de otros agentes e instancias (la familia, en primer lugar); sino porque no pueden abdicar de su responsabilidad histórica primigenia de educar para la ciudadanía, por lo que no pueden hacerlo aisladamente por su cuenta. El discurso de construir una ciudadanía educada ofrece, actualmente, una base conceptual más potente para la relación entre la escuela

y la comunidad que los de alianzas para salvar los problemas. Situar estos discursos, contrastarlos con las realidades y prácticas vigentes y proponer vías de salida, son algunos de los objetivos de este artículo, dentro de unos límites espaciales.

## DESINSTITUCIONALIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN CRECIENTE DE LAS FAMILIAS

Numerosos informes sociológicos han ido dando cuenta de los cambios producidos en la familia en España el último cuarto del siglo XX (Pérez-Díaz, Chulea y Valiente, 2000; Flaquer, 2000; Meil, 1999)<sup>1</sup>: disminución de matrimonios, aumento de uniones libres, fragilidad de las uniones con aumento de divorcios, familias monoparentales y recompuestas, aumento de la edad media del matrimonio, descenso brusco de la natalidad, incremento de hijos nacidos fuera del matrimonio, incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar con la consiguiente igualdad de estatus entre hombre y mujer, etc. Con todo, no estamos ante un «final de la familia», sino ante una de las muchas mutaciones que ha tenido a lo largo de la historia (Goody, 2001)<sup>2</sup> en que, además del progresivo ocaso de la familia nuclear, el emparejamiento estable ha dejado de ser el modelo básico.

Junto a estos *factores*, y aún a riesgo de generalizar, hay algún otro que han contribuido a mermar la capacidad socializadora de la familia: la *desestructuración* del cuadro de ideas, valores y códigos de la vida cotidiana. El sistema uniforme de valores ha sido sustituido por otro más variable, con posible conflicto entre valores. Igualmente se ha ido eclipsando un sentido de identidad y comunidad sobre las *normas en que educara los hijos*, hay inestabilidad e inseguridad en la pautas de socialización a transmitir, falta de claridad (González-Anleo, 1998). Los adultos, según la interpretación de la crisis de la educación que hace Hanna Arendt (1995), han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo de vida a las nuevas generaciones. Por último, los niños y niñas pasan largas horas *fuera del espacio familiar*, con otros agentes de socialización y –además– ha disminuido el contacto directo y la convivencia con los padres y hermanos.

En fin, para bien o para mal, la familia con la que la escuela ha de lidiar ya no es aquel pequeño núcleo donde el hombre desempeñaba el papel instrumental y la mujer el expresivo, dedicada por entero al cuidado de los hijos. Dichos comportamientos y actitudes, propios de la primera modernidad, se han ido desvaneciendo y su legitimidad se ha visto seriamente cuestionada. El puerto o lugar seguro a que arribar, propio de la modernidad, cada día es más una añoranza que una realidad. Si hay que reinventar a la familia ya no será optando por un nuevo

---

<sup>(1)</sup> Por lo demás la *Revista de Educación*, dedicó el número 325 (mayo-agosto 2001) monográficamente al tema «Educación y Familia».

<sup>(2)</sup> Al respecto, la mirada antropológica contribuye a relativizar los cambios en la configuración de la familia. Al respecto, véanse los estudios de Jack Goody (los mismos se establecen en las referencias bibliográficas).

modelo sino, a través de la pervivencia de múltiples formas de familia. Como señala Beck-Gernsheim (2003):

El paisaje de la vida familiar se ha abierto, el terreno se ha hecho inseguro. Cada vez hay más gente que hace un bricolaje de sus propias formas de vida en común, a base de decorados móviles de éstas o aquellas expectativas y esperanzas, algunas veces con éxito y otras sin él. Este es el material del que surge la falta de carácter sinóptico de los nuevos fenómenos (p. 36).

Las explicaciones aducidas son diversas y más que contradecirse se apoyan mutuamente. El impulso de la *individualización*, propio de la *modernización reflexiva*, como han explicado los Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), han motivado el deseo, especialmente en la mujer, de construir su propia biografía individual (Beck, Giddens y Lash, 1997; Beck y Beck-Gernsheim, 1998)<sup>5</sup> más allá de cánones institucionalizados. Mujer y hombre en la segunda modernidad tienen una necesidad imperiosa de individualizarse, a través de una autodeterminación, en la búsqueda continua de autorrealización e identidad. De una biografía más lineal, con un ciclo de vida predeterminado, se está pasando, con la ampliación de espacios, opciones y posibilidades sucesivas de autorrealización, a una «biografía de retazos», donde los comienzos y despedidas se van convirtiendo en una imagen más habitual.

Por su parte, la escuela francesa de Alain Touraine ha hablado de una crisis de la institución familiar en la «des-modernización» como un proceso paralelo de «des-institucionalización» y de «de-socialización». Por un lado, primariamente la familia no se vive en términos institucionales sino de comunicación entre los miembros; por otro, comienza a perder su estructura básica y su función primaria de socializar en un conjunto de normas y valores sociales. Esta desocialización se refiere a «la desaparición de los papeles, normas y valores sociales mediante los que se construía el mundo vivido» (Touraine, 1997, p. 47), que afecta en primer lugar a su capacidad socializadora. Las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades, con su progresiva debilidad para regular las conductas, lo que en el plano personal se vive como una pérdida de las apoyaturas que orientan la conducta de las personas. Las nuevas formas de regulación familiar son sin duda más débiles en los procesos de socialización, pero también porque, inmersas ellas mismas en el individualismo de la sociedad del riesgo, apelan a que sus hijos construyan creativamente sus propias trayectorias. Como señalan Dubet y Martuccelli (2000):

El fenómeno de mayor envergadura consiste en la des-institucionalización de los procesos de socialización. Ni la escuela, ni la familia, ni las iglesias pueden ser

<sup>5</sup> Nos estamos acogiendo a la perspectiva de modernización reflexiva o segunda modernidad desarrollada por Ulrich Beck y, posteriormente, seguida –entre otros– por Anthony Giddens. Con diversas variantes, las obras de Ulrich Beck y E. Beck-Gernsheim, han tenido su aplicación en el ámbito de la familia. Al objeto de conocer dichas obras, consúltese las referencias bibliográficas.

consideradas instituciones en el sentido clásico del término. Son más bien cuadros sociales en los cuales los individuos construyen sus experiencias y se forman, así, como sujetos. Observamos un proceso de individualización creciente, una proyección continua del individuo en los primeros planos de la escena (pp. 18-19).

En una sociedad des-institucionalizada se puede cuestionar la tesis de la sociología clásica de la socialización como un proceso de interiorización normativa y cultural (Martuccelli, 1998; Dubet, 2002). De acuerdo con la sociología habitual (Parsons, Merton), el individuo incorpora los valores del sistema social, al tiempo que llega a ser autónomo. La socialización permite que los sujetos adquieran, por medio de las instituciones (escuela, familia y, en su caso, iglesia), los valores que aseguren el funcionamiento social. Se postulaba una homología entre valores sociales, y llegar a ser un miembro autónomo de esa sociedad. El individuo llega a ser tal por la interiorización de normas y esquemas de actitudes comunes de la sociedad o de un grupo social determinado. El individuo, correctamente socializado, debe ser capaz de actuar autónomamente, al tiempo que se adecua a las normas sociales establecidas. El libro *La educación moral* de Durkheim podría ser la mejor muestra de estas tesis para la escuela pública. Desde otro ángulo, el psicoanálisis, por un lado, y la teoría evolutiva de Piaget, por otro, daban perfecta cuenta de los procesos de socialización y «subjektivización».

A su vez, la des-institucionalización conlleva un debilitamiento de los mecanismos de integración social a través de las instituciones, lo que provoca una «desocialización». La construcción moral de los individuos ya no vendría dada por la interiorización de la autoridad moral de las normas y del autocontrol, que les permitía ser miembros de la sociedad. El proceso de «subjektivización» ya no camina paralelo al de socialización, hay de hecho una disociación. Esto hace que los individuos, en ausencia de modelos «prescriptivos», tengan que inscribir su acción en las situaciones dadas, haciendo frente a cada situación social con una diversidad de posibles acciones o posiciones. Hay, entonces, una tensión entre las normas de la institución escolar y los códigos de la cultura juvenil. Esto hace especialmente penosa la tarea de educar. Si las reglas ya no están dadas y los antiguos ajustes han desaparecido, la propia motivación de los alumnos ha de ser construida por el maestro. Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar (educación moral y cívica, orientación, afectividad).

Numerosos análisis sociológicos están poniendo de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando progresivamente, lo que convierte al centro educativo, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995) en una «institución total»: asumir –no sin graves contradicciones– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo y cultural mediante la enseñanza de un conjunto de «saberes», ahora más inestables y complejos. Dado que el núcleo básico de sociali-

zación ya no está asegurado por la familia, se transfiere a los centros educativos, produciéndose una «primarización de la socialización secundaria de la escuela».

Hay una tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad en el centro educativo*, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias en este terreno. La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede entonces convertirse en un *recurso instrumental* por el que se transfieren a los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar); por lo que también deben ser acometidas en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, familia, etc.), acometiendo acciones paralelas. Si no se desea generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas van a ser resueltos con la sola intervención de la escuela, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por parte de los propios centros escolares) al resto de los agentes sociales y educativos.

Sin embargo, frente a la queja continuada del profesorado de la escasa participación de las familias en la educación de sus hijos, determinados análisis sociológicos –como el informe del INCE (González-Anleo, 1998), el estudio de la Fundación Santa María (Elzo, 1999) o el de Pérez Díaz *et al.* para La Caixa (2001)– muestran un alto grado de compromiso familiar así como niveles de confianza destacables en la escuela con respecto a la educación de sus hijos, percibiéndose incluso congruencia entre las actitudes fomentadas por el centro y la familia. Según estos estudios ambas instituciones suelen mantener actitudes convergentes, aunque en el caso de las familias desestructuradas –precisamente aquéllas que más precisan de dicha cooperación– tales implicaciones no se dan.

## LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA: NUEVAS CONDICIONES, PERCEPCIONES Y REALIDADES

Estamos ante algunos cambios sustantivos respecto al modo en que se planteaba y se vivía el problema de la participación a comienzos de los años ochenta del siglo XX. De la reivindicación de una gestión democrática se está pasando a la preocupación por la calidad; de entender a los padres como «cogestores» del centro educativo, a los padres como clientes. Cuando la educación pública deja de estar cimentada en una cuestión ideológica de un modo propio de socialización de la ciudadanía, el asunto educativo se torna en saber de qué modo (imitando los de la educación privada) pueden hacerla funcionar mejor o hacerla más rentable. En fin, la lógica de la eficiencia (calidad) en la gestión o de la imagen para los usuarios, se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía.

Siendo preciso impulsar la participación de las familias, también somos conscientes de que las condiciones actuales no son ya las mismas que hace veinte años, cuando se promulgó la LODE. Es significativa la expresión de un madre malagueña,

cuando estaba votando sola en las elecciones a Consejos Escolares de 2005 y ante la escasez de asistentes: «los padres no vendremos a votar, pero en protestar por todo sí somos los primeros». Creo que resume, bastante bien, el cambio producido: en muchas familias, los deberes como ciudadanos se han trasmutado en derechos como consumidores.

## LOS PADRES Y MADRES: ¿COGESTORES O CLIENTES?

Después de más de una década incentivando la participación de las familias en el sistema educativo, con el neoliberalismo creciente y las demandas de calidad, así como por los propios cambios en la subjetividad de la ciudadanía, las familias (particularmente las nuevas «clases medias») empiezan a considerarse «clientes» de los servicios educativos, a los que ellas mismas demandan mayores funciones o, como suele decirse ahora, «calidad». En lugar de ciudadanos activos que -en conjunción con el profesorado- contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos, un amplio conjunto de padres y madres se consideran clientes que -como tales- se limitan a exigir servicios y a elegir el centro que más satisface sus preferencias, a los que demandan mayores funciones, enfrentándose al propio profesorado cuando no se adecua a lo demandado (Ballion, 1991; Pérez Díaz *et al.*, 2001)<sup>4</sup>. A esta lógica quiso responder la Ley de Calidad de la Educación (Escudero, 2002).

Por esto, cuando los discursos sobre la calidad amenazan con diferenciar la oferta educativa substrayendo la educación de la esfera pública para situarla como un bien de consumo privado, se requiere reforzar la dimensión comunitaria y cívica de la escuela, revitalizando el modelo de gestión democrática de la educación, al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias. Frente a la lógica neoliberal de elección de un producto ya elaborado, es preciso reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo. Como dice Anderson (2002, p. 193), cuando «los principios consumistas y orientados hacia el mercado amenazan con reemplazar a los de la participación democrática, es crítico entender mejor, no solamente que las formas de participación auténtica pueden constituir ciudadanos públicos más auténticos, sino también que este tipo de ciudadanos puede llevar a la creación de una sociedad democrática y socialmente justa».

De modo creciente, y especialmente en las clases medias y altas la educación está empezando a considerarse un servicio en el que se puede «invertir» dentro de

---

<sup>(4)</sup> En el caso francés, por no acudir a la literatura anglosajona con un contexto más diferencial, Robert Ballion (1982) detectó hace años cómo las familias empezaban a adoptar estrategias de consumidores de los servicios educativos. Posteriormente (Ballion, 1991) analizó estadísticamente cómo en los medios urbanos la elección de centros de secundaria se basaba en el juicio y reputación que le merecía el colegio. Sobre el caso español, entre otros, se pueden ver los resultados del trabajo de Pérez Díaz *et al.* (2001).

este mundo competitivo (Torres, 2001). Por eso tal vez actualmente el debate escuela pública/privada ya no es, primariamente, ideológico. Antes el Estado competía con otros sectores –especialmente la Iglesia– por el control del proceso de socialización de la ciudadanía, pensando que la escuela pública transmite un modo de socialización sustancialmente diferente, secularizador e integrador. Ahora los ejes del debate se sitúan en otro plano: la eficacia en los modos de gestión, que obliga a descentralizar o «desregular» el sistema público.

En los últimos años, de los que ya se hacía eco la LOPEG (1995), estamos pasando de la participación en la gestión, a una autonomía de los centros que posibilite mecanismos de mercado (demanda y elección) para generar la calidad deseada. De este modo se pide a los centros escolares progresivamente que, en primer lugar, se doten y, después declaren públicamente los valores que van a promover como organizaciones, de modo que puedan servir de elemento diferenciador y necesario para la elección por los potenciales clientes. Se trata así de incrementar la autonomía de los centros, impeler a que tengan una personalidad propia, «desregular» la educación, dar a conocer los proyectos educativos para que elijan los potenciales clientes, y que sea la propia supervivencia en el mercado –más allá de reformas e innovaciones– el mecanismo generador de la calidad de enseñanza. Creo que esto también fuerza a situar el papel de las familias, al girar la participación en la gestión a la contribución activa en el diseño de la escuela que desean, si no quieren resignarse al papel de consumidores pasivos del producto que más les guste.

¿Cual es el papel de los padres/madres, en este contexto? Cabría, por una parte, en lugar de dar una orientación mercantil, retomar la autonomía concedida para convertir el centro escolar en lugar de expresión de los valores y preferencias de la propia comunidad local. La elección estaría basada en la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores); no en la elección de un producto ya cerrado, sino en la concepción, planificación y diseño de cómo se quiere que sean las intenciones educativas. Desde un desarrollo del currículum basado en la escuela, la elección no consiste tanto en la capacidad del potencial consumidor de escoger entre varios productos, como en la capacidad para participar y contribuir a construir colegiadamente el centro y el tipo de educación deseado.

## LA PARTICIPACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL

Sucesivos informes e investigaciones sobre la participación de la comunidad escolar en los Consejos Escolares ponen de manifiesto de modo reiterado (Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 1997; San Fabián, 1997, Martín-Moreno, 2000), la *escasa participación de los padres y madres*, así como el papel más bien formal de estos órganos, tanto en lo que respecta a los contenidos como a los procedimientos de participación. La «gestión democrática» de la enseñanza –reivindicada al final de la dictadura y comienzos de la etapa democrática–, se entendió en la LODE como una estructura formal de representación (consejos escolares) por estamentos (padres,

alumnos, profesores y dirección), que la experiencia ha mostrado –y numerosos estudios y sucesivos informes del Consejo Escolar del Estado– no promueve suficientemente la participación efectiva.

La propuesta del director como líder pedagógico que vertebra a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo, no ha llegado a cuajar. Un modelo de liderazgo participativo en la dirección de los centros requiere, paralelamente, una cultura de colaboración del profesorado, donde los equipos directivos puedan convertirse en vertebradores de la dinámica colegiada de la escuela, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Para ejercer un liderazgo pedagógico se necesita rediseñar los contextos laborales, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. A falta de estas condiciones, la función directiva se percibe como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la falta de candidatos (Bolívar y Moreno, 2006).

El modelo de participación en Consejos Escolares ha ido languideciendo progresivamente, por lo que revitalizarlo supone un cambio de la «cultura organizativa de participación» en la vida cotidiana del centro. Se precisan nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones. Por una parte, la participación debe asociarse igualmente a las formas de trabajo colectivo a todos los niveles de la vida del centro y, por otra, cuando los problemas aumentan de modo que la escuela no puede con ellos en solitario, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos para la formación de la ciudadanía.

Tenemos entonces que repensar en qué medida la representación por estamentos, la sobrerregulación de sus funciones, y la transferencia de un modelo de representación política a una institución educativa, han malogrado algunos propósitos e ilusiones. Y es que la democracia, como expuso magistralmente Dewey, es más un estilo moral y un modo de vida comunitario. Haber limitado la democracia en los centros a los Consejos Escolares, ha dado lugar a olvidar estas otras dimensiones más fundamentales. Así, la implantación legislativa de una gestión democrática de los centros escolares en España no ha alterado sustancialmente la cultura organizativa de los centros, ni ha supuesto un mayor control de las condiciones laborales y curriculares por parte de los agentes educativos.

Un modelo de democracia que no es fruto del esfuerzo y del trabajo compartido se convierte en burocrático y formalista. Si las funciones de los órganos colegiados se limitan a aprobar asuntos burocráticos o rutinarios, requeridos puntualmente por la Administración o la dirección, la participación se diluye en reuniones formales, acabando por sentirse como una sobrecarga y/o una pérdida de tiempo. Y es que –como señalaba– más que una estructura formal ya dada, es algo por aprender en las relaciones diarias y que hay que fomentar en la vida cotidiana del centro escolar y fuera de él.

## ALGUNAS VOCES SOBRE LA PARTICIPACIÓN Y LAS RELACIONES CON LOS CENTROS

A modo de mirada impresionista o fenomenológica, vamos a recoger algunas voces de grupos de discusión de padres y madres, perteneciente a un estudio más amplio del que formamos parte (Ballion, 1991; Pérez Díaz *et al.*, 2001), referidas a cómo ven (y juzgan) la relación entre familia y escuela. Estas voces no tienen más sentido que el ilustrativo. En ellas aparecen algunos de los malentendidos que han dado lugar a la falta de apoyo explícito de la familia a la tarea educativa del profesorado, así como el modelo predominante de comunicación unidireccional entre escuela y familia mediante la transmisión de un conjunto de informaciones (Swap, 1993), pero permaneciendo una distancia social y física entre profesorado y familias. Así, casi todos los centros manifiestan haber establecido reuniones formales con las familias, al menos una del tutor o tutora a comienzos de curso. Pero las responsabilidades compartidas entre familia y escuela pertenecen al plano de la retórica discursiva, mientras que las prácticas no se alinean con tales discursos. Eso le sucede al discurso de «comunidad educativa». Así, dice una madre de colegio público:

Lo de la comunidad educativa hay muy pocos maestros que se lo crean. Sí, los padres nos ilusionamos enseguida. El problema que tenemos los padres es que somos como una injerencia en el centro.[...] Yo creo que con nada que nos expliquen las cosas, que nosotros no somos tontos y podemos entender las cosas explicándonoslas, y nos ilusionamos enseguida, porque como estamos trabajando o yendo allí por nuestros hijos, pues eso, compartir las cosas, tener un proyecto con ilusión, que compartan tus compañeros, los padres, así sería una forma de que funcionara todo bien; pues compartiendo y realmente funcionando lo de la comunidad educativa, que somos todos, que se lo crean (42/61-2).

Mientras tanto, padres y madres de colegios públicos, señalan que el equipo directivo «debería servir de vínculo entre los profesores y los padres, que siempre nos quedamos muy aislados, colgados», por otro lado, constatan: «creo que, que no hay una relación directa entre padres y equipo directivo, porque están como muy separadas las funciones, y bueno, si estamos, o nos juntamos, o podemos hacer cosas juntos, pero, cada uno en su sitio» (42/12-3). Y es que, manifiestan, este «sitio» consiste en no intervenir en cuestiones propiamente pedagógicas, sino sólo extraescolares:

En el colegio de mi hija la relación es muy buena, y todo muy bien; pero si te inmiscuyes un poco en cuestiones más de ámbito pedagógico, y preguntas por qué hay tantos fallos de suspensos en tal curso, o por qué esto, ya esas cosas molestan y el tenerlas que explicar pues les duele mucho ¿no?. Cuando son otros ámbitos y otras cuestiones, así como puede ser la preparación de la fiesta de tal,

o hacer tal actividad, bien; pero, en los Consejos Escolares, saltan chispas muchas veces. Entonces, ellos son el equipo directivo y son los que están y los que quieren llevarlo, y lo llevan bien o lo llevan medio bien pero que no les gusta, que tampoco escarben mucho en el asunto, creo yo (42/14).

La pervivencia de una pesada tradición empotrada en la cultura escolar, considera que la educación es algo exclusivo del centro y de su profesorado, y la participación de los padres y madres es vista como una intromisión en asuntos que no les pertenecen, lo que inhibe su implicación. Los padres pueden no estar capacitados para intervenir en asuntos estrictamente curriculares, aun cuando su voz deba ser oída, pero su implicación en la educación del alumnado es imprescindible para la mejora del aprendizaje. Una madre, miembro activo de la AMPA, recoge su experiencia (malentendidos, incomprensiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad), y explica por qué los padres y madres no suelen participar con estas palabras:

Bueno los padres no participan. No participamos muchas veces porque nos sentimos muy impotentes. El participar es buscarte problemas con los profesores de tus hijos, entonces optan por la medida más cómoda que es no participar; porque yo llevo ocho años participando, siendo miembro activo del AMPA, y participando y preocupándome, y la verdad que lo único que he encontrado han sido más problemas que los que tenía antes, con profesores, luchando y venga, y venga. Entonces claro, muchos padres te oyen comentar y dicen, bueno, y yo para qué me voy a meter, si –en resumidas cuentas– no voy a solucionar nada, porque no soluciono nada, que encima voy a tener más problemas, o sea, a mí incluso te puede tomar el profesor un poco entre ojos. En fin, son unas cosas que dices, bueno, para qué, pues no participo, estoy más cómoda en mi casa y ya está, aunque sepas tú que lo estás haciendo mal, pero es que hay veces que, que te evitas de problemas, es así (42/73-4).

Los problemas se han agudizado por la tendencia creciente de las familias a *delegar la responsabilidad en el centro educativo*, dimitiendo –en parte– de sus funciones educativas primarias («que utilizamos los colegios como aparcamiento», dice una madre). Otra madre sitúa bastante bien el problema con estas palabras:

La sociedad ha delegado muchas tareas en la escuela, mira la educación vial, hasta la educación sexual, cosas que antes eran del ámbito de la familia, entonces se les acumulan las tareas por un lado y por otro lado hay cosas que yo creo que no pueden y debe ser el colegio quien las resuelva, entonces la familia que se desentiende es conflictiva, entonces yo creo que si hay colaboración los problemas se minimizan (44/179).

## REDEFINIR LA PROFESIONALIDAD

La profesión docente tradicional tal vez distanciaba a los profesores de los padres, o incluso situaba a los primeros en un pedestal por encima de los segundos, pero el modelo neoliberal simplemente pone a los padres en contra de los profesores. Ninguna de estas dos perspectivas establece un vínculo de colaboración entre quienes están más implicados en la educación de los niños y niñas (Hargreaves, 1999, p. 183).

Agarrarse a la defensa numantina de la profesionalidad clásica o liberal (ámbito específico de intervención exclusiva, donde no deben intervenir otros, menos las familias) como nostálgicamente en ocasiones se actúa, ha dejado de ser válido para afrontar los cambios en que estamos inmersos. La mercantilización de la educación, como señala lúcidamente Hargreaves en el texto citado, está conduciendo a un enfrentamiento de otro tipo. Pero cuando los problemas de origen no estrictamente educativo aumentan y no pueden ser resueltos sólo por los centros, la salida no puede ser otra que un «nuevo pacto», pues sin su alianza –en un «nuevo movimiento social»– es difícil entrever cómo afrontarlos, cuando las políticas conservadoras más bien los acrecientan. La vuelta nostálgica al pasado, a la que quiso recurrir la LOCE, donde cada uno (padres y profesores) estaba en su lugar, no soluciona nada en nuestra actual coyuntura, más bien imposibilita vías de salida.

Partimos de una situación en la que una pesada historia de malentendidos, incomprendiones, suspicacia, desconfianza u hostilidad, hace que los obstáculos a superar sean muchos (Dubet, 1997). Hasta tal punto que algunos se muestran desencantados, dejando de creer en la necesidad de implicar más a las familias. Pero, «con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos» (Hargreaves, 2000a). Ya comienza a ser evidente para algunos profesores cómo, para llevar a cabo exitosamente la educación de sus alumnos, entender el ejercicio de la profesión al modo de las profesiones, se ha convertido en una rémora:

[...] hoy es imposible educar a los alumnos, sin contar con los padres. Tenemos que superar esa etapa con los padres de «quieto ahí, no se meta usted. Nosotros somos los especialistas y usted no venga aquí para nada. Ya le daremos la información» (13/23).

Esto supone «redefinir» el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo. En este sentido, con razón dijo Juan Carlos Tedesco (1995, p. 168) que «la educación es una actividad donde la profesionalización integral no sería posible ni conveniente», requiriéndose –cuando menos– una «profesionalidad ampliada». En la tarea de establecer alianzas con la comunidad, el modelo de profesional autónomo se queda corto, y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias.

La profesionalidad clásica, en la que han sido socializados la mayor parte de los docentes, impide esta colaboración imprescindible. Cuando se parte, como regla inviolable, de que nadie cuestione ni se «meta» en su trabajo, cualquier intervención de las familias se toma como una agresión. Este profesionalismo imposibilita, de partida, la colaboración. Precisamente para no dejar que los padres se conviertan –en este marco de neoliberalismo dominante– en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente. Ir dando pasos para ver en ellos los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación pública, es un camino necesario a proseguir. Como dice Hargreaves (1999, p. 186), «en interés de los propios profesores, éstos deben considerar a los padres no simplemente como gentes irritantes o a las que hay que apaciguar, sino que han de ver en ellos a sus más importantes aliados en el servicio de los hijos de estos mismos padres y en la defensa contra los ataques generalizados de los políticos a su profesión».

La cuestión de fondo es cómo pasar de considerar a los padres posibles adversarios, que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y de la escuela, a socios y aliados políticos con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos. Ante los desafíos actuales se impone una «movilización educativa de la sociedad civil», como ha reclamado José Antonio Marina, o un «movimiento social» amplio, como ha propuesto Hargreaves (2000b), que articule la sociedad civil en torno a la defensa de una cuestión de interés público, al tiempo que contribuya a crear la necesaria urdimbre social educativa, en el que cada uno puede aportar algo para educar a la ciudadanía.

Si las familias han de ser socios (partners) de la acción escolar, paralelamente los docentes han de ampliar el sentido de la profesión. Por eso es preciso:

Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna (Hargreaves, 2000a, p. 230).

## RELACIONES Y ALIANZAS ENTRE FAMILIAS, ESCUELA Y COMUNIDAD

Las escuelas, especialmente aquéllas que están en contextos de desventaja, no pueden trabajar bien aisladas de las familias y de las comunidades respectivas. Es una evidencia establecida que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito<sup>5</sup>. De ahí la apelación con-

<sup>5</sup> Entre otros, el libro editado por A. HENDERSON y N. BERLA, *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*, se abre con la afirmación de que «la evidencia está ahora más allá de las disputas. Cuando las escuelas trabajan conjuntamente con las familias para apoyar el aprendizaje, los niños tienden a tener éxito no sólo en la escuela, sino en la vida» (p. 1). Por lo demás, precisando los tipos de apoyos y relación, esta evidencia no ha hecho más que confirmarse posteriormente, como muestra el libro de Joyce Epstein (2001).

tinua a formar redes de colaboración que involucren a los padres en las tareas educativas. El problema no es el objetivo sino cómo –salvando las barreras actuales y partiendo de la situación– llegar hasta él. Si bien la literatura (particularmente anglosajona) está repleta de experiencias que describen programas de implicación de las familias, actividades realizadas y resultados conseguidos, el problema –como siempre– es su carácter situado y, por ello, la escasa posibilidad de transferencia a otros contextos.

Hay inicialmente, sin duda, un conjunto de obstáculos y barreras, más perceptivos que objetivos, que impiden la colaboración y el trabajo conjunto: el profesorado no siempre fomenta la implicación de las familias, como aparecía en las voces recogidas anteriormente, en parte debido a la desconfianza –contra las evidencias– sobre lo que pueden aportar a la mejora de la educación; por su parte, los padres no siempre participan cuando son inducidos, debido –entre otras razones– al desconocimiento e inseguridad sobre lo que ellos pueden hacer (Christenson, 2004). En los últimos tiempos, los profesores se quejan, con razón, de cómo ante determinadas situaciones conflictivas, la actitud más común de los padres es la de apoyar a sus hijos, en vez de colaborar. Es preciso romper las fronteras de territorios separados, cuando de lo que se trata es del objetivo común de educación para la ciudadanía. Como nos comentaba una profesora, cada vez es mayor la convicción de que la comunicación y colaboración de los padres (...)

[...] es fundamental, porque muchos de los problemas que está teniendo el sistema educativo es porque cada uno caminamos por nuestro lado sin relacionarnos (13/36).

La familia desempeña un papel crítico en los niveles de consecución de los alumnos y los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Si es muy importante el apoyo en casa, éste se ve reforzado cuando hay una implicación en las tareas educativas desarrolladas por la escuela. Como efecto final, dicha implicación contribuye, a la larga, a mejorar el propio centro educativo.

Hay distintos enfoques teóricos y prácticos sobre las relaciones familia-comunidad: un enfoque de integración de servicios comunitarios (*full-service model*), apropiado para zonas desfavorecidas, un enfoque *funcional* de implicación de las familias (*family involvement*), que describe los papeles y responsabilidades de los profesores y las familias para promover el aprendizaje de los alumnos; y el enfoque organizativo que apuesta por construir capital social mediante el establecimiento de redes y relaciones con la comunidad (Warren, 2005).

## INTEGRACIÓN DE SERVICIOS COMUNITARIOS

En contextos de desventaja, las escuelas públicas proveen de un amplio conjunto de servicios a los alumnos y a las familias, en conjunción con otras organizaciones de su comunidad: apertura de los centros fuera del horario lectivo, necesidades fami-

liares básicas, servicios de salud; apoyo en general a las familias, educación de adultos, actividades culturales, etc. Una vez realizado un diagnóstico de las necesidades de los alumnos, los alumnos y sus familias pueden ser conectados sistemáticamente con los servicios apropiados. Como ha estudiado Dryfoos (2002; 2005) este enfoque (*community schools*) parte del principio de que la educación requiere, para poder desarrollarse mínimamente, de comunidades saludables, por lo que se trata de proveer aquellos servicios que faltan.

No obstante, Keith (1996) identifica dos tipos de discursos, uno dominante y otro emergente, en la teoría y práctica de la relación entre escuela-comunidad, dependiendo de cómo la participación es encarada:

- El discurso de *provisión de servicios*, constituido por una perspectiva de déficit de la comunidad, necesitada de un conjunto de servicios complementarios, donde las escuelas se convierten en centros de recursos para las respectivas comunidades geográficas (alumnos, padres, vecinos o residentes);
- El discurso más emergente de *desarrollo de la comunidad*, que apuesta por una relación más inclusiva, donde todos los miembros de la comunidad son considerados como agentes de cambio, y la conjunción de las escuelas con la comunidad pretende el desarrollo de las mismas.

Dados estos enfoques, Keith (1999) propone renombrar el primero como discurso de «socios para la mejora», mientras que el segundo podría llamarse el discurso de la «nueva ciudadanía», en una apuesta transformadora de movimientos sociales, configurándose la conjunción entre escuela y comunidad como una educación para la ciudadanía. Mientras en el primero se trata de proporcionar apoyos a los niños y sus familias para que tengan una comunidad más viable social y económicamente, en el segundo la escuela no es la unidad de integración de servicios sino que forma parte de una red de otros servicios de la comunidad, y los individuos no se consideran clientes de los mismos sino agentes del desarrollo comunitario.

## IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, de acuerdo con la propuesta de Epstein (2001), según el grado en que se «compartan intersecciones» y se solapen tendrán sus efectos en la educación de los alumnos. La colaboración entre estos agentes educativos es un factor clave en la mejora de la educación. 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 situación sociocultural y las políticas y prácticas anteriores condicionan el grado de implicación y la forma y tipos de relación; por su parte, más internamente, las líneas de comunicación individuales e institucionales especifican cómo y dónde tienen lugar las interacciones entre escuela, familias y entorno.

Epstein (2001; Sanders y Epstein, 1998), basándose en la teoría de solapamiento entre esferas de influencia, identificó seis tipos de implicación de la escuela-familia-comunidad que son importantes para el aprendizaje de los alumnos y para hacer más efectiva la relación entre escuelas y familias:

- *Ejercer como padres*: ayudar a todas las familias a establecer un entorno en casa que apoye a los niños como alumnos y contribuya a las escuelas a comprender a las familias.
- *Comunicación*: diseñar y realizar formas efectivas de doble comunicación (familia-escuela) sobre las enseñanzas de la escuela y el progreso de los alumnos.
- *Voluntariado*: los padres son bienvenidos a la escuela para organizar ayuda y apoyo en el aula, el centro y las actividades de los alumnos.
- *Aprendizaje en casa*: proveer información, sugerencias y oportunidades a las familias acerca de cómo ayudar a sus hijos en casa, en el trabajo escolar.
- *Toma de decisiones*: participación de los padres en los órganos de gobierno de la escuela.
- *Colaborar con la comunidad*: identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para apoyar a las escuelas, a los alumnos y a sus familias, así como de estos a la comunidad.

El tópico de implicación de las familias (*parent involvement*, en la literatura anglosajona) domina en los estudios y prácticas desarrolladas en torno al incremento de las relaciones entre familias y escuelas. La literatura se ha centrado (Hoover-Dempsey y Sandler, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005) en comprender por qué los padres llegan a implicarse en la educación de sus hijos y en cómo esta implicación influye en el rendimiento de los alumnos. De acuerdo con estos autores, la motivación para dicha implicación se asienta en la construcción del papel de padre o madre para implicarse y en la percepción de su eficacia para ayudar a sus hijos a aprender. El primero incluye un sentido de responsabilidad personal o compartida por los resultados educativos de sus hijos y en las creencias concurrentes acerca de lo que ellos pueden aportar para apoyar a sus hijos en el aprendizaje y en el éxito escolar. Por su parte, el sentido de eficacia incluye la creencia de que sus acciones personales pueden ayudar eficazmente al niño a aprender.

A su vez, la implicación en la educación se construye socialmente mediante las interacciones con el profesorado y directivos, con los otros padres y con sus hijos. Así, las invitaciones para participar suelen ser un factor motivador relevante, en la medida en que sugiere que dicha implicación es bien vista, valorada y esperada por el profesorado. Esta invitación puede provenir del centro escolar como conjunto, resultado de un clima escolar favorable; de los propios tutores y del profesorado. El tiempo y la capacidad (conocimientos y destrezas) de los padres actúan, al tiempo, como factores favorables o barreras. Sin duda hay también factores contextuales de las familias que condicionan dicha participación (estatus socioeconómico; conoci-

mientos, destrezas, tiempo y energía de los padres; cultura familiar). Precisamente, en contextos sociales desfavorecidos, justo los que precisan mayor implicación de los padres, estos factores no contribuyen.

Las estrategias para incrementar la implicación de las familias se pueden calificar en dos grandes grupos (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005):

- Estrategias para *incrementar las capacidades del centro escolar* para implicar a las familias: crear condiciones para un clima escolar dinámico e interactivo con los padres y madres. El equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza. A su vez, se puede capacitar al profesorado para establecer relaciones positivas y continuas con las familias.
- Estrategias para *capacitar a los padres* a involucrarse efectivamente: apoyo explícito de la escuela para que los padres construyan un papel activo, un sentido positivo de eficacia y una percepción de que la escuela y el profesorado quieren su participación. Ofrecer sugerencias específicas de lo que pueden hacer y hacerlos conscientes del relevante papel que tienen en el aprendizaje exitoso de sus hijos.

## MODOS DE IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Si bien –en más ocasiones de las deseables– hay experiencias no del todo positivas, por no haber delimitado los respectivos ámbitos de responsabilidad y decisión, es preciso superar recelos mutuos, en unas nuevas percepciones y miradas, para organizar espacios y tiempos de relación y asesoramiento (Dubet, 1997). Cuando hay quejas de que los padres no colaboran suficientemente o que les falta interés; también hay que preguntarse si desde los propios centros se hace todo lo posible en esta dirección. Que los padres se impliquen más o menos depende también de los propios centros escolares. Al respecto,

La investigación sugiere que los centros escolares pueden dar pasos para incrementar el papel de los padres y su sentido de eficacia para ayudar al aprendizaje de sus hijos; mostrar formas prácticas de implicarlos en el apoyo a las escuelas, profesores y alumnos; y adaptar las maneras de implicación a los requerimientos de la vida profesional y familiar (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005, p. 123).

Centros escolares que inicialmente rompieron la barrera apostando por un incremento de relaciones con las familias, han descubierto la importancia para su propia labor (apoyo de las familias, mejora del aprendizaje de los alumnos, mejora de la moral de los profesores y de la reputación de la escuela en la comunidad). En último extremo, conseguir sintonía y colaboración no es algo dado, tiene que ser construido y conquistado, con sus propios momentos de ilusión y crisis, que tienen que ser remontados.

La implicación y colaboración de los padres va en una línea continua, desde preocuparse en casa por el trabajo escolar de sus hijos a, en el otro extremo, implicarse como socios en toda la actividad educativa del centro (Redding, 2000). En nuestra situación, las familias y Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (las AMPA) están articulando nuevas líneas de actuación, como las siguientes:

- *Mejorar la articulación de la educación entre escuela y familia.* Mantener una *información fluida y frecuente* de los centros y tutores con los padres sobre los trabajos, objetivos y progresos de los alumnos, suele ser una condición necesaria para una acción educativa exitosa. Hay diversos tipos de «escuelas de padres», reuniones, sesiones de orientación, entrevistas, etc., que deben servir para establecer la deseable relación y contacto, buscar una coincidencia en objetivos, formas de actuación e intercambiar información sobre criterios educativos, normas y responsabilidades. Las «escuelas de padres», suelen ser medios privilegiados para cohesionar la familia y el centro. Pueden tener diferentes formatos: ciclos de charlas formativas con diálogo, mesas redondas, sesiones informativas, programas de educación familiar. En cualquier caso conviene subrayar la dimensión educativa de estas «escuelas» (*Escuelas de padres y madres*), que no son sólo «para» las familias, sino que ellas mismas participan y contribuyen a su desarrollo. En otros casos, sin carácter periódico, se pueden organizar momentos para esta relación, ya sean formales o informales: jornada de puertas abiertas, talleres con participación, asistencia a exposiciones o actuaciones del alumnado, periódico o revista escolar, colaboración en actividades extraescolares, etc.
- *Participación en la configuración del centro educativo.* Las reformas educativas de las últimas décadas han ampliado, de hecho, la capacidad de iniciativa de los padres y madres. Así, el *Proyecto educativo de centro*, en su elaboración y difusión, puede ser un punto de encuentro para una acción compartida. Debiera darse una *congruencia* o línea educativa común entre las familias y la acción educativa de Instituto o Centro de Primaria correspondiente, en un proceso que se debe ir construyendo. Así, ante problemas crecientes de conductas antisociales, la «Comisión de Convivencia», dentro del Consejo Escolar, con participación de las familias, deberá ser expresión de esta colaboración. En congruencia con los valores determinados en las Finalidades Educativas, el *Reglamento de Organización y Funcionamiento* es el contexto institucional para establecer de forma consensuada las normas que se pretende configuren los hábitos deseados. Así, el proceso de determinar la participación, las normas de funcionamiento de la actividad escolar o de convivencia y disciplina debe ser una ocasión propia para implicar colegiadamente a profesores, padres y alumnos en la configuración de las normas que desean dotarse.
- *Prestación de servicios complementarios a la escuela.* Ha sido hasta ahora la iniciativa, junto con la participación en el Consejo Escolar, más importante de las AMPA, y creo que abundan razones para que continúe siéndolo. Lo que

quiero apuntar es que nuevos factores fuerzan a situarla/entenderla de otros modos. Así, los problemas derivados de la nueva organización social y familiar (trabajo, horarios, etc.) llevan a prestar servicios complementarios, respetando las funciones y obligaciones del profesorado. Además, cuando se incrementa en muchos barrios y ciudades la población en situaciones de segregación social y de exclusión, donde un 15%-30% de niños/as corren riesgo de fracaso escolar, también aquí las AMPA tienen un campo de acción, para conjuntamente con los municipios desarrollar las acciones y programas necesarios. Las políticas compensatorias no pueden dejarse a adaptaciones curriculares, sino complementarse con acciones educativas paralelas en otros ámbitos. Por su parte, las instalaciones de los centros educativos (deportivas, salón de actos o reuniones), como posibilita la legislación, se pueden poner a disposición de la comunidad para desarrollar, creativamente, las acciones educativas oportunas, según el contexto.

- *Ámbito de acción municipal.* En España tenemos escasa tradición de "territorialización" de la educación, frente a la municipalización de los países anglosajones. Pero también estamos, como la mayoría de países occidentales, dentro de una tendencia general a la descentralización y la transferencia de competencias a nivel local. Los padres y madres deben intervenir en este ámbito a través de la participación en los órganos municipales de educación, así como en otros órganos de planificación estratégica de la comunidad. Al respecto, son cada vez más comunes las iniciativas de crear *Ciudades Educadoras* por parte de los municipios, entendidas como ciudades que, siendo conscientes de su función educativa, planifican actividades para potenciar sus recursos culturales en beneficio de la educación de todos sus ciudadanos (Gómez-Granel, Vila y Vintro, 2001). Así, por ejemplo se llega a hablar de *Proyecto Educativo de Ciudad*, entendido como «el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación que deben presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad dirigidas a enfrentarse con garantías de éxito y desde la perspectiva progresista a la nueva sociedad de la información, conocimiento y aprendizaje en este fin de siglo» (Coll, 1998).
- *Programas educativos comunitarios.* Se ha señalado antes el enfoque de integración de servicios comunitarios. A nivel general, se requiere establecer nuevas relaciones entre centro/comunidad: asociar actividades educativas de los centros con programas comunitarios, en los que las familias y sus asociaciones pueden desempeñar un papel de punto de unión. Así, un buen programa educativo de Educación para la Salud no puede quedar confinado a actividades educativas, aunque este sea el primer nivel y desgraciadamente en ocasiones el único posible. Precisamente para incrementar la potencialidad educativa tiene que pretender coordinarse con los distritos sanitarios de zona o locales, e implicar a las familias en dichos objetivos. Será preciso actuar coor-

dinadamente con otros organismos oficiales (delegaciones provinciales, institutos oficiales de la mujer o medio ambiente, ayuntamientos, etc.) y no oficiales (organizaciones no gubernamentales, asociaciones de ayuda a países en desarrollo, voluntariado, movimientos sociales del barrio, ciudad o zona, etc.).

## TRABAJAR POR CONSTRUIR CAPITAL SOCIAL

La teoría del «capital social» empleada en los últimos veinte años en Ciencias Sociales y surgida en el ámbito de la sociología de la educación (Coleman, Bourdieu), proporciona un marco relevante para explicar las causas y ventajas de la participación asociativa y ciudadana, así como sugerencias para establecer programas de desarrollo comunitario. En este sentido, el concepto de «capital social», en su versión comunitaria, provee de un marco útil para pensar tanto el aislamiento interno y externo de las escuelas como para renovar el tejido social de las mismas, dentro de una movilización de la sociedad civil por una mejora de educación para todos (Warren, 2005).

Además del capital económico y del capital humano (habilidades o recursos con que cuenta una persona), el «capital social», son los recursos con que cuenta una persona, grupo o comunidad, fruto de la confianza entre los miembros y de la formación de redes de apoyo mutuo y que, como los otros capitales, es –a su nivel– productivo por los efectos beneficiosos para que la comunidad y sus miembros puedan conseguir determinados fines. Este capital es producto de la interacción en la comunidad, no pudiendo ser producido por un individuo ni tampoco su uso está restringido individualmente. Unos autores (Coleman, 2001, Bourdieu, 2001a) subrayan una dimensión estructural (como un aspecto de determinadas estructuras sociales, más que de los individuos), mientras que otros (Putnam, 2002) destacan la dimensión cultural o de actitud, como la confianza entre la gente o la virtud cívica.

Bourdieu (2001b, p. 84) ha definido el capital social como el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo, como consecuencia de la pertenencia a un grupo, unidos por vínculos permanentes y útiles. Con esta forma de capital nos referimos, pues, al conjunto de recursos disponibles por los individuos como consecuencia de su participación en redes sociales, que promueven la confianza y cooperación entre la gente. Importan, pues, «aquellos aspectos de la organización social, tales como *confianza, normas y redes* que pueden mejorar la eficiencia de una sociedad a través de las acciones coordinadas», según la formulación de Putnam et al. (1994, p. 212). Además de la confianza, expresada en normas de reciprocidad, las redes comunitarias de intercambio social son origen y expresión del desarrollo del capital social, al tiempo que un medio para el compromiso cívico, donde los ciudadanos aprenden a colaborar y a actuar democráticamente.

Coleman (1987) demostró, en el caso americano, cómo el alumnado de las escuelas privadas tenía niveles de logro notablemente más altos, en la mayoría de las materias, que el alumnado de las escuelas estatales. Llegó a la conclusión de que esta diferencia en las escuelas religiosas no era resultado de unas mayores deman-

das curriculares o de cualquier otro aspecto perteneciente al interior de la escuela, sino a la diferente relación que se establecía entre la escuela y las familias. El éxito (menos abandono, mejores resultados) se debía a la estructura social del entorno de la escuela, donde había un mayor capital social por la red de relaciones sociales. Las escuelas religiosas estaban vinculadas por un sistema de creencias y valores compartidos sobre la naturaleza y el papel de la educación, inexistente en las escuelas públicas. Por el contrario, éstas tendían a ser más plurales y carecían, por tanto, de esa unificación en torno a los valores centrales, propio de las escuelas católicas. De tal manera que dos alumnos con el mismo *background*, podrían diferir en función de la influencia de estas relaciones, redes o vínculos, elementos constituyentes del capital social y, por consiguiente, en la obtención de logro educativo. La densidad de vinculaciones sociales existentes en una escuela tiene un efecto marcado sobre los buenos rendimientos de los estudiantes, porque:

allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo de los padres y de menos actos de mala conducta entre los estudiantes. [Por tanto] la correlación entre la infraestructura comunitaria, por un lado, y el compromiso de estudiantes y padres con las escuelas, por otro, es fundamental, (Putnam, 2005, p. 405)

Así, trabajar de modo conjunto, dentro de la escuela y con las familias y otros actores de la comunidad, facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que se promueve un reconocimiento mutuo entre familias y profesorado. Como dicen los teóricos del capital social, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. La teoría del capital social proporciona, de este modo, un marco para que las diversas instituciones en una comunidad puedan colaborar unas con otras para el desarrollo de los alumnos. Los centros educativos pueden ser, al tiempo, agentes de creación de dicho capital, mediante el desarrollo de unas relaciones comunitarias, y beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad (Driscoll y Kerchner, 1999). El capital social se desarrolla a través de la confianza, en la familia y en la educación, por medio de redes comunitarias que comparten y refuerzan valores comunes. Como dice Redding (2000, cap.10), apoyándose en las investigaciones de Coleman, «cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí, el capital social se incrementa; los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; y los padres comparan pautas, normas y experiencias de educación».

Invertir en crear capital social comunitario es, pues, el compromiso de un colectivo de personas que desean generar procesos de relación y cooperación. Este capital social comunitario tiene –entre otras– estas características:

- creación de altos niveles *confianza recíproca* entre los miembros de un grupo, en nuestro caso entre escuela y familias;

- consenso en un conjunto de *normas compartidas*;
- movilización y gestión de *recursos comunitarios* y;
- generación de ámbitos y estructuras de *trabajo en equipo*, en una cooperación coordinada.

A su vez, el capital social puede tener diversas formas: unas obligaciones y expectativas recíprocas de ayuda entre los miembros de un grupo social; un potencial para la información que es inherente a las relaciones sociales; y un conjunto de normas y sanciones sobre los comportamientos de los miembros del grupo, derivadas de la relación de confianza.

Dado el reducido «capital social» comunitario que, en general, suelen tener los centros escolares, en un contexto de creciente necesidad de cooperación, trabajar por incrementar dicho capital social se convierte en un objetivo de primer orden. Por razones históricas, partimos en España de un bajo nivel de confianza social e interpersonal (Torcal y Montero, 2000), como expresa el bajo nivel de tejido asociativo. Ello explica, como reflejo, también el bajo nivel de participación real en las asociaciones de padres de alumnos, la escasa participación en la elección de los Consejos Escolares y, como consecuencia, el funcionamiento, más bien formal o burocrático, de éstos (Torres Sánchez, 2004). Debilitados los vínculos de los centros educativos con sus respectivas comunidades, se debe apostar –en palabras de Putnam (2002, p. 544)– por retejer la tela de las respectivas comunidades, restableciendo las redes entre escuelas, familias e instituciones municipales.

La acción educativa, de este modo, mejorará al tender puentes entre los diversos agentes e instituciones de su zona, contribuyendo a incrementar el volumen y reservas de capital social en sus respectivos contextos. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de incrementar 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. Como concluye Putnam en su libro (1994): «construir capital social no es fácil, pero es la llave para hacer funcionar la democracia».

¿Qué se puede hacer para crear capital social? De acuerdo con Coleman tres factores pueden tener un impacto positivo en su creación: grado de cierre en las relaciones entre distintos tipos de actores en una misma organización; la estabilidad es un factor crítico; y identidad entre los miembros. En lugar de un poder jerárquico se requiere un «poder relacional», como capacidad para llevar a la gente a hacer cosas colectivamente mediante unas relaciones de confianza y cooperación.

Para Putnam, las «redes densas de interacción social» que impulsen la reciprocidad generalizada y el compromiso cívico o comunitario, incrementan la confianza mutua, además de implicar compromisos y obligaciones solidarias. Las redes son importantes para el capital social porque generan normas que favorecen la coopera-

ción y reciprocidad. Por lo demás, además de un bien público mantienen una estrecha relación con lo que llamamos virtudes cívicas. Como mantiene Putnam (2002):

El capital social está estrechamente relacionado con lo que algunos han llamado «virtud cívica». La diferencia reside en que el capital social atiende al hecho de que la virtud cívica posee su mayor fuerza cuando está enmarcada en una red densa de relaciones sociales recíprocas. Una sociedad compuesta por muchos individuos virtuosos pero aislados no es necesariamente rica en capital social (p. 14).

La relación entre capital social y compromiso cívico está mediada, entonces, de forma muy importante por el carácter denso de las redes sociales o las asociaciones. Este capital social se ve potenciado cuando hay flujo de la información y contacto entre los miembros relevantes en la organización, lo que refuerza la identidad y el reconocimiento. Al respecto, en lugar de pretender establecer redes «verticales», basadas en relaciones asimétricas de jerarquía y dependencia entre centros escolares y familias, que provocan escasa participación, las redes «horizontales» agrupan en un plano de igualdad, por lo que promueven más fácilmente la confianza y la cooperación en beneficio mutuo.

Por eso, más allá de la mera representación en órganos formales, para hacer que la democracia funcione, se precisa crear una comunidad cívica entre familias y centros escolares. Mejor aún, estos últimos funcionan si tienen como contexto ecológico dicha comunidad. A su vez, el capital social es un recurso acumulable que crece en la medida en que se hace uso de él. Dicho a la inversa, el capital social se devalúa si no es renovado. Una comunidad cívica, con fuertes dosis de capital social, está caracterizada por: *compromiso cívico*, que se traduce en la participación de la gente en los asuntos públicos; *relaciones de igualdad*, es decir, relaciones horizontales de reciprocidad y cooperación, que dotan de un poder relacional en lugar de jerárquico; *Solidaridad, confianza y tolerancia entre los ciudadanos*, lo que posibilita trabajar por objetivos comunes y apoyarse mutuamente; y *asociacionismo civil*, que contribuye a la efectividad y estabilidad del gobierno democrático.

En fin, todo induce a pensar que construir la capacidad para desarrollar una implicación de las familias con los centros y que éstos incrementen su capital social requiere alterar la estructura tradicional de las escuelas. Así, el aislamiento de los colegas, las limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, y la falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el desarrollo de una comunidad. La participación no puede oponerse a la efectividad, además de ser un mecanismo de legitimidad basado en los principios democráticos, se justifica por ser un dispositivo para incrementar dicha efectividad, como pone de manifiesto el capital social.

Si la participación de padres y profesores promueve una profundización de la democracia escolar, también es preciso resaltar que se requiere pasar de una con-

cepción 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 la deliberación sobre los asuntos que le concierne (Gutmann y Thompson, 1996). Cuando en lugar de una ciudadanía activa se promueven la existencia de unos «clientes» que exigen mejores servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en una grave crisis. Su revitalización pasa, entonces, por crear formas de participación auténtica que, en la formulación de Anderson (2002), «debe ser resultado tanto del fortalecimiento de los hábitos de participación en formas de democracia directa como del logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes» (p. 154).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, G. L. (2002): «Hacia una participación auténtica: Deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación», en M. Naradowski *et. al.* (compls.): *Nuevas tendencias en las políticas educativas*. Buenos Aires, Granica, pp. 145-200.
- ARENDT, H. (1996): «La crisis de la educación», en H. Arendt: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, pp. 185-208.
- BALLION, R. (1982): *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock.
- (1991): *La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris, Hatier.
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure.
- (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona, Paidós.
- (2003): *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial.
- BOLÍVAR, A.; MORENO, J. M. (2006): «Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain», en *Journal of Educational Change*.
- BOURDIEU, P. (2001a): «El capital social. Apuntes provisionales», en *Zona Abierta*, 94/95, pp. 83-87.
- (2001b): «Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social», en BOURDIEU, P.: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- CHRISTENSON, S. L. (2004): «The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students», en *School Psychology Review*, 33, pp. 83-104.
- COLEMAN, J. S. (1987): «Families and schools», en *Educational Researcher*, 16 (6), pp. 32-38.
- (2001): «Capital social y creación de capital humano», en *Zona Abierta*, 94/95, pp. 47-81.
- COLL, C. (junio, 1998): «El proyecto educativo de ciudad: un elemento estratégico de cambio», en *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp. 71-74.
- DRISCOLL, M. E.; KERCHNER, C. T. (1999): «The implications of social capital for schools, communities and cities: Educational administration as if a sense of place mattered», en J. MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd edition). San Francisco, JosseyBass, pp. 385-404.
- DRYFOOS, J. (2002): «Full-service community schools: creating new institutions», en *Phi Delta Kappan*, 83(5), pp. 393-340.
- (2005): «Full-service community schools: A strategy – not a program», en *New Directions for Youth Development*, 107 (Fall), pp. 7-14.
- DUBET, F. (dir.) (1997): *École, familles le malentendu*. Paris, Les Editions Textuel.
- DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1996): «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», *Revue Française de Sociologie*, 27 (4), pp. 511-535.
- (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

- (2000): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada.
- (2002): *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil (Edición en castellano en Gedisa).
- EISNER, E. W. (2002): *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ELZO, J. y otros (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María.
- EPSTEIN, J. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- ESCUADERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- FLAQUER, L. (2000): *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- GOODY, J. (1986): *La evolución de la familia y del matrimonio en Europa*. Barcelona, Herder.
- (2001): *La familia europea: ensayo histórico-arqueológico*. Barcelona, Crítica.
- GÓMEZ-GRANEL, C.; VILA, I.; VINTRÓ, E. (2001): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (dir.) (1998): *Familia y escuela. Diagnóstico del Sistema educativo*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- GUTMANN, A.; THOMPSON, D. (1996): *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- HARGREAVES, A. (1999): «Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna», en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid, Santillana, pp. 181-188.
- (2000a): «Profesionales y padres: Enemigos personales o aliados públicos», en *Perspectivas*, 30 (2), pp. 221-234.
- (2000b): «Professionals and parents: a social movement for educational change?», en BASCIA, N.; HARGREAVES, A. (Eds.): *The sharp edge of educational change: Teaching, learning and the realities of reform*. Londres, RoutledgeFalmer, pp. 217-235.
- HENDERSON, A.; BERLA, N. (1994): *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*. Cambridge, MA, National Committee for Citizens in Education.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; SANDLER, H. M. (1997): «Why do parents become involved in their children's education?», en *Review of Educational Research*, 67, pp. 3-42.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V.; WALKER, J. M. et al. (2005): «Why do parents become involved? Research findings and implications», en *Elementary School Journal*, 106 (2), pp. 105-190.
- KEITH, N. Z. (1997): «Can urban school reform and community development be joined? The potential of community schools», en *Education and Urban Society*, 28, pp. 237-268.
- (1999): «Whose community schools? New discourses, old patterns», en *Theory into Practice*, 38 (4), pp. 225-234.

- MARTÍN-MORENO, Q. (2000): *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, Sanz y Torres.
- MARTUCCELLI, D. (1998): «Socialisation et désinstitutionnalisation: Le cas des adolescents», *Recherches sociologiques*, 3, pp. 91-110.
- MARTUCCELLI, D.; BARRÈRE, A. (1998): «La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique», en *Revue Française de Sociologie*, 39 (4), p. 651-671.
- MARTUCCELLI, D.; MEIL, G. (1999): *La postmodernización de la familia española*. Madrid, Acento Editorial.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; CHULIA, E.; VALIENTE, C. (2000): *La familia española en el año 2000*. Madrid, Fundación Argentaria.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C.; SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- PUTNAM, R. D. (2002): *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- PUTNAM, R. D.; LEONARDI, R.; NANETTI, R. (1994): *Para hacer que la democracia funcione: la experiencia italiana de descentralización administrativa*. Caracas, Editorial Galac.
- REDDING, S. (2000): *Familias y centros escolares*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación (IBE).
- SANDERS, M. G.; EPSTEIN, J. L. (1998): «School-family-community partnerships and educational change: International perspectives», en A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, D. HOPKINS (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer, pp. 482-502.
- SAN FABIAN, J. L. (dir.) (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid, MEC/CIDE.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona, Aljibe.
- SWAP, S. M. (1993): *Developing home-school partnership: From concepts to practice*. New York, Teachers College Press.
- TEDESCO, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TORCAL, M.; MONTERO, J. R. (2000): «La formación y consecuencias del capital social en España», en *Revista Española de Ciencia Política*, 1 (2), pp. 79-121.
- TORRES SÁNCHEZ, M. (2004): *El capital social en las asociaciones de madres y padres: Formación, desarrollo e institucionalización*. Granada, Editorial Universidad de Granada (Tesis doctoral publicada en CD-ROM).
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- WARREN, M. R. (2005): «Communities and schools: A new view of urban education reform», en *Harvard Educational Review*, 75 (2), pp. 133-173.

# La formación del profesorado para la diversidad social

Manuel Zafra Jiménez

Director del Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros, Granada

## Resumen:

La atención a la diversidad del alumnado se plantea como una necesidad de justicia y eficacia del sistema educativo. En el Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros se viene desarrollando desde hace años una experiencia que pretende posibilitar el acceso a la cultura y a la integración social y escolar de alumnos y alumnas procedentes de ambientes desestructurados. Con esta experiencia pretendemos dar testimonio sobre la eficacia que las instituciones educativas pueden conseguir desde la integración y desde la convivencia en la diversidad. Este proyecto, que se desarrolla en el mundo rural andaluz, con alumnado perteneciente a minorías étnicas, procedentes de familias desestructuradas, con importantes tasas de absentismo escolar y alumnado normalizado, viene aportando resultados esperanzadores desde hace años. Básicamente las líneas de intervención se dirigen hacia dos grandes ámbitos: un modelo de convivencia basado en la asimilación de valores humanos básicos, y la atención a la diversidad curricular desde la sistematización y la motivación del alumnado. Sus resultados se valoran a partir de la disminución de las tasas de abandono, absentismo, conflictividad y fracaso escolar.

*Palabras clave:* Proyecto de Centro, estructuras y organización flexible, desarrollo del currículo, convivencia, formación docente, evaluación formativa.

## Abstract: Teachers' Training on Social Diversity

Attention to student diversity is increasingly turning into a matter of fairness and effectiveness within education systems. In «Fernando de los Ríos» secondary school, from Fuente Vaqueros (Spain), a new practice has been carried out in the last few years consisting of making possible the access to culture, as well as the social and school integration, of students from underprivileged backgrounds. Thus, the author's purpose is that of showing the real and feasible effectiveness which certain educational establishments can achieve, provided they take into account both the integration and coexistence of students.

This project has been implemented in Andalusia, and more precisely in rural areas. It is based on two main types of students: on the one hand, those characterized by their belonging to different ethnic minorities; they are members of deprived families and show high rates of absenteeism; and on the other hand, those who do not show these particular features.

This study has managed to provide hopeful outcomes in the last few years. Basically, it is addressed to two major fields: first, a coexistence model based on the assimilation of basic human resources and second, the attention to a curricular diversity rooted in systematization processes and student's motivation. The resulting outcomes are of special importance since they evidence a decrease in school failure, dropout, absenteeism and conflict rates.

*Key words:* educational school project, flexible structures and organization, curriculum development, coexistence, teacher training, formative assessment.

## GÉNESIS DE UNA EXPERIENCIA

La visión que aportamos desde este trabajo parte de nuestra experiencia cotidiana en el Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» en la localidad granadina de Fuente Vaqueros. Las reflexiones que a lo largo del mismo se hacen son fruto del análisis de nuestra práctica colectiva diaria. Un medio social diverso y heterogéneo nos hizo replantearnos hace unos años cuál debía ser nuestro papel como educadores y cuál la función que debía tener el centro, desde las demandas de ese medio. Con este cuestionamiento básico elaboramos un Proyecto Educativo encaminado a prestar un servicio válido a toda la comunidad escolar en su diversidad.

En el curso 1998-99 en el recién creado Instituto de Educación Secundaria «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros (Granada) se registraron unas tasas de fracaso escolar que superaban el 70% y el 15% de su alumnado abandonaba prematuramente sus estudios. La conflictividad en todas sus modalidades se abordaba desde el voluntarismo y una actitud de tolerancia que, a veces, ponía en peligro la seguridad, la convivencia y el prestigio necesario para la supervivencia o viabilidad del centro.

Fue a partir del curso 1999-2000 cuando, desde el equipo directivo, se planteó la necesidad de dar una respuesta estructural a un conjunto de problemas que amenazaban con enquistarse desde sus inicios. A los ya descritas, se unían otras que de manera simultánea procedían de las concepciones, la formación y las propias expectativas de un profesorado recién incorporado al centro. Enumeramos los más importantes:

- Inestabilidad de la plantilla.
- Falta de experiencia docente con alumnado heterogéneo, procedente de estratos marginales y con una desigual competencia curricular.
- Incompleta preparación técnica y pedagógica para dar respuestas educativas y didácticas en el día a día.
- Actitudes de clara desconfianza -cuando no de declarada hostilidad- ante la innovación o el cambio.
- Ausencia de un modelo asumido de resolución de conflictos.
- Respuestas asistemáticas y excluyentes ante las demandas que se plantean.

La creación del nuevo centro supuso en los primeros cursos la llegada de un profesorado procedente de institutos de bachillerato y con situaciones administrativas mar-

cadas por la provisionalidad (interinos, comisiones de servicios, sustitutos, etc.) y, algunas veces, poco dispuesto a abordar las problemáticas que presentaba un alumnado con fuertes retrasos académicos y en buena parte conflictivo. Hoy comprendemos a los centros permanentemente sometidos al cambio en sus plantillas orgánicas: difícilmente se puede llevar a cabo un proyecto educativo creíble desde la inestabilidad o la escasez de recursos humanos. Nuestro primer objetivo consistió y consiste en mantener la máxima estabilidad de un profesorado capaz de implicarse en un proyecto asumido. En definitiva, la concienciación y la formación del profesorado en las diferentes fases del proceso de innovación así como su compromiso progresivo, han hecho viable el proyecto que aquí describimos. Su implicación en el diseño y desarrollo de estrategias tendientes a conseguir objetivos vinculados a la calidad, es imprescindible.

## **UN CONTEXTO, UN DIAGNÓSTICO**

Cada mañana acuden a nuestro centro unos 200 alumnos y alumnas. La mayoría de ellos son hijos de pequeños campesinos cuyos bisabuelos se dejaron la vida desbrozando y drenando las tierras empantanadas de aluvión del Soto de Roma, finca que perteneció al Duque de Wellington. El minifundio predominante, resultante de la división del Soto de Roma entre los colonos arrendatarios del Duque, emplea un sistema de rotación anual de cultivos que pone a merced de las leyes del mercado una precaria economía complementada con otras actividades relacionadas con el empleo precario.

Existe además, en Fuente Vaqueros, un importante núcleo de población gitana repartido y agrupado en varios barrios. Llegaron a finales del siglo XIX y su personalidad y sus vidas fueron continua fuente de inspiración para Federico García Lorca. La presencia del alumnado gitano en nuestro centro condiciona mucho su organización ya que es este colectivo el que presenta más absentismo, abandono y fracaso escolar. Junto al mismo, otra buena parte de alumnado no-gitano comparte problemáticas derivadas de la desestructuración familiar, los bajos niveles de renta o las pocas expectativas que le genera el sistema educativo como factor de promoción social ante la necesidad de cubrir unas necesidades básicas inmediatas.

Nuestro Proyecto de Centro se elaboró en su día partiendo de un estudio de las características históricas, geográficas, etnográficas, sociológicas y económicas de la localidad. Estudio que nos permitió realizar un diagnóstico de situación que sirviese para responder a las necesidades de esta población.

## **PARÁMETROS DE IDENTIFICACIÓN Y PARTICULARIDADES DE NUESTRO CENTRO**

Nuestro centro está ubicado en una parcela de 5.552 m<sup>2</sup> y consta de una edificación construida el año 2000 y con las instalaciones propias de los centros que imparten exclusivamente la ESO, si bien se diseñó con algunas carencias tan esenciales como el gimnasio o una sala de usos múltiples. Tiene ocho unidades, un aula

de apoyo a la integración y otra de diversificación curricular, que son suficientes para responder a las demandas demográficas que plantea la población escolar. Al terminar esta etapa, el alumnado que opta por continuar sus estudios lo hace en los centros de la capital o de la vecina población de Santa Fe. El Claustro está formado por 22 profesores y profesoras en situación de estabilidad, bien administrativa, bien por su permanencia de carácter voluntario.

Aportamos a continuación algunos datos de carácter general y que habitualmente nos sirven para valorar cuantitativa y cualitativamente la evolución de cada curso. Los que ofrecemos se refieren al curso 2003-04. Nuestro alumnado tiene las siguientes características:

- Su evolución demográfica es muy estable presentando una pirámide de población estabilizada, poco cambiante, reflejo del estancamiento demográfico de esta localidad en las dos últimas décadas. La población escolar oscila entre los 190 y 220 alumnos y alumnas.
- El porcentaje de alumnado de etnia gitana en el centro suele estar entre un 21 y un 25% del total si bien existen grupos en los que este valor alcanza el 37%. Al igual que en el resto de España, al Instituto empieza a asistir alumnado procedente de otros países, hijos de emigrantes retornados o inmigrantes (colombianos, ecuatorianos y argentinos), si bien su incidencia estadística no es aún muy significativa.
- Recibe refuerzo educativo, atención en grupos flexibles o apoyo individualizado a través del Programa de Atención a la Diversidad el 45% del alumnado. El centro aplica adaptaciones curriculares individualizadas –significativas y no significativas– a los alumnos que han determinado los Equipos Educativos y el Departamento de Orientación, tras una intervención de carácter diagnóstico que se realiza a comienzos de curso.
- En nuestro centro analizamos las tasas de éxito y fracaso escolar teniendo en cuenta las modalidades de escolarización interna que existen. Este análisis lo realiza toda la comunidad escolar al final de cada curso y, sobre el mismo, se extraen las conclusiones que inspiran los objetivos que se marcarán el curso próximo. Distinguimos las siguientes modalidades de éxito/fracaso escolar:
  - En términos absolutos, obtuvo calificación positiva en todas las materias, sin excepción, el 37% del alumnado.
  - En términos relativos, un 22% del total de nuestro alumnado que siguió adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) obtuvo calificación positiva. Este dato se refiere a un total de 40 alumnos y alumnas, veinte de los cuales se reincorporarán el próximo curso al currículo normalizado de referencia por haber superado objetivos o mejorado sensiblemente en actitud y hábitos de trabajo. El resto sigue positivamente su proceso.

Para nosotros este apartado tiene mucha significación por lo que supone de normalización o recuperación de alumnado con dificultades seve-

ras. Sin él, el Programa de Atención a la Diversidad (PAD) entraría en una «vía muerta», es decir, en un círculo vicioso de fracaso escolar, baja autoestima y desesperanza.

- Las tasas históricas medias de absentismo escolar que venimos registrando en nuestro centro se sitúan entre el 13 y el 15% (87-85% de asistencia). En ellos se incluye un grupo constante de 15 a 20 alumnos y alumnas que consideramos como absentistas típicos cuando faltan a clase sin justificación. La mayoría no pierde el derecho a la evaluación continua por protagonizar un absentismo vinculado a emigraciones de temporada, siguiendo en contacto con el centro y trabajando su adaptación curricular individualizada.
- El abandono escolar es la variable más dura del fracaso en el sistema escolar. Los esfuerzos realizados por las instituciones educativas, tanto de ámbito autonómico como municipal, no encuentran una adecuada solución al problema por estar muy vinculado a situaciones propias de economía familiar muy precaria y escasas ofertas de trabajo. No obstante las diferentes formas de intervención dentro y fuera del ámbito escolar, han reducido sensiblemente su incidencia.
- Los índices medios de titulación (Graduado en Educación Secundaria) oscilan entre el 55% y el 65% en los cursos de funcionamiento del centro. El PAD ha generado 20 titulaciones desde su puesta en funcionamiento, hecho de fuerte carga motivadora para el profesorado del centro.

## **PROYECTO DE CENTRO Y SERVICIO A LA COMUNIDAD**

Nuestro Proyecto de Centro surgió, como ya se ha dicho, del análisis de la situación y de un fuerte compromiso por dar respuestas estructurales a problemáticas endémicas. Con las características más arriba descritas, el Instituto aparecía como una realidad muy compleja. Ello nos llevó a establecer un conjunto de prioridades que se fueron analizando desde los diferentes órganos colegiados y de coordinación del instituto.

Había que dotar al centro progresivamente de un marco organizativo eficaz que fuese útil a nuestro alumnado y creíble para padres y profesorado. Estos son (López y Zafra, 2003):

- Adecuación y organización de los elementos espaciales y materiales.
- Organización y funcionamiento flexible.
- Relaciones humanas y clima de convivencia.
- Programa de Atención a la Diversidad (por su complejidad abordaremos este apartado en el epígrafe siguiente).

## EL ÁMBITO ESPACIAL Y AMBIENTAL PUEDEN EDUCAR POR SÍ MISMOS

El conjunto de elementos materiales que rodean la vida cotidiana de nuestro centro pretende convertirse, en sí mismo, en el mejor aliado natural para condicionar comportamientos y actitudes positivas. Forman parte fundamental y primera de un abordaje sincero en educación ambiental.

Se obvia a veces este aspecto como una cuestión organizativa de segundo orden, pero hemos constatado que la entrada al centro supone el paso a un ámbito diferenciador, percibido y valorado por nuestros alumnos y alumnas, y con consecuencias directas en sus actitudes iniciales y formas de comportamiento. La percepción de un ambiente ordenado, limpio y estéticamente aceptable supone, en primer término, un mensaje de acogida y dignificación hacia las personas que lo utilizan y hacia las actividades que allí se realizan.

La Educación sigue siendo punto de debate y fricción a través del cual se pugnan diferentes modelos de ser humano y diferentes formas de interpretar la vida y la sociedad. Actualmente, cuando hablamos de calidad, no hacemos otra cosa que defender alguno de estos modelos. En este punto resulta siempre refrescante e innovador el pensamiento de D. Francisco Giner de los Ríos y de sus discípulos en la Institución Libre de Enseñanza. Uno de ellos, don Fernando de los Ríos Urruti proclamaba<sup>1</sup>:

Una gran política pedagógica no puede satisfacerse con formar profesionales, sino que la preocupación básica ha de consistir en hacer hombres... Tratándose de nuestro pueblo, el recto camino para llegar a la Ética, es la Estética. Ambas dan las bases de lo humano en su más íntima unidad.

### ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO FLEXIBLE

La organización general de nuestro centro pretende ser flexible dentro de un esquema general predeterminado. Los criterios de organización tratan de darle coherencia a nuestro Proyecto y han de responder, en primer término, a las necesidades que nuestro alumnado plantea según el mismo. También tiene en cuenta, en segundo lugar, los legítimos intereses del profesorado que, además, debe tener un amplio margen de creatividad y acción dentro de las líneas fundamentales que marca el Proyecto.

Entendemos, pues, que desde una perspectiva de gestión educativa del centro, todos los elementos de funcionamiento (horarios, espacios y actividades) deben realizarse en un marco organizativo muy coherente, pero capaz de adaptarse a las demandas que ocasionalmente se vayan presentando. Los criterios educativos a la hora de organizar cada centro pueden ser entendidos de manera muy diversa y, del

---

<sup>(1)</sup> R. LLOPIS (1949): *Nuestro don Fernando en Instrucción Pública*. París.

grado de respuesta que se den a las finalidades planteadas, dependerá la propia coherencia interna del Proyecto. Ésta no siempre es bien entendida o aceptada, pero como toda opción que se adopta debe ser defendida sin tibieza.

#### ÁMBITO DE COORDINACIÓN Y GESTIÓN

Como en todo centro educativo la organización, planificación y gestión de todas las actividades que se realizan, corresponden al equipo directivo. Éste es el órgano encargado de concretar la toma de decisiones y controlar la ejecución de las mismas, dentro de un contexto de relaciones humanas distendidas, confiadas y de un estilo de gestión colaborativo y democrático.

#### ÁMBITO DE ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS, LOS AGRUPAMIENTOS Y EL TIEMPO ESCOLAR. CRITERIOS. SON TRES VARIABLES MUY VINCULADAS ENTRE SÍ POR INTERDEPENDIENTES

La organización del espacio escolar está condicionada –siempre ocurre– por la arquitectura. Raramente, la misma responde a las necesidades que puedan plantearse desde los diferentes proyectos educativos que, en su seno, vayan a realizarse a lo largo del tiempo. Son contadas las ocasiones en las que, habiendo oportunidad para ello, el diseño de los espacios escolares se realiza teniendo en cuenta la opinión de los educadores directamente implicados.

Como lo más normal es que los proyectos se adapten a los espacios, la distribución de los mismos ha de realizarse desde criterios que estén en armonía con las respuestas que se esperan de la distribución, en función de la organización general, las características del alumnado y del profesorado, la seguridad, la orientación, etc.

Los agrupamientos reducidos pueden responder a las siguientes demandas:

- Grupos reducidos generados por las materias optativas y opcionales.
- Grupos de refuerzo en áreas instrumentales e Idioma.
- Subgrupos de apoyo al refuerzo en áreas instrumentales.
- Grupos de apoyo generados por la organización de grupos flexibles en las áreas instrumentales y en Idioma.

Por su parte, los agrupamientos constituyen una cuestión esencial en la dinámica interna de cualquier centro y así lo constatamos en el nuestro. La forma en que se clasifican y agrupan los alumnos y alumnas va a ser, en sí misma, un factor educativo, de socialización y de integración básico, de cuya idoneidad va a depender la dinámica de cada grupo y del centro en cuestión.

Ya hemos apuntado que el uso de los espacios se realiza en función de los agrupamientos. Ambos están condicionados por la distribución del tiempo escolar que ordena nuestra normativa vigente. Aunque pueda parecer obvio, queremos subrayar que el diseño de la distribución horaria se realiza en función del Proyecto

Educativo en primer término y, en segundo, se tratan de compatibilizar las necesidades e intereses que plantea el profesorado. Algunas particularidades del horario son las siguientes:

- Simultaneidad de varios profesores y profesoras de la misma especialidad o especialidades afines, para hacer posible en una misma banda horaria la organización y funcionamiento de grupos flexibles, de apoyo o de refuerzo.
- Posibilidad de coincidencia a lo largo de la semana de horas de encuentro entre el profesorado del mismo departamento y a lo largo del mes de los jefes de departamento con el fin de posibilitar las reuniones del equipo técnico de coordinación pedagógica y de los departamentos.
- Diseño del horario del alumnado desde criterios pedagógicos, evitando situar materias que tradicionalmente exigen más trabajo intelectual a final de la mañana o las que exigen más esfuerzo físico a primera.
- El horario del profesorado trata de tener en cuenta el deseo o conveniencia que éste plantea desde propuestas muy flexibles que posibiliten compatibilizarlo con las exigencias pedagógicas del centro.
- Los tiempos de coordinación y formación se planifican a comienzos de curso temporalizando los encuentros o reuniones desde las propuestas de los diferentes departamentos.

#### ÁMBITO DIDÁCTICO: DESARROLLO CURRICULAR Y ORIENTACIÓN

La organización de los aspectos didácticos viene suficientemente regulada por la normativa legal de referencia, tanto en sus aspectos organizativos como en los propiamente curriculares.

Desde el Claustro de profesores y profesoras se generan dos formas de abordar la coordinación didáctica. Una es de carácter horizontal y que, como ya se ha dicho, protagonizan los equipos educativos. Éstos están formados por todo el profesorado que interviene sobre un grupo de alumnos o tutoría. La información y las reuniones las coordina el tutor o la tutora de este grupo, que tiene una importancia fundamental en la dinámica interna que dentro del mismo se genera a lo largo del curso escolar.

Por otra parte, la coordinación vertical se realiza en los departamentos didácticos. Éstos diseñan sus programaciones anuales desde sus correspondientes proyectos curriculares, que son anualmente revisados. Cada proyecto curricular de área sigue un esquema de redacción coordinado que tiene como referencia el Proyecto Curricular de Centro.

#### RELACIONES HUMANAS Y CLIMA DE CONVIVENCIA

Todos los sistemas educativos se enfrentan hoy con las contradicciones que generan actualmente, por un lado la sociedad y la familia (valores materiales, individua-

lismo, competitividad excluyente a todos los niveles, dejación de responsabilidades paternas, etc.), y por otro, los que la institución escolar pretende inculcar (solidaridad, respeto, potenciación de las cualidades personales, etc.).

## EDUCACIÓN Y CONFLICTO

La educación contiene, en sí misma, un alto componente de conflicto, ya que el acto educativo es zona de encuentro y fricción entre distintas realidades: la que enfrenta al alumno y sus circunstancias con un sistema educativo (profesores, normativa...) que pretende variar las tendencias espontáneas de su comportamiento, tratando de prepararle para la vida desde unos valores determinados.

También perciben la realidad de distinta forma padres y profesores que, con sus ideas previas y su concepción del mundo, hacen que el centro se convierta en un importante punto de encuentros y desencuentros que nos mantienen en un permanente equilibrio inestable. Este contraste de pareceres no sólo resulta positivo, sino del todo necesario, cuando discurre desde el deseo conjunto de conseguir metas compartidas en el marco de unas relaciones confiadas. El reajuste dialogado de pareceres y el intercambio fluido y franco de propuestas, constituyen un importante factor que determina y condiciona positivamente ese ambiente.

Desde la perspectiva del alumnado, en nuestro centro concebimos que la diaria resolución de conflictos debe ser tratada con una visión integral y preventiva. Ya hemos defendido que la diversidad, lejos de convertirse en un obstáculo para el sistema educativo, debe ser garante del derecho que asiste a todo el alumnado a una educación que debe transcurrir por los cauces previstos en el Proyecto Educativo. Ningún miembro de la comunidad puede impedir, en uso de sus propios derechos, el normal desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, en nuestro centro, las relaciones de convivencia vienen determinadas por:

- El respeto a las líneas básicas del Proyecto y a la normativa de convivencia.
- Defensa del principio de autoridad moral. Defendemos el principio de autoridad moral (*autoritas*), entendiendo por tal la que dimana de la persona o grupo de personas que guía el proceso educativo desde su experiencia, su preparación y permanente actitud de ayuda en los aprendizajes y, sobre todo, en la configuración de una escala de valores.

El principio de autoridad, desde nuestra práctica educativa, no puede ser nunca una coartada generadora de actitudes paternalistas, personalistas o autoritarias. Éstas, por antieducativas, generan un clima de orden artificial que se traduce en tensiones latentes sobre las que no puede sostenerse ningún proyecto. Es contrario a toda exhibición de poder o fuerza generadoras de violencia. Nunca puede ser amenazante ni intolerante. Debe sostenerse sobre el cultivo de cualidades éticas, visibles a través de comportamientos

ejemplares ejercidos con cierta carga de ritualización pedagógica. Significa esto que muchos comportamientos cotidianos (de comunicación personal, de cortesía, relacionados con el cumplimiento de la norma, etc.) deben hacerse visibles ante el alumnado por la carga imitativa y ejemplarizante que en sí mismo poseen.

- Un modelo de resolución de conflictos. Ya hemos aludido a las zonas de fricción que, de manera natural, forman parte del normal desarrollo en la vida de los centros. El nuestro contiene un importante potencial de tensión que se manifiesta a diario.

Globalmente, ese grado de tensión está motivado por diversos factores observables. Estos pueden ser:

- Aulas con saturación de alumnado, muy especialmente cuando existe un grupo numeroso en régimen de integración.
- Grado de ocupación del alumnado en tareas poco significativas, es decir, no motivadoras, no acordes a su nivel de conocimiento o deficientemente planificadas.
- Primeros días de retorno de población escolar que padece emigración de carácter temporal, hasta su normalización respecto a las cadencias de clase.
- Actitudes de permisividad no controlada del profesorado.

Ante esta situación en nuestro centro intervenimos en la resolución de conflictos desde los principios de intervención permanente, proporcionada, oportuna, orientadora y, final y excepcionalmente, sancionadora.

- Implicación preventiva de la familia. En centros como el nuestro, marcados por problemáticas derivadas de factores sociales, resulta muy compleja, por difícil, la participación de la familia. Pretendemos que esta implicación debe tener un carácter preventivo y participativo, si bien constatamos una evolución de las actitudes familiares hacia la escuela cada vez más distantes.
- Clima de relación y convivencia entre el profesorado. El funcionamiento de cualquier institución escolar, como de todo tipo de empresa humana, está muy condicionado por el clima de convivencia existente entre el personal en general y, en nuestro caso, entre el profesorado y demás sectores sociales (personal no docente, padres y municipio). Ningún proyecto educativo puede llevarse a cabo con cotas aceptables de calidad y rendimiento sin esta variable tan básica y tan sutil.

El clima de convivencia viene definido por el tipo de relación humana, personal y profesional que se da entre los miembros de un equipo profesoral o

claustro. El grado de confianza de cada profesor o profesora con el equipo, su percepción de los demás y de su estima, el grado de libertad de expresión, el equilibrio o estabilidad que brinda la institución, el nivel de respeto real y formal existente entre sus miembros son, a nuestro parecer, algunos de los componentes de ese clima de convivencia.

- Implicación de los servicios sociales del municipio. Los servicios sociales del municipio, son un importante factor de convivencia ya que, a través de ellos, el instituto conecta con las problemáticas individuales del alumnado y controla su asistencia. La comunicación con los servicios sociales municipales parte del Programa Municipal contra el Absentismo Escolar. Existe para el mismo una Comisión Municipal de Absentismo que se reúne periódicamente y en el que están representados los centros escolares del municipio, el ayuntamiento, el movimiento asociativo y los propios servicios sociales.
- Flujos de información y comunicación. Participación.

En nuestro modelo de convivencia resulta fundamental un eficaz sistema de información y comunicación que adopta diversas formas y se aborda desde diferentes ámbitos. La transparencia y la eficacia en la transmisión de información son un objetivo y una estrategia básica en este modelo.

## **ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE UN MODELO INTEGRADOR**

Cuando surgió la idea de atender a la diversidad en instituto, nos planteamos las siguientes metas:

- Disminuir los niveles de fracaso escolar que se aproximaban al 70%, el absentismo y el abandono prematuro.
- Desarrollar una metodología de intervención basada en la atención a la diversidad que fuese duradera y estable, planificada a medio o largo plazo y capaz de crear en nuestro ámbito una cultura de intervención diferenciada que afectase a metodologías, materiales curriculares y criterios de evaluación.
- Compatibilizar la presencia de alumnado con niveles de instrucción (competencia curricular) muy heterogéneos fomentando con ello la integración en su grupo natural.
- Integrar los procesos que se deriven de esta intervención en la formación del profesorado en el propio centro como estrategia de reflexión e investigación en la acción.
- Prestigiar a la escuela pública haciéndola útil a todas las capas de nuestra población y a todo nuestro alumnado.

Nuestro Programa de Atención a la Diversidad (PAD) constituye una respuesta estructurada y sistematizada a los problemas curriculares y educativos que nuestra

comunidad demanda. Metodológicamente el programa se viene desarrollando en seis fases que no son necesariamente diacrónicas. Son las siguientes:

### **EVALUAR ANTES QUE ACTUAR**

La evaluación inicial cobra una importancia fundamental para el alumnado que llega de Educación Primaria y especialmente para el alumnado con necesidades educativas específicas. Un correcto diagnóstico sobre la situación de partida de cada uno de nuestros alumnos y alumnas nos asegurará una intervención sistematizada y nos conducirá a una acertada planificación de la intervención. En nuestro centro la evaluación inicial pasa por las tres fases que a continuación se describen.

#### **MEDIDAS DE VALORACIÓN EXTERNAS AL CENTRO**

El Equipo Directivo y el Departamento de Orientación de nuestro centro realizan todos los cursos varias reuniones en el Centro de Educación Primaria de la localidad, con el objeto de conseguir la máxima información del alumnado que se va a incorporar al centro.

#### **MEDIDAS DE VALORACIÓN INTERNA**

El Departamento de Orientación y el resto de los departamentos (básicamente el de Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Inglés, Educación Plástica y Visual y Tecnología) realizamos, coordinadamente, una evaluación psicopedagógica y por asignaturas de todo el alumnado que se incorpora por primera vez al centro, para detectar, en una evaluación inicial, el grado de consecución de objetivos de la etapa anterior. La elaboración de las pruebas, su aplicación y corrección se hace desde la implicación colectiva de todo el profesorado.

#### **EVALUACIÓN DE CONTRASTE**

Tanto la evaluación interna como la evaluación externa confluyen en una reunión a la que asisten todos los sectores del profesorado implicado, el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo, para hacer un análisis de resultados. Se determinan en estas reuniones las medidas educativas y de recuperación y refuerzo para el alumnado que presenta dificultad en el aprendizaje o en su integración escolar. Se trata pues de una evaluación de contraste y síntesis en la que obtenemos una mayor fiabilidad de los resultados obtenidos por las diferentes vías.

Con toda esta información previa se concretará la modalidad de escolarización, diseñando las medidas educativas necesarias y adaptando los materiales curriculares a su nivel de competencia. Se trata, en definitiva, de evaluar antes que actuar.

### **DELIMITACIÓN REALISTA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS RELEVANTES**

La delimitación de los objetivos y los contenidos básicos del currículum de etapa supone una selección de los aspectos más relevantes de transmisión cultural. Su importancia es fundamental a la hora de determinar qué enseñamos y para qué lo

hacemos. En centros como el nuestro, caracterizados por la heterogeneidad, resulta muy necesaria una delimitación clara de esos objetivos que ayude a establecer lo que es necesario conseguir al final de la etapa y, consiguientemente, los requisitos básicos necesarios para obtener la correspondiente titulación.

Es función de cada Departamento Didáctico organizarlos por ciclos y cursos para que tengan un sentido de uniformidad y progresivo. Al principio la temporalización en la adquisición de objetivos por parte del alumnado del PAD es muy lenta y, en cierto modo, resulta lógico si tenemos en cuenta que se trata de alumnos y alumnas con graves carencias básicas de habituación. La consecución de éstas, será prioritaria y nos conducirá a que los ritmos de aprendizaje se normalicen progresivamente.

## **AGRUPAMIENTOS Y MODALIDADES DE INTERVENCIÓN**

### **TIPO DE AGRUPAMIENTOS, HORARIOS Y UTILIZACIÓN DE ESPACIOS**

Son en sí mismos inductores de comportamientos, actitudes y hábitos, y su importancia integradora y socializadora es innegable cuando se estructuran de forma no aleatoria y meditada. Los agrupamientos deben ser lo suficientemente flexibles como para permitir que varios profesores y profesoras del mismo ámbito disciplinar puedan impartir –en colaboración, si es posible con el profesorado de apoyo– diferentes niveles del curriculum en las áreas de contenido instrumental como son Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Idioma extranjero.

Como ya apuntamos el PAD se articula sobre tres tipos de agrupamientos:

#### **APOYO EN AULA ORDINARIA**

En régimen de apoyo en aula ordinaria dirigida al alumnado necesitado de Refuerzo Educativo y Adaptaciones Curriculares poco significativas o muy significativas para las áreas que tienen un carácter socializador También prevemos la atención en aula ordinaria para las áreas del conocimiento que tienen un marcado carácter socializador. Es el caso de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Música, Tecnología, Educación Plástica y Visual y Educación Física. Este régimen de apoyo se dirige a los alumnos y alumnas que necesitan una adaptación curricular muy significativa y que en estas áreas deben atenderse en aula ordinaria por los beneficios personales, de integración y de socialización que podemos obtener organizando los recursos humanos necesarios para su atención.

#### **APOYO EN AULA ORDINARIA REDUCIDA**

Consiste en prestar apoyo al alumnado en aula ordinaria reducida, con integración de éste al grupo ordinario en periodos variables. El agrupamiento tiene en cuenta el tiempo de atención que necesita cada alumno o alumna y la dificultad instru-

mental concreta de la que partimos a través de las Adaptaciones Curriculares de las áreas instrumentales del currículum. Con ello, el alumnado participa así del currículum ordinario a tiempo parcial, y de la configuración de agrupamientos flexibles para las áreas instrumentales, con profesorado de apoyo afín a las mismas.

#### APOYO EN AULA DE INTEGRACIÓN

Se atiende al alumnado con graves dificultades de aprendizaje y de acceso al currículum, a través de Adaptaciones Curriculares muy significativas, orientadas al desarrollo de su aprendizaje y autonomía. Se encuentran en Modalidad-C de escolarización.

#### LA DISTRIBUCIÓN DE TIEMPOS Y ESPACIOS

En la medida que sea posible, la distribución del tiempo y los espacios debe estar en función de los agrupamientos y modalidades de escolarización e intervención para el alumnado que sigue el PAD. Ello requiere un diseño horario lo suficientemente flexible en su estructura, que posibilite la aplicación del Programa en combinación con los agrupamientos y las actividades docentes propias de las áreas de conocimiento que imparte el profesorado del centro.

#### LOS RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

La implicación del profesorado en el Programa de Atención a la Diversidad es la piedra angular sobre la que se asientan los potenciales éxitos del mismo y, sobre todo, su continuidad en el tiempo. Para que éste se implique en su ejecución o en su puesta en práctica, el programa ha de tener credibilidad. Para ello, es de vital importancia la labor del Equipo Directivo y del Departamento de Orientación en este proceso.

El papel de los recursos humanos, con ser importante, pasa por su adecuación y optimización dentro del PAD. Al igual que decíamos que la organización del tiempo y de los espacios debe estar al servicio del Programa, los recursos humanos también deben optimizarse desde el respeto hacia la formación académica del profesorado. Cobra aquí especial relevancia la figura del coordinador del PAD que es el aglutinador de todo el proceso.

Pensando en ello, hemos diseñado este tipo de intervención de forma que el mismo sea independiente del profesorado que en cada momento lo imparte ya que tiene autonomía por sí mismo y porque la formación previa que éste necesita está al alcance de cualquier docente. Ello sin menoscabo de subrayar la importancia que la estabilidad del profesorado tiene en la vida de los centros y más aún en aquellos que requieren una intervención compensadora.

Por otra parte, en nuestro PAD adquiere un importante protagonismo el material curricular utilizado y los recursos materiales empleados. Una vez determinado el

nivel de competencia de cada alumno hemos seleccionado materiales curriculares adaptados de diferentes editoriales y que tienen las siguientes características:

- Son sistemáticos, porque su aplicación en cada curso es independiente del profesor o profesora que los aplica, siendo sólo necesario un leve entrenamiento lo que nos permite su seguimiento cuando el alumno/a se traslada temporalmente de centro.
- Son secuenciados, ya que parten del nivel de competencia curricular de cada alumno o alumna.
- Son progresivos, pues abordan escalonadamente todos los objetivos generales de la etapa correspondientes a cada una de las Áreas en las que se está aplicando.
- Son estructurados, porque a través de una infraestructura o soporte físico de archivos y carpetas, el profesorado y el alumnado puede acceder, de forma personalizada y con facilidad, a su uso en un reducido espacio de tiempo.

La aplicación de estos materiales al alumnado del PAD afecta a las Áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Geografía, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Inglés, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. Para cada una de ellas el alumnado posee su carpeta individualizada con el material seleccionado en función de sus retrasos y que contiene el material adaptado.

## MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

### INTERVENCIÓN EN ÁREAS DE CONTENIDO INSTRUMENTAL

A través del agrupamiento flexible atendemos al alumnado de un nivel educativo (de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria) en dos subgrupos: uno sigue el currículum normalizado y el otro grupo o agrupamiento necesita adaptación de los elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos, metodologías y evaluación). Ello supone que, en la misma banda horaria, dos profesores del mismo departamento dividen al alumnado de dos grupos en dos subgrupos según su nivel de conocimientos instrumentales.

La virtualidad de los agrupamientos flexibles viene dada por su propia definición. Consideramos el agrupamiento flexible en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas y Lenguas Extranjeras –y sólo en ellas–. La organización de grupos flexibles supone ante todo una formación abierta de grupos de alumnos por su nivel en conocimientos instrumentales que aspiran a integrarse en el grupo normalizado cuando han cubierto las carencias detectadas.

### INTERVENCIÓN EN LAS ÁREAS DE CONTENIDO SOCIALIZADOR

En este punto cabe preguntarse qué soluciones arbitramos para el resto de las áreas con fuerte contenido socializador. Desde nuestra concepción de la atención a la

diversidad, pensamos que resulta contrario a esta forma de entender la educación la aplicación indiscriminada a todas las áreas de las modalidades de escolarización que acabamos de describir. Es por ello, que para áreas tales como Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Tecnología, Música y Educación Física, la atención a todo el alumnado se produce dentro del aula y con el grupo y nivel de referencia del mismo.

La atención integrada en estas áreas socializadoras a las que nos acabamos de referir plantea al profesorado problemas metodológicos que exigen, a veces, un cambio de mentalidad a la hora de abordar esta problemática. El profesorado experto, en estas circunstancias utiliza alternativas variadas tales como la división del tiempo de clase en actividades de carácter alterno, comunes, de ayuda y colaboración recíproca etc.

Por nuestra parte, estamos desarrollando progresivamente la figura del profesor de apoyo en aula ordinaria, que es el encargado de trabajar en estas áreas, (prioritariamente en (Geografía e Historia, Tecnología y Ciencias Naturales), dentro de la clase y en la misma sesión destinada a ella, con los alumnos que tienen una ACI y con el material curricular que necesitan. Comparte, por tanto, esta sesión con el profesor o profesora del área correspondiente que trabaja con el resto del grupo, es decir, el alumnado que no sigue el PAD y por tanto desarrolla el currículum ordinario.

## **FINALMENTE, EVALUAMOS**

### **LAS PREEVALUACIONES EN EL PAD**

A mediados de cada trimestre, los equipos educativos se reúnen para analizar los aspectos educativos más relevantes de la evolución de cada alumno, con el objeto de adoptar las medidas educativas pertinentes en el ámbito del área, intervención en el aula, intervención individual y, sobre todo, de información tutorial con padres o tutores legales.

### **LAS EVALUACIONES DEL ALUMNADO QUE SIGUE EL PAD**

El modelo de evaluación del PAD, es el mismo que el correspondiente al Proyecto Curricular de Centro para todo el alumnado. Trata de ser formativa, continua, individualizada y orientadora.

Desde los Criterios de Evaluación (documento sometido a debate y aprobación de Claustro) se otorga un 30% de la calificación a la adquisición de contenidos de carácter conceptual, un 30% al aprendizaje de contenidos de carácter procedimental y un 40% a la adquisición de contenidos actitudinales, valores y normas, en cada alumno o alumna.

## INSTRUMENTOS DE REGISTRO DE LA EVALUACIÓN

Los medios de recogida y registro de información sobre el alumnado que sigue el PAD son de varios tipos:

- Ficha trimestral de evaluación y registro por áreas.
- Actillas de registro quincenal de tareas de clase y de casa.
- Actillas de registro de estilo de aprendizaje.
- Hojas de registro del trabajo de clase y casa.
- Informes del PAD en las preevaluaciones y juntas de evaluación.

### COORDINACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DEL PAD

En principio, podemos decir que cualquier profesor o profesora del centro puede hacerse cargo de la coordinación de un programa de estas características si cree en ello. En nuestro caso es el profesorado de Apoyo a la Integración el que realiza estas tareas de coordinación.

El contacto directo, a través de la docencia, con el alumnado que más necesidades educativas plantea, le hacen ser el especialista más idóneo a la hora de asesorar al resto del profesorado que aplica el PAD, especialmente en los tiempos en los que este tipo de alumnos y alumnas se encuentran integrados en aulas ordinarias.

- Entre las funciones que el coordinador del PAD realiza con el profesorado, destacamos como más importantes:
  - Asesoramiento pedagógico, didáctico, metodológico.
  - Adecuación del material curricular a utilizar.
  - Aportación de información en las Juntas de Evaluación sobre las características personales del alumnado con necesidades educativas especiales.
- En relación con el alumnado, el coordinador del PAD realiza el control, registro y seguimiento del material individualizado y la documentación oficial que requiere cada Adaptación Curricular. Ello supone coordinar, junto a la Jefatura de Estudios, los espacios, los tiempos y el material didáctico, con el fin de que en cada momento y para cada área, estos elementos estén listos sin ningún tipo de contratiempos. En este sentido, destacamos a modo de ejemplo, el papel de supervisión y estímulo que tiene para el alumnado encargado, recoger y colocar en el archivo, el material de las adaptaciones curriculares (las «carpetas»).
- La principal función del coordinador con las familias es darles información sobre la evolución de sus hijos. Esta tarea se realiza conjuntamente con el tutor o tutora de los mismos, sirviendo de complemento a la acción tutorial, especializando la acción educativa que necesita e involucrando a los padres con su colaboración.

La evaluación del PAD. es permanente y continua, intentando ser siempre auto-críticos con nuestra actuación, desde la propuesta de nuevos elementos que lo optimicen. Nuestro fin último consiste en llegar al alumnado en su heterogeneidad para conseguir las mejores cotas de éxito escolar. Es por ello que aprovechamos cualquier momento, especialmente en las sesiones o juntas de evaluación, o en las reuniones trimestrales de entrega de informes para canalizar cuantas propuestas de mejora se hagan por parte del profesorado o del alumnado.

## **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. CLAVES Y ESTRATEGIAS DESDE LA PRÁCTICA COTIDIANA**

Normalmente solemos abordar el término «atención a la diversidad» para referirnos a las modalidades de alumnado que tenemos en nuestras aulas en su heterogeneidad individual o social. Sin embargo, no menos complejidad posee la coordinación e implicación del profesorado en torno a un proyecto integrador que requiere la armonización de cuantos elementos fueron descritos con anterioridad.

Cada docente acude a su centro y aborda su trabajo desde concepciones, actitudes y hábitos de trabajo profundamente arraigados, adquiridos desde la propia experiencia personal como estudiantes, o desde la imitación de modelos próximos, (aprendizaje vicario) muy especialmente en sus primeros años de práctica educativa (Imberón, 1989). La reflexión sobre su propio trabajo no ha seguido un modelo constructivista del conocimiento, sino más bien conductista (Oliver, 2003): hemos aprendido sobre las valoraciones que hacíamos de nuestros éxitos y errores imitando esquemas tradicionales poco cuestionados.

Las dificultades vividas por el profesorado de educación secundaria en su adaptación a un modelo educativo basado en la comprensividad y en la escolarización generalizada, han puesto de manifiesto las contradicciones existentes en los modelos vigentes de formación inicial y continua. Ello se ha proyectado y se proyecta en la división de posturas en los claustros y, en consecuencia, la aparición de una conflictividad profesional (Esteve, 2003) que dificulta la materialización de proyectos con marcado carácter educativo e integrador.

La formación, inicial o permanente, del profesorado de educación secundaria no se ocuparon debidamente de prepararlo (Oliver, 2003) para abordar las problemáticas que se viven con frecuencia en nuestro centro: alumnado de ESO que no sabe leer, rupturas de la secuencia de clase, negativa a realizar las tareas, falta de hábitos básicos de atención, falta de orden personal y compostura, etc.

En estas circunstancias, la defensa de los valores implícitos a una educación comprensiva de calidad no han sido siempre comprendidos ni aceptados ya que, a todo lo anterior, hay que unir una falta de voluntad de las diferentes administraciones por incentivar estos valores, desde una apuesta sincera en formación y en mayor dotación de recursos humanos. No se puede atender eficazmente a la diversidad desde el heroísmo. La heterogeneidad exige un planteamiento más racional, y gene-

roso, de las ratios. Quince alumnos de 3º de ESO marcados por un fuerte retraso acumulado y unas carencias básicas en su proceso de socialización hacen muy difícil el acometer cualquier proceso educativo con unas garantías mínimas de calidad. Somos testigos en nuestro centro de que buena parte de la frustración del profesorado más concienciado se produce ante situaciones de impotencia generadas por un alumnado que, por su número y problemática, resulta imposible educar. La consecuencia inmediata es causa de grave preocupación entre el profesorado (Oliver, 2003) y de rechazos general.

Desde este análisis creímos necesario implementar un cambio de actitudes del profesorado ante la cada día más intensa diversidad de nuestro alumnado, centrandolo en sus necesidades implícitas todo nuestro Proyecto. Es por ello que a la hora de diseñarlo se hizo necesario realizar análisis compartidos y comprendidos. Con la definición asumida de los problemas encontramos el consenso más amplio posible a la hora de definir los objetivos y las estrategias organizativas necesarias para lograrlos.

Con todo ello, en nuestro centro partimos en su día de la convicción de que no se puede asumir lo que se desconoce. Difícilmente se puede abordar una tarea nueva si no se proporcionan los elementos y los mecanismos necesarios para llevarla a cabo. Es por esto que desde nuestro Proyecto Educativo hemos diseñado una serie de estrategias formativas dirigidas al profesorado que han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- Creíbles por su aplicabilidad directa en el aula.
- Tendentes a mejorar la calidad y el clima de trabajo.
- Dirigidas a aspectos metodológicos y relacionados con nuestro modelo de resolución de conflictos.
- Realizadas en su mayoría en horario de mañana.
- Reconocidas a efectos de currículo profesional.
- Diseñadas desde las propias demandas del claustro de profesores.

Las actividades desarrolladas en cada proceso formativo se realizan, en su mayoría, en el centro y se centran en problemáticas frecuentemente debatidas. Enumeramos algunas de ellas:

- Selección y adaptación de contenidos a través de la elaboración del PCC (tres cursos).
- Elaboración del ROF (dos cursos).
- Diseño de los criterios de evaluación y promoción del centro, comunes a todas las asignaturas (dos cursos).
- Hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual (dos cursos).
- Orientación tutorial (permanente).

- Modelos de resolución de conflictos (un curso).
- Atención a la diversidad: agrupamientos y metodología (permanente).
- Aplicación y estructura de ACI. Materiales y Técnicas.
- Aplicación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el aula.

Por otra parte, nuestro instituto, a demanda de otros centros ha generado actividades de formación en torno a la atención a la diversidad y a nuestro modelo de resolución de conflictos que han llegado a más de dos mil profesores.

## CONCLUSIONES

Hace cinco años en nuestro instituto no sabíamos qué se podía hacer con aulas en las que sólo la tercera parte del alumnado podía seguir una programación «normal», es decir, acorde a los decretos oficiales que regulan las enseñanzas mínimas en cada Comunidad Autónoma.

Poco a poco empezamos a sufrir los daños derivados de una enseñanza que pretendía ser la misma para todos y que a muy pocos llegaba. Y esos pocos, además de desatendidos, perdían el tiempo y daban lugar a continuos incidentes en una progresiva espiral en la que, incluso con un sistema de convivencia muy controlado, no se lograban superar los problemas de fracaso, absentismo y conflictividad nunca resuelta.

Ante esta situación, vimos el riesgo personal y profesional en el que podría derivar un profesorado amante de su trabajo y con serios síntomas de desmotivación. Pero además dudábamos de la propia viabilidad de nuestro centro. Era necesario dar una respuesta.

Así surgió el Proyecto Educativo de Centro y, dentro del mismo, el Programa de Atención a la Diversidad. Durante varios días el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación decidimos que había que dar soluciones sin tibieza. Éste fue el paso más importante: estábamos sincera y realmente convencidos de que había que actuar con decisión. No era ni útil ni necesario implicar al resto del profesorado. Primero teníamos que saber con claridad lo que queríamos hacer.

Se hacía imprescindible arbitrar una intervención que tuviese las siguientes cualidades:

- Que fuese clara en su diseño para todo el profesorado, el alumnado y los padres. Había de ser una alternativa estructural, sistematizada, generalizada para todos nuestros jóvenes con retrasos educativos, y alejada de cualquier intervención de carácter ocasional o anecdótico.
- Que no necesitase un entrenamiento complejo del profesorado y que pudiesen continuarla, sin problemas, los nuevos profesores y profesoras que se incorporaran al centro.

- Había que presentar una propuesta elaborada y que no supusiese una carga laboral para el profesorado ni un esfuerzo añadido relevante.
- Tendría que ser evaluable en todos sus aspectos o momentos y abierta a cualquier modificación válida.
- Por último tenía que ser respetuosa con los principios de integración y comprensividad, y acordes con nuestra concepción sobre el papel equilibrador y compensador que debe tener el sistema educativo.

¿Quién debía preparar y coordinar todo este proceso? La puesta en marcha del Programa de Atención a la Diversidad (PAD) necesitaba un hilo conductor, a través del cual se evitase cualquier distracción o dispersión. Por eso fue el Departamento de Orientación y, muy especialmente al profesor de apoyo a la integración, a quienes se les dio la responsabilidad de diseñar, preparar y aplicar el PAD. con el apoyo decidido del Equipo Directivo.

Poco a poco empezamos a preparar el Programa para los niveles 1º y 2º, y en las áreas de Lengua Castellana y de Matemáticas. Ante los primeros resultados, el profesorado más receptivo fue demandando, paulatinamente, soluciones parecidas para alguna otra materia. Al final de curso, el Departamento de Orientación y el profesor de Apoyo a la Integración, habían montado una infraestructura con la suficiente potencia didáctica como para poder organizar el instituto en torno a esta respuesta. Sólo faltaba esperar al curso siguiente y preparar los horarios para generalizar el PAD. La actitud receptiva del equipo de profesores y profesoras ha hecho el resto.

No pretendemos ser un modelo. Desde sus propios análisis, cada centro tiene que encontrar sus propias soluciones, su propio camino. Pero ese recorrido pasa por una identificación clara de los problemas y una voluntad decidida por abordarlas. Con ello resultarán viables la planificación y puesta en marcha de los cambios que desembocarán en un modelo adecuado de intervención.

A pesar de las legislaciones regresivas en materia de educación, las sociedades occidentales vinculadas al «estado de bienestar» han dado un paso histórico más (Esteve, 2003) tratando de hacer realidad la comprensividad de la educación hasta los dieciséis años o los dieciocho años, con lo que supone de salto cualitativo por cuanto pretende aproximar a toda la ciudadanía –sin distinción de circunstancias– a la cultura, a la igualdad y a la libertad.

Se ha consagrado, de forma imparable, la presencia de alumnado de todas las capas sociales y de las más variadas procedencias culturales hasta edades que hace un siglo eran impensables. Los tenemos en las aulas de nuestros colegios e institutos. El profesorado tiene el deber moral de recibir ese reto con generosidad y darle a cada uno una respuesta válida que otorgue sentido y confianza a la propia institución escolar. Con ello estaremos aportando a nuestros jóvenes un horizonte de esperanza ayudándoles a construir su proyecto de vida y su propia felicidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPS, V. (1994): *Los Valores de la Educación*. Madrid, Anaya.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2005): *La Reforma De La Reforma: ¿Qué Calidad? ¿Para Quiénes? (LOGSE)*. Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea.
- (1994): *El malestar docente*. (Barcelona, Laia, 1987). 3ª ed. Barcelona, Paidós.
- (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- FERIA, A. (2003): «Atención a la diversidad en la ESO», en *Cuadernos de Pedagogía*, 320, pp. 14-19.
- IMBERNÓN, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de la Reforma*. Barcelona, Laia.
- OLIVER, Mª C. (2003): *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. Mª; ZAFRA, M. (2003): *La Atención a la Diversidad en la ESO. La experiencia del IES «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona, Octaedro.
- LLOPIS, R. (1949): *Nuestro don Fernando en Instrucción Pública*. París.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.

# La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos

Lidia Puigvert

Profesora de Sociología de la U. de Barcelona

Iñaki Santacruz

Profesor de Economía de la empresa de la U. Autónoma de Barcelona

## Resumen:

Las comunidades de aprendizaje<sup>1</sup> pretenden democratizar tanto el proceso como los resultados educativos (Elboj, 2002, 2005; Jausi, 2002). Los grupos interactivos democratizan el día a día del aula contribuyendo a superar la segregación. La formación de familiares abre la práctica cotidiana del centro y sus procesos de aprendizaje a quienes conviven en los domicilios con las chicas y los chicos. Las comisiones mixtas de trabajo colaboran en la gestión democrática de las escuelas e institutos. La formación intelectual y científica del profesorado logra que la democracia genere mejores resultados favoreciendo así su apoyo activo por crecientes sectores de las familias y de la sociedad. Las comunidades de aprendizaje colaboran y aprenden otras formas de hacer escuelas democráticas como, por ejemplo, el Proyecto Atlántida.

*Palabras clave:* inclusión, grupos interactivos, implicación de las familias, formación del profesorado, educación dialógica.

*Abstract:* *The Transformation of Educational Establishments into Learning Communities. The Provision of Quality for All*

Learning communities are trying to democratize both educational processes and outcomes. Interactive groups deal with this democratic practice by means of avoiding segregation in classrooms. Relatives' training makes possible the access of families to schools, so that they can contribute to improve their children's way of learning. Joint committees take part in the democratic management of primary and secondary schools. Teachers' intellectual and scientific background succeeds in having democracy to provide better results, which favours their implication in this process by means of the implementation of an active support to students' families and society in general. Learning communities take part and learn from other ways of turning schools into democratic places such as, for example, the Atlantis Project.

*Key words:* inclusion, interactive groups, school-home involvement, teacher training, dialogical education.

---

<sup>(1)</sup> Nos referimos en este artículo a las comunidades de aprendizaje que resultan de la transformación de centros educativos, no a otras muchas como, por ejemplo, las que unen en un proceso conjunto de aprendizaje a técnicos de una misma empresa.

## GRUPOS INTERACTIVOS. INCLUSIÓN SUPERADORA DE LA SEGREGACIÓN

Mientras Finlandia suprimía por ley en 1985 la agrupación del alumnado por ritmos de aprendizaje, nuestros institutos y escuelas se llenaban de adaptaciones curriculares fuera del aula y de unidades escolares fuera del instituto. Se ha demostrado una y otra vez que estas prácticas segregadoras aumentan el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Sin embargo, su extensión se ha seguido legitimando con propuestas que se presentaban como teorías, pero que ni siquiera eran conocidas por la comunidad científica internacional y con la tendencia de parte del profesorado a sacar de su aula el alumnado «difícil». Las niñas y niños de algunos países han pagado y siguen pagando cara esa autarquía intelectual y la consiguiente falta de base intelectual y científica de quienes dominaban sus orientaciones educativas. Por eso, las comunidades de aprendizaje no realizan ninguna propuesta que no esté sólidamente asentada en las teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional. También por esa razón, esta alternativa insiste en que esas teorías e investigaciones tienen que constituir la base de la formación de su profesorado.

El profesor o profesora que no puede con sus 24 alumnas y alumnos pide con frecuencia que le saquen los cinco más «difíciles» para ponerlos al cargo de un profesor o profesora más novel o con menos estatus, mientras quien es más experto o experta se queda con los 19 que van mejor. Los grupos interactivos ofrecen otra solución basada en las investigaciones científicas y en las prácticas de más éxito. La profesora que adopta esta alternativa, en lugar de decir «como no puedo con los 24, que me saquen a esos cinco», dice «como no puedo con los 24, que vengan a ayudarme». Se organizan cuatro grupos de seis miembros. La profesora se convierte en gestora democrática e igualitaria de la formación en el aula. El interino coordina uno de los grupos; los otros tres grupos son coordinados por otras personas que pueden ser profesionales del trabajo o la educación social, voluntariado universitario, familiares, profesorado jubilado del propio centro, exalumnas o exalumnos, etc.

Los grupos son heterogéneos, de diferentes niveles de aprendizaje, géneros, culturas... La persona que coordina un grupo tiene como principal tarea dinamizar y optimizar las interacciones entre las seis alumnas y alumnos, que son una fuente clave de aprendizaje (Wells, 2001). El objetivo es el éxito educativo de todos. Cada niña o niño quiere que todas sus compañeras y compañeros aprendan el máximo. El mismo objetivo se va extendiendo a los y las familiares que no se alegran cuando su hijo va mejor que la hija del vecino, sino cuando van bien todas las hijas e hijos.

La alternativa de grupos interactivos va en contra de los dobles discursos, del lenguaje «de serpiente»: basar la cotidianidad del centro en prácticas segregadoras y organizar una vez al año una campaña de solidaridad. Los grupos interactivos mejoran al mismo tiempo el aprendizaje instrumental y la solidaridad, como partes de un mismo proceso. La igualdad hacia la que se avanza no es una igualdad por abajo, que retrasa a unos para poder adelantar más a otros. Esta igualdad supone la aceleración del aprendizaje de todas y todos.

Un profesor de inglés se sorprendió con la organización del aula en grupos interactivos y al ver cómo esa alternativa superaba los prejuicios racistas que achacan a las personas inmigrantes el descenso de nivel del aprendizaje instrumental y el retroceso en los valores de la igualdad de género. Comenzó a colaborar con él una madre con velo que hablaba un inglés aprendido en uno de los países en que fue inmigrante. También lo hizo una madre colombiana que había vivido en Miami. Familias «autóctonas» comenzaron a ver que la diversidad trabajada desde el objetivo de la transformación para la igualdad (y no desde la adaptación a la diversidad) mejoraba el rendimiento.

Conociéndose más, también comenzaron a ver que la igualdad de género no se ha logrado en ningún lugar y que las mujeres de todas las culturas debemos unirnos para luchar contra las desigualdades de género existentes en todas ellas. También comenzaron a comprender y analizar que el retraso no era culpa de las personas inmigrantes sino de un sistema educativo que no se ha transformado para hacer frente a los cambios de la sociedad y de sus alumnas y alumnos.

Al mejorar la práctica con la participación de diferentes agentes aumenta el apoyo social para destinar más recursos a la educación y más profesorado para las aulas. Su voluntariado no sustituye profesorado, sino que lo complementa y crea condiciones sociales para su aumento.

## FORMACIÓN DE FAMILIARES

Mientras algunos países que obtienen buenos resultados en las evaluaciones internacionales ponían el énfasis en la coordinación con las familias, en España formábamos al profesorado para centrarse en el desarrollo de proyectos curriculares en los que no tenían participación las familias. Una mala comprensión de Vygotsky (Elboj, 2002) llevó a creer que la intervención externa para que la niña o niño recorriera la «zona de desarrollo próximo» era la de profesionales de la educación y sus desarrollos curriculares. La intervención externa es de todas las personas que se relacionan con las niñas y niños, entre quienes no se puede prescindir del énfasis en los familiares. Ese error en la comprensión de Vygotsky llevó también a sustituir su propuesta de transformación del entorno para la igualdad, por el objetivo de adaptar el currículo al entorno.

Hablamos de familiares y no de padres y madres, porque entre las personas que conviven con las niñas y niños hay mucha diversidad; abuelas, tíos, hermanos, el nuevo compañero de mamá o papá, etc. El paso de las APA a las AMPA fue positivo porque no sólo hay padres, sino también madres. Sin embargo, ahora hemos de pasar de las AMPA a las APA, a las asociaciones de familiares.

La formación de familiares consiste en abrir las posibilidades formativas del centro a las personas que conviven en los domicilios con las chicas y los chicos. Por ejemplo, los equipos de Internet pueden utilizarse unas horas y días por las alumnas

y alumnos, otras horas y días por las y los familiares y también por la familia junta: la abuela usando Internet conjuntamente con su nieto. De esa forma, no sólo se está transformando el entorno cultural del aula, sino también el del propio domicilio.

En algunas comunidades de aprendizaje se realizan tertulias literarias dialógicas. A través del diálogo igualitario (primer principio del aprendizaje dialógico), personas que nunca han leído un libro, terminan disfrutando de obras de Joyce o Kafka. Como escribió Miguel Siguán (2001, p. 15):

Y así se produce una sorprendente paradoja, que las tertulias de antiguos analfabetos, surgidas en medios populares con el propósito de promover el ascenso cultural de los no universitarios a través de la lectura de los clásicos, se constituyen en el mejor ejemplo de lo que los universitarios de nuestros días podrían hacer y no hacen.

La concepción de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), elaborada en la sociedad de la información, se basa en que el aprendizaje de la niña o niño depende de todas sus interacciones. Si las interacciones que recibe en el domicilio y en la calle están coordinadas con las que recibe en la escuela, el aprendizaje funciona; si cada una va por un lado, el aprendizaje no funciona por muchos desarrollos curriculares que se hagan. El aprendizaje también depende de otros componentes que habían señalado las concepciones de aprendizaje elaboradas en la sociedad industrial, por ejemplo, de los conocimientos previos. Pero esas concepciones anteriores no habían puesto su principal énfasis en las interacciones, por lo cual habían relegado la participación de familiares y del entorno social en el aprendizaje escolar.

## COMISIONES MIXTAS DE TRABAJO

Sabemos que en la sociedad de la información ya no son válidas las formas de organización heredadas de la sociedad industrial. No es ningún secreto que los consejos escolares no han servido para avanzar hacia la participación familiar que deseamos. Dadas las dificultades del sistema educativo para el cambio, en las comunidades de aprendizaje conservamos toda la organización anterior (Equipo Directivo, Claustro, Consejo Escolar) y con todo su poder de decisión. Sin embargo, se le añade otra con las características adecuadas para la sociedad de la información: diversidad, flexibilidad, horizontalidad. Esta organización, que puede denominarse de comisiones mixtas de trabajo, guarda algunas semejanzas con los círculos de calidad.

Las comunidades de aprendizaje seleccionan unas prioridades que pretenden conseguir en los próximos años. Entre ellas, suelen estar los grupos interactivos y la formación de familiares. Para llevar a cabo esas prioridades y otras tareas, se crean comisiones mixtas de trabajo. Estas comisiones facilitan la participación cotidiana en el centro, incluyendo todo lo relacionado con el aprendizaje. Por ejemplo, una comisión mixta de formación de familiares o de biblioteca tutorizada no se limita a

una reunión mensual o semanal. Sus diversos integrantes pueden estar realizando actividades durante todo el día y toda la semana.

Una de las transformaciones que realizan es la ampliación de horario y calendario, al sumar al profesorado otros muchos agentes educativos. Si un niño llega en enero, frecuentemente se piensa que lo mejor es que participe en clase de castellano en un aula separada de donde el resto está haciendo la asignatura que toca. Hay mejores soluciones. Con la ampliación de horario, el niño puede seguir la clase de castellano de 17:00 a 19:00, en lugar de hacerlo de 15:00 a 17:00. ¿Pero qué hará de 15:00 a 17:00 en su clase regular si no entiende la lengua vehicular? Esa pregunta tiene como base el anclaje en la escuela heredada de la sociedad industrial. En la alternativa de las comunidades de aprendizaje esa pregunta tiene una respuesta inclusora en lugar de exclusora. En esa aula puede disponer de la ayuda de una persona, profesional o voluntaria, que le vaya traduciendo al árabe.

El diálogo igualitario está en la base del funcionamiento de estas comisiones. No importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno...) sino la validez y utilidad de su aportación. La democracia deliberativa se vincula al funcionamiento cotidiano del centro superando la democracia orgánica y gremial que hemos heredado del pasado.

A todas las madres y padres nos preocupa mucho el nivel de aprendizaje de nuestras hijas e hijos. Las familias académicas damos por supuesto que como mínimo tienen que acabar el bachillerato. Sin embargo, no pretendemos lo mismo para todas las chicas y chicos, especialmente si son de familias inmigrantes o pobres. Y luego, nos extraña que o participen en actividades que no están directamente vinculadas a la superación de ese fracaso. La participación fomentada por las comisiones mixtas sí que incluye como objetivo clave de la transformación la superación de esa segregación y de ese fracaso fomentando actividades estrechamente vinculadas a su superación.

Las comisiones no sustituyen la participación del conjunto de la comunidad, sino que la potencia. Por ejemplo, una de las comisiones mixtas organiza el modelo comunitario de prevención de conflictos. Desde que se crea, integra como mínimo profesorado, familiares y alumnado; a veces también incluye otros miembros de la comunidad. Representantes de la comisión mixta van pasando clase por clase debatiendo con las alumnas, alumnos y profesor o profesora la norma con la que se va a comenzar el modelo comunitario. En esos debates, cada aula escoge a su delegado/a. A partir de ese momento es el consejo de delegados/as el que lleva la iniciativa, quedándose la comisión mixta en segundo plano como apoyo. Por ejemplo, en el CEP «Antonio de Etxebarri» el alumnado intervino muy activamente y amplió la norma propuesta. Se había comenzado con «que ninguna niña o niño sea agredido por su forma de ir vestido» como forma de prevenir el racismo y el sexismo. Las niñas y niños la cambiaron y ampliaron, quedando formulada de la siguiente forma: «que ninguna niña o niño sea agredido por ser más débil».

## FORMACIÓN CIENTÍFICA E INTELECTUAL DEL PROFESORADO

Los modelos hegemónicos de formación del profesorado han dejado como poso una combinación contradictora que genera malas prácticas educativas: convicción de la falta de base del alumnado y de las familias, sustitución de las lecturas clave de nuestra profesión por el hablar «de oídas», rechazo de las teorías de la comunidad científica internacional que cuestionan nuestras prácticas, defensa contra ellas afirmando que nosotros conocemos la realidad día a día, defensa frente a las familias diciendo que nosotros tenemos el conocimiento profesional, veneración de las pseudoteorías que no suponen un peligro para nuestras prácticas segregadoras.

En las comunidades de aprendizaje se potencian tertulias educativas dialógicas. Profesorado y otros agentes educativos se reúnen periódicamente, con el libro clave que se haya decidido en la mano para que no se hable «de oídas», sino a partir de lo que se ha leído. Así se trabajan obras clave de nuestra profesión y se comentan cada persona desde su propia realidad. También se analizan las principales investigaciones internacionales de carácter empírico. No hay oposición entre formación intelectual y científica, ambas son componentes de una formación de calidad. Tampoco hay oposición entre teoría y práctica, sólo entre buenas y malas prácticas, entre buenas teorías de la comunidad científica internacional y pseudoteorías legitimadas por poderes heredados del pasado.

No habría comunidades de aprendizaje ni grupos interactivos, si no hubiese habido teorías e investigaciones de la comunidad científica internacional. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje comienza con una fase de sensibilización que incluye una introducción a esas teorías e investigaciones, en las que se continúa profundizando a lo largo de todo el proceso de la transformación.

El análisis de cómo se superan las desigualdades en la sociedad de la información abre perspectivas de transformación que fueron negadas por las concepciones estructuralistas y postmodernas. El concepto de aprendizaje dialógico (Flecha, 2006) proporciona orientaciones de vinculación teoría-práctica que incluyen aportaciones de diferentes concepciones anteriores del aprendizaje, reorientándolas de forma que resulten válidas en las dinámicas de la actual sociedad de la información.

La principal investigación educativa de la Unión Europea está orientada a la aclaración de sus componentes excluyentes y transformadores. A esa tarea está dedicado un *Proyecto Integrado del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea*. La metodología comunicativa de investigación con que se realiza el estudio (Gómez, 2006) aporta pautas para la creación de conocimiento desde cada centro educativo.

Esa base científica y su vinculación dialogada con la práctica ha sido siempre una clave de un proyecto que ha conjugado dos tradiciones de las que

Cummins<sup>2</sup> (2002) ha dicho que habitualmente caminan separadas. Por un lado, la búsqueda de la eficacia en el aprendizaje de todas las niñas y niños por parte de movimientos como el «Programa de desarrollo escolar» de Comer, las «Escuelas aceleradas» de Levin y el «Programa de éxito para todos» de Slavin. Por otro lado, la tradición de la «pedagogía crítica» de autores como Freire (1997), Giroux y Macedo.

Algunos de los programas para mejorar la eficacia en el aprendizaje que cita Cummins han realizado una tarea importante elevando el aprendizaje instrumental de poblaciones con alto índice de fracaso escolar. Sin embargo, la mejora lograda se limita innecesariamente por no haber incorporado las aportaciones de las teorías e investigaciones actuales de la comunidad científica internacional. No sólo prescinden de contribuciones como la teoría de la acción comunicativa de Habermas, sino también de las reflexiones que la pedagogía crítica actual (Aubert, 2004) realiza para la necesaria transformación del contexto sociocultural. Las sesiones de formación del profesorado con frecuencia se limitan al entrenamiento en la utilización de unos materiales estándar. La característica diferencial de las comunidades de aprendizaje es que diversos miembros de la red que las impulsa están participando directamente tanto en el desarrollo de esas prácticas eficaces, como en la elaboración de las teorías e investigaciones que lleva a cabo la comunidad científica internacional.

La persona que elaboró el proyecto de comunidades de aprendizaje ha participado directamente en ambas tradiciones, y las ha conjugado entre ellas y con una tercera: la teoría crítica de autores y autoras como Beck (1998), Butler (Beck-Gernsheim, 2003), Habermas (1998) o Touraine (1997). Primero las conjugó en la fundación y desarrollo de la primera comunidad de aprendizaje, el centro de EA. «La Verneda» (Sánchez, 1999), y luego en la concreción del proyecto en forma generalizable en escuelas e institutos.

En un proceso dialógico como el de comunidades de aprendizaje, la interacción entre las prácticas de éxito y las teorías educativas y sociales son construidas día a día por la diversidad de sectores participantes. Se construye tanto en el aula y el domicilio como en las tertulias donde se debate «con el libro en la mano». La unión de las tres tradiciones es una de las bases más sólidas de esta alternativa y exige una constante relación teoría-práctica que se aleja por igual del refugio en teorías que no aportan ninguna mejora en la práctica y del rechazo a la teoría desde una práctica que no avanza en la superación del fracaso escolar que sufren niñas y niños, ciudadanos y ciudadanas.

---

<sup>(2)</sup> Los debates educativos sobre la eficiencia escolar en los estudiantes de culturas y lenguas diferentes han sido activados por discursos paralelos que, por regla general, no se relacionan. Por una parte, está el discurso de la corriente dominante, impulsado por la investigación, que se centra en las «escuelas eficaces...» Por otra parte, hay un corpus creciente de análisis teóricos e investigaciones etnográficas, que se derivan de las perspectivas de la educación multicultural y de la pedagogía crítica... Con algunas notables excepciones, estos discursos se han ignorado mutuamente (Cummins, 2002, p. 279).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Madrid, Graó.
- BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2003): *Women and Social Transformation*. New York, Peter Lang Publishing (p. o. en 2001).
- BECK, U.; BECK-GERNSHEIM, E. (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure (p. o. en 1990).
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, Morata-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (p. o. en 2000).
- ELBOJ, C. (2005): *Comunidades de aprendizaje: educar desde la Igualdad de Diferencias*. Zaragoza, Gobierno de Aragón, departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2006): *El aprendizaje dialógico*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p. o. en 1995).
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure.
- HABERMAS, J. (1998): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid, Trotta (p. o. en 1992).
- JAUSI, M. L. (2002): *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno vasco.
- SÁNCHEZ, M. (1999): «La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream», en *Harvard Educational Review*, 69 (3), pp. 320-335. Cambridge, Harvard University.
- SIGUÁN, M. (2001): «Redescubrimiento de la lectura», en *La Vanguardia*, 2 de agosto de 2001, p. 15.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos?. Iguales y diferentes*. Madrid, PPC (p. o. en 1997).
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona, Paidós Ibérica (p. o. en 1999).

# El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio

Florencio Luengo Horcajo  
*Coordinador general del Proyecto Atlántida*

## **Resumen:**

El Proyecto Atlántida integra un conjunto de experiencias en centros, municipios y zonas que giran sobre el propósito de proyectar la ciudadanía democrática sobre el currículo, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales. En el texto se describen los orígenes del proyecto, sus desarrollos más notables y algunos de los retos actuales a los que está tratando de dar respuesta.

*Palabras clave:* currículo, escuela y ciudadanía democrática, participación escolar, proyectos de centro y proyectos municipales y de zona, comités de ciudadanía.

**Abstract:** *Atlantis Project. Practices Addressed to the Strengthening of the Sequence School-Family-Municipality*

The Atlantis Project comprises a set of practices implemented in schools, municipalities and specific areas which are aimed at including the idea of democratic citizenship in the *curricula*, the structure of schools and their relationships with the local environment, families and other social agents. This report inquires into the origins of the project and their most significant results, in addition to current challenges which demand an immediate response.

*Key words:* curriculum, school and democratic citizenship, school involvement, regional, local and school projects, citizenship committees.

La propuesta de una «Ciudadanía Comunitaria y Democrática» que estamos elaborando en el *Proyecto Atlántida*, ha recorrido un largo trayecto desde las experiencias iniciadas en diferentes centros educativos y el trabajo con el entorno (en particular en el colegio Atlántida «Escuela Abierta al pueblo» 1985). En el origen de la propuesta están las primeras preocupaciones por los trabajos socioeducativos de nuestro colectivo, al que en su día denominamos «EDES: Educación, Desarrollo y Solidaridad», centrado entonces en diseñar alternativas y materiales para el asesoramiento en tareas socioeducativas. En aquellos momentos, ligados a colectivos y ONG, comprometidos con el desarrollo sostenible y la apuesta innovadora del centro integrado en su entorno, iniciamos un recorrido de innovación hasta la concreción de propuestas curriculares más cercanas a la vida escolar y la etapa de la educación obligatoria. Ese largo camino que nos permitió obte-

ner una visión global en contacto con otros centros y agentes socioeducativos, nos ha llevado con el devenir de estos tiempos complejo, a reelaborar objetivos, estrategias y estructuras organizativas comunitarias. En la propuesta de Atlántida, la lectura de lo escolar, integrando lo social y del contexto cercano, permite identificar, a partir del diagnóstico de las tareas cotidianas y los problemas reales, algunas claves de mejora para repensar el modelo de sociedad, y las funciones que la educación debería priorizar para favorecer el camino hacia una ciudadanía más democrática y solidaria.

En el desarrollo de nuestra experiencia, hemos logrado hacer coincidir dos líneas de trabajo que cada vez consideramos más complementarias. Por un lado, la dinamización de experiencias cercanas a la investigación-acción de corte curricular heredera de nuestros trabajos en ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela), y por otra la aproximación a la investigación-acción participativa que heredamos del compromiso social de la educación con el contexto, recuperada de experiencias pedagógicas que subyacen en nuestra cultura, revivida durante la transición democrática, y puesta al día en el posterior contacto con los foros sociales y las plataformas socioeducativas.

### **APUNTES SOBRE LAS BASES TEÓRICAS DE LA PROPUESTA ATLÁNTIDA DE CIUDADANÍA**

Sin tratar de extendernos, la propuesta que realizamos hunde sus raíces teóricas en nuestras investigaciones anteriores y en la literatura especializada en Educación y Escuelas Democráticas (Dewey, 1995), con su relación con el desarrollo comunitario y la propuesta de creación de un nuevo tejido social que lo favorezca. En el proceso descrito, los referentes de ciudadanía y valores democráticos por los que Atlántida apuesta otorgan la corresponsabilidad del eje central de la mejora a los órganos de gobierno de los centros, a las estructuras participativas de la familia y de los agentes sociales locales. El encuentro de los diferentes sectores en lo que hemos denominado «procesos de construcción de Comités de Ciudadanía», de barrio, distrito o municipio, nos está permitiendo contemplar las enormes posibilidades que un trabajo más coordinado tendría, tanto para abordar temas de urgencia (como el referido al clima escolar y su relación con los rendimientos del alumnado), como otros fenómenos de mayor complejidad que explican la dificultad creciente más relacionada con los procesos de globalización que es necesario analizar (Guarro, 2005), y los modelos de desarrollo económico, social y humano presentes también en la estructura escolar, familiar y social del propio entorno.

Hablamos de modelo comunitario y democrático, rescatando la esencia de las escuelas como comunidades de aprendizaje: «Se demuestra, desde la teoría y la práctica, que el aprendizaje dialógico de los niños, las niñas y los y las adolescentes, no depende sólo de lo que ocurra dentro de las aulas, sino de la coordinación de todos aquellos espacios en los que realizan aprendizajes» (Flecha, 2002). Hacemos nuestras las aportaciones de Freire (1997) y Habermas (1987) en relación con las acciones dialógicas entre iguales, los actos comunicativos, el diálogo igualitario, como bases para

favorecer procesos de emancipación cultural y el desarrollo de la capacidad de autogestión. Creemos en el trabajo compartido entre los distintos sectores implicados en la educación y en el eje de mejora escuela-familia-ámbito social/municipal, como lugar de encuentro entre los grandes problemas y las pequeñas soluciones cotidianas. Apuestas como las realizadas por el *Informe Delors* (1996) que basaban su aportación en el aprendizaje colaborativo, el «aprender a aprender», las referidas a la «democracia deliberativa», como eje transformador (Elster, 2001), unidas a las que estamos compartiendo con comunidades de aprendizaje sobre los procesos dialógicos (Elbob, 2002), nos han conducido a concretar la propuesta de Ciudadanía Atlántida, que sustenta nuestro discurso comunitario y democrático (Bolívar y Luengo, 2005).

En realidad, este nuevo esquema ha surgido de una transferencia, adaptada del modelo de procesos, fundamentado en los movimientos internacionales del *Desarrollo Basado en la Escuela y la Formación Centrada en la Escuela* (Sirotnik, 1994; Hopkins y Lagerweij, 1997; Escudero, 1999), al campo socio-educativo y comunitario. De hecho, el eje de la respuesta a los problemas socioeducativos detectados se sitúa en la necesaria reconstrucción del currículum (Guarro, 2002) para afrontar con mayor éxito los recientes desafíos y demandas que plantea nuestro emergente y complejo sistema social, basado en la información y el aprendizaje holístico a lo largo de toda la vida (López Ruiz, 2005).

La propuesta del Proyecto Atlántida trata de integrar sus reflexiones y las de otros grupos, avanzando unas ideas que forman parte de la cultura innovadora elaborada por numerosos profesionales y colectivos, ligados al debate de la nueva ciudadanía. Las iniciativas como las Escuelas Democráticas, las Comunidades de Aprendizaje, la Ciudadanía democrática o comunitaria, los Estatutos de Ciudadanía, las Cartas de la Educación Democrática del ciudadano, la idea de Ciudadanía planetaria, entre otras, serán la base de nuevas propuestas educativas que en estos momentos resurgen, cuestionando el modelo de educación que sería preciso concretar entre todos, dentro de un nuevo modelo social y participativo (Fernández Enguita, 1991).

Ante este complejo panorama socioeducativo actual, el proyecto Atlántida ha apostado decididamente en los últimos años por abrir las puertas de los centros escolares a la comunidad, para implicar en la mejora educativa a todas aquellas personas y entidades sociales que están interesadas en la formación de la ciudadanía. Esto es lo que hemos denominado *Ciudadanía Comunitaria, Democrática y Cívica*, sin duda cercana a otras aportaciones (Pettit, 1997; Martínez, 1998; Gimeno, 2001; Martínez Bonafé, 2003), con el objetivo común de superar el campo estrictamente individual para alcanzar un plano colectivo y aunar el ámbito educativo y el social.

No estamos solos en el empeño, las instituciones educativas y políticas empiezan a reconocer la necesidad de repensar las funciones de la educación y de reflexionar sobre el modelo sociedad. El año 2005, denominado de la «Ciudadanía» por la propia Unión Europea, y su propuesta de reflexión sobre los aprendizajes básicos del nuevo tiempo, nos anima y obliga aún más. Queremos aprovechar también la

promulgación de una nueva Ley de educación y el comienzo de su desarrollo, para poner el énfasis en la identificación de los nuevos aprendizajes básicos que la ciudadanía del siglo XXI debería desarrollar. Esta reflexión que podría ser densa y tediosa pretendemos realizarla a través de un «modelo de procesos» descrito en fases, que nos permita aterrizar en los problemas cotidianos, para desde ahí levantar la vista hacia eje social y las causas del complejo momento que vivimos.

Presentados con mayor extensión en otros documentos los soportes teórico-prácticos que esta propuesta ha ido también elaborando, pasamos ahora a describir algunas líneas y claves del trabajo inicial que desarrollamos en zonas específicas.

### **ALGUNOS DATOS DE LA EXPERIENCIA: EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

El marco teórico, presente en los argumentos que describimos, surge de la relación teoría-práctica establecida en el trabajo de innovación educativa que estamos desarrollando en diferentes contextos: Coria (Cáceres), Tías y Mala (Lanzarote), Breña Alta (La Palma) y la comarca de Cijara (Badajoz), experiencias que aglutinan a centros, AMPA y agentes sociales y municipales.

A las experiencias mencionadas se unen algunas en fase inicial, como las de La Orotava (Tenerife), Los Sauces/Barlovento y Breña Alta (La Palma), Azuqueca de Henares (Guadalajara), Santo Domingo de la Calzada (Logroño), y otras en fase de diseño como la de Aracena (Huelva), La Aldea (Gran Canaria), Icod (Tenerife), Alajeró (Gomera) Tahiche y Haría (Lanzarote). Atlántida está tratando de dinamizar procesos de innovación que se ubican en diferentes contextos y que representan la identidad de un espacio concreto. Ya se trate de un municipio completo, una comarca o un barrio/distrito de ciudad, la propuesta de ciudadanía comunitaria y democrática Atlántida invita a unir los esfuerzos de cada sector y pone en común un modelo de trabajo orientativo. El proceso de organización de los llamados *Comités de ciudadanía*, que integrará a todos los representantes de los ámbitos educativo y comunitario (equipos directivos, CEP, Inspección, AMPA, concejalías de educación y asuntos sociales, cuerpos de seguridad...), puede elaborar un plan común desde un diagnóstico de la zona realizado entre todos, hacer seguimiento del mismo y evaluar el proceso de mejora a partir de los indicadores aprobados en el Plan global. La apuesta, por atrevida, no anula otras iniciativas más modestas y necesarias como las que ya de por sí desarrollan grupos de docentes en sus centros, AMPA aisladas o agentes sociales desconectados; por el contrario, puede servir de orientación e incentivación para éstos, y se nutre de ellos para intentar otras fases de desarrollo más organizadas y complejas, como las que proponemos.

Nuestro trabajo en municipios y comarcas suele iniciarse con reuniones informativas, convocadas por entidades del entorno, ya sea porque somos llamados a intervenir, oa propuesta de Atlántida, o bien de forma conjunta. Desde nuestra singular experiencia, nos reafirmamos en la idea de que cada sector debe comprometerse con su tarea: que el trabajo de los docentes es irrenunciable e imposible de suplantar, que el de las familias debe ocupar un espacio y un tiempo mayor del

habitual, así como el papel de los agentes sociales y municipales, que están llamados a fortalecer la tarea de los docentes y a apoyar la prevención de las situaciones de riesgo. Estamos hablando de un modelo que, a pesar de encontrarse en su fase inicial de diseño, parece indicarnos un camino en el que es preciso explorar e investigar. Se trata de cerrar el paso a la huida a la irresponsabilidad y de llegar a convenir un lugar común donde se hable de corresponsabilidad y de plan global, como proponemos en los denominados Comités de Ciudadanía comunitaria.

Una perspectiva más detallada de nuestra propuesta puede observarse a través de los procedimientos habituales que utilizamos: actas de constitución o de funcionamiento de los comités, fichas que describen el proceso de puesta en marcha y seguimiento, etc., como mostramos en la web de Atlántida ([www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)).

## **UNA PROPUESTA DE CIUDADANÍA QUE SURJA DESDE ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN CONSTITUIDOS**

Posiblemente, si preguntáramos a cualquier miembro de un Claustro inmerso en problemas cotidianos, a un directivo de una AMPA, a un representante de las familias en un Consejo Escolar, a un miembro del Ayuntamiento que asiste de vez en cuando a ese Consejo, etc., si le preocupa encontrar una alternativa a la educación actual, a la sociedad y al tipo de alumnado, de ciudadano, que nuestro modelo de desarrollo está favoreciendo, podría contestarnos que le preocupa globalmente pero que no quiere perderse en propuestas y reflexiones teóricas que no le conducen a nada; que en cualquier caso procura ir solucionando problemas poco a poco y como puede. La inmensa e inagotable tarea de la educación impide, con demasiada facilidad, realizar una reflexión sosegada de los problemas cotidianos y sus causas, para después desarrollar un trabajo organizado que vaya al fondo de la cuestión. Pocos agentes educativos implicados en la tarea obligada de mejora, están interesados en abordar en frío una cuestión global, dirán que ni es la hora ni se necesita; pero todos hablan, debaten, improvisan sobre la resolución de los problemas, y expresan sus angustias y añoranzas.

Sin tratar de variar sustancialmente el plan de trabajo que los centros educativos, las AMPA, los servicios sociales y los Comités que asesoramos y apoyamos tienen aprobado, Atlántida les propone, dentro de la fase de «creación de condiciones» para iniciar el trabajo, entrar en reflexiones que posibiliten levantar la vista de lo concreto, en un proceso que nos permita enlazar y relacionar los problemas cotidianos con el problema global: el modelo de educación y sociedad que subyace a nuestra propia actuación profesional. Así, se dice con cierto criterio que cuando sólo hablamos de problemas educativos, cuando sobre todo vemos las deficiencias en nuestro entorno, cuando todo suena a crisis, lo que falla y se pone en cuestión es el modelo de sociedad y las funciones que cumple la educación, tarea inmensa que es preciso abordar globalmente si se pretende influir seriamente en la mejora. Como bien señala Fullan (2002), los auténticos cambios educativos han

de contemplar obligatoriamente una perspectiva sistémica que ponga en juego todos los ámbitos, instancias y agentes potencialmente interesados y realmente implicados.

Si nuestro equipo de asesoramiento Atlántida expusiera en un claustro, AMPA o Ayuntamiento, que «proponemos repensar el modelo de educación y para ello se requiere realizar un trabajo colaborativo, una investigación sobre los aprendizajes básicos que facilitan el desarrollo personal libre y crítico del ser humano; que demandamos un diseño de currículo diferente, o área transversal de valores presente en todas las asignaturas que facilite el trabajo y enfatice los valores de ciudadanía necesarios para conseguir un centro, un barrio y un mundo más confortable y feliz», podría sonar a hermosa historia que tiene poco que ver con lo que se vive en patios, pasillos, aulas, hogares, y calles o plazas. Será más oportuno desarrollar un proceso compartido, del que se deduzca algo similar, pero todo ello desde el análisis de los problemas cotidianos, y realizando un diagnóstico que conduzca a diseñar un plan común. A la hora de iniciar un trabajo de reflexión que nos conduzca de forma natural a la necesidad de repensar la educación y los aprendizajes básicos de la ciudadanía, proponemos, de forma orientativa, un proceso que contemple las siguientes fases-tareas y principios de organización del trabajo, lo que denominamos «Modelo de procesos»:

### **PASO PREVIO**

LA CREACIÓN DE CONDICIONES PARA DISEÑAR EL PLAN COMÚN Y LAS ESTRUCTURAS QUE LO FAVOREZCAN

Nuestra propuesta empieza por indicar que es el contexto, la estructura creada o esbozada en cada lugar, la que debe reflexionar desde su propia experiencia. Atlántida, antes de iniciar el trabajo concreto de mejora, invitará a conocer y coordinar las posibilidades del entorno e identificar los medios ya presentes: los proyectos y programas que el propio contexto desarrolla (centro, municipio, distrito, comarca). Se trata de analizar la tarea que realizan las estructuras que ya están intentando coordinar los esfuerzos (Consejo Escolar Municipal, Plataformas, si la hubiera) para trabajar desde los ya existentes, o, en su caso, proponer la creación de los Comités de Ciudadanía que puedan favorecer la recreación de éstas, cuando su labor quede atenazada por los asuntos burocráticos. Por tanto, se trata de diagnosticar e identificar las posibilidades que ya existen y que posiblemente estén necesitadas de más reconocimiento e información compartida, y, en todo caso, de mejor coordinación. Nuestra primera tarea es, sin duda, conocernos y realizar una primera fase de diagnóstico que asegure que no añadimos nuevos proyectos y tareas a los que ya venimos desarrollando de manera más o menos compleja, pero a veces sin rumbo común.

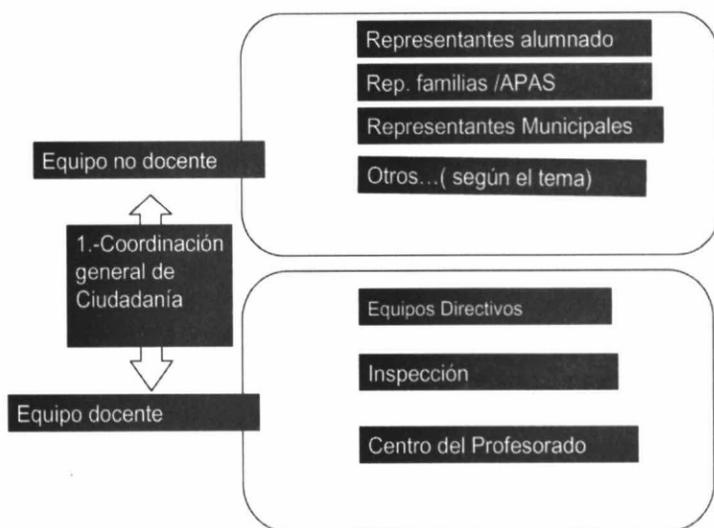
Atlántida apuesta por ayudar a ordenar los recursos existentes y darles coherencia, de ahí que en este paso previo propongamos elaborar un Banco de Datos que describa lo que realizan y llevan a cabo los centros educativos, las AMPA, los

Programas municipales y los agentes sociales del lugar. Merece capítulo aparte destacar la importancia que cobra tener en cuenta las relaciones de poder, la necesidad de aprender a compartir el liderazgo y estar atentos a la micropolítica (González, 1998) de los centros y las organizaciones socioeducativas del entorno, para evitar disfunciones, solapamiento o marginación de realidades, de personas, de colectivos y duplicidad de estructuras participativas, así como protagonismos que dificulten la creación de condiciones solidarias para el trabajo compartido.

Atlántida está dinamizando Comités de Ciudadanía creados a la luz de la complejidad social creciente, que intentan dar vida a los antiguos y, en general, poco aprovechados Consejos Escolares Municipales cuando es posible, y en cualquier caso, una entidad con vida propia cuando así se requiere. Pero hablamos de creación de nuevas estructuras para favorecer un plan común. Si al final de la fase descrita se ha considerado aprobar la creación de los denominados Comités de Ciudadanía, dedicaremos un tiempo especial a asegurar los protocolos de procedimiento: convocatorias, actas, toma de decisiones, reparto de tareas y respeto a los liderazgos de los diferentes sectores. En general, los citados Comités se estructuran desde una Junta Coordinadora de tres o cuatro miembros que los dinamiza, un Plenario donde se debate y decide, y una Asamblea abierta a colectivos donde se participa masivamente para desarrollar y motivar el plan socioeducativo.

GRÁFICO I

### Propuesta de Estructura del Plenario del Comité de Ciudadanía



## 1ª FASE

### DIAGNÓSTICO SOBRE EL MODELO DE SOCIEDAD: DETECCIÓN DE PROBLEMAS Y DELIMITACIÓN DE VALORES ALTERNATIVOS

Una vez que hemos identificado y valorado lo que tenemos y realizamos en la zona, pasamos a diagnosticar y formular los problemas, en relación con los valores que consideramos en crisis y sus posibles causas, para relacionarlas/categorizarlas, tomando como base los cuatro ámbitos de desarrollo de nuestra sociedad, que Atlántida ha definido: *ámbito sociopolítico, socioeconómico, sociocultural y socioafectivo/personal*. Atlántida propone su modelo elaborado en los últimos años, pero no deja de ser una propuesta orientativa. A partir de los problemas que se vayan describiendo, nos planteamos pensar en valores alternativos que sirvan para contrarrestar los problemas concretos detectados. Así, se comentarán aspectos como: el exceso de individualismo, el apego al coste-beneficio pronto y fácil, el escaso compromiso con el esfuerzo, la creciente agresividad y desigualdad (especialmente en el caso hombre-mujer), unido a los fenómenos de interrupción y falta de atención crecientes, entre otros. A partir del análisis y verbalización de la angustia creciente, proponemos realizar el esfuerzo de pensar en valores positivos que sirvan de antídoto a los valores negativos diagnosticados. Así, por ejemplo, ante la falta de identidad con el entorno, hablaremos del compromiso con el medioambiente; ante la pasividad, motivación; ante la agresividad, tolerancia y convivencia democrática. Al final, como resultado del debate, llegaremos a priorizar dos o tres valores de los señalados para ser abordados por la escuela, la familia y los agentes sociales. Nos referiremos a un plan común que incida en el modelo de sociedad/educación que vivimos en nuestro entorno inmediato.

## 2ª FASE

### DIAGNÓSTICO INTEGRAL DE PROBLEMAS EDUCATIVOS

A continuación, y para que los valores y problemas no queden descolgados del cotidiano quehacer de las aulas, los hogares y la calle, volvemos a vivir el proceso similar, pero en este caso señalando *problemas* que se encuentran *en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Nos centraremos en momentos concretos del mismo, relacionados en primer lugar, con el currículo (Jackson, 1991): cómo seleccionamos el currículo y atendemos la diversidad creciente, cómo abordamos la gestión del aula y la preparación/desarrollo de las tareas escolares, cómo lo vive el alumnado. También es interesante llegar a concretar qué aspectos son débiles en el proceso de planificación de los ámbitos de conocimientos básicos: sociolingüístico, científico-técnico y artístico. Aparecerá la interrupción creciente, la falta de motivación, el deficiente hábito lectoescritor, y al comentar las causas que los favorecen, surgirán algunas que se deben al sistema, como el papel de los medios de comunicación, pero posiblemente también, a la actividad profesional de los educadores, a su metodología, también revisable. A partir del diagnóstico de lo que ocurre en las aulas, pasaremos

a analizar el ámbito familiar (¿quizás falta tiempo real de dedicación?), y a continuación al social de nuestras calles y plazas (¿posible descoordinación de servicios?). Aparecerán en cada sector diferentes problemas que van a servir de base para el plan común, regido por el principio de corresponsabilidad. En resumen, lo que nos ocupará en esta fase, es el repaso a los problemas que se abordan en los ámbitos de mejora de la educación que Atlántida ha estudiado: el curricular, las estructuras y los niveles de participación/organización, el papel de las familias y del contexto, así como la formación y las infraestructuras/condiciones necesarias para llevar a cabo un plan de mejora. Realizar un diagnóstico de estos elementos, analizar las causas de la situación y compartir las alternativas, es la mejor forma de hacer corresponsables a cada uno de su parte y a todos del conjunto resultante (ver anexo Ficha I, resumen de un diagnóstico priorizado).

Con el doble trabajo esbozado (qué valores son deficitarios y qué dificultades surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje), tendríamos un primer mapa de los problemas que exigen una planificación integrada de valores democráticos generales, y de estrategias de gestión del aprendizaje, entre las que puede llegar a aparecer: la necesidad de convenir unos criterios mínimos de metodología y evaluación en cada centro y zona, posibles campañas de animación a la lectoescritura desde la escuela, la familia y las entidades socioculturales; planes de formación en la zona para profesorado, familias y servicios sociales, etc. No perdemos de vista un secreto a voces: se trata de disponer de un plan sencillo y concreto (más vale pocas tareas bien hechas, que un denso listado que no llega a abordarse), siendo esencial en ese momento establecer prioridades, y contemplar tareas que representen el sentir de cada uno de los sectores implicados: profesorado, alumnado, familias y servicios sociales.

En algunos casos, como el de Coria (Cáceres), Atlántida ha trabajado a partir de estas dos primeras fases, dinamizando el Comité de Ciudadanía que favorece una estructura participativa plural, y provocando un plan de mejora que se coordina desde las diferentes comisiones (absentismo, plan de formación del profesorado y familias, coordinación entre 1º de ESO y Primaria, apoyo al asociacionismo juvenil, infraestructuras extraescolares...), que avanzan en los temas concretos, a partir de subcomisiones mixtas, para luego ponerlos en común en su reunión mensual, bimensual, etc.

El trabajo descrito hasta aquí configura las bases de lo que denominamos «Plan Común», para el que es necesario diseñar un proceso de seguimiento y evaluación, con indicadores concretos en cada uno de los ámbitos, como garantía de los avances de cada experiencia. Con las tareas descritas ya dispondríamos de un Comité representativo que está abordando la mejora de una serie de aspectos, garantía, al menos, de una mayor coordinación en la zona.

Pero intentamos algo más atrevido. Además, se trata de llegar al foco del aprendizaje formal: el aula, lugar de desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje escolar. Por ello, proponemos abordar, si fuera posible, la fase tercera del proceso.

## A MODO DE COLOFÓN: LA 3ª FASE

### INICIO DE CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR GLOBAL

Si bien las dos primeras fases descritas surten de trabajo a una Comisión que representa a toda la comunidad y podría servir de referencia para un centro, un Consejo Escolar, un comité intercomunitario de varios centros y agentes familiares-sociales, y esto es sin duda una tarea importante, sin embargo puede ser demasiado ajena a la vida diaria del aula. En la medida de lo posible, proponemos intentar abordar gradualmente la fase tercera para favorecer la *construcción de un proyecto curricular en torno a un centro de interés* común. Tratamos de aterrizar en el eje central del proceso educativo: el aula, la metodología y las tareas, su relación con las familias y el contexto. Sin duda, se trata de un paso complejo que debe ser bien presentado y motivado, y cuando se considere más oportuno. Planteamos, como postulan Torres (1994) y Beane (2005) la imprescindible y urgente tarea de integrar, siempre que sea posible, el currículo que enseñamos, para que éste ponga en interrelación las distintas áreas o asignaturas y conecte con los problemas fundamentales de la vida cotidiana. Necesitamos por tanto un motivo, un centro de interés o proyecto de trabajo de la zona/comarca, que una a los implicados en el proceso de mejora (Hernández y Ventura, 1992).

Lograr la anhelada motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje puede favorecerse consensuando y elaborando una puesta en escena del currículo que deseamos, contando con el alumnado y las familias, pero haciéndolo lo más útil y práctico posible. Desde Atlántida defendemos la pertinencia de construir y trabajar en nuestra compleja sociedad con un currículum más democrático y global (Guarro, 2002; López Ruiz, 2005). De ahí que pensar en centros de interés para un proyecto comunitario, pueda servir de resorte para reforzar el papel de la escuela y la educación en la sociedad, implicando para ello a los representantes del medio y sus diferentes instancias.

En Atlántida estamos asistiendo a experiencias diferentes: en un lugar concreto es el AMPA, quien propone al centro un tema como la interculturalidad, y el centro, junto al Comité de Ciudadanía vive, investiga, como centro de interés, el conocimiento e intercambio enriquecedor de las culturas que integran el municipio. En otros casos, el equipo directivo promueve el rescate de un cultivo de la zona, una historia o leyenda... y se llega a vivir un proceso de participación que incide posteriormente en el desarrollo comunitario, haciendo aparecer como ejemplos, en coordinación y reivindicación con poder sociopolítico, nuevas propuestas de ocio, salidas laborales, etc.; en resumen, haciendo ganar a la propia zona en identidad cultural y favoreciendo pequeños focos de desarrollo social y económico. La experiencia de Mala, Haría (Lanzarote) en que una escuela unitaria junto a su AMPA, en coordinación con su Comisión de Ciudadanía, investigaba el rescate del cultivo de la cochinilla, ponía en escena el proceso, organizando talleres y dando a conocer su proyecto, ha llegado a implicar al Ayuntamiento, al Cabildo Insular y, por fin, modi-

ficar la propia realidad del contexto, que dispondrá de nuevos presupuestos, se abrirá a museos, itinerarios ecoturísticos y talleres con nueva creación de yacimientos de empleo. Sin duda, un ejemplo vivo de lo que proponemos: una escuela y educación vivas, ligadas a los hechos sociales y culturales del entorno. Pequeños sueños, convertidos en sencillas realidades.

El lugar ideal para llevar a cabo una puesta en común de lo que proponemos es sin duda el Consejo Escolar y, por extensión, el Consejo Escolar Municipal cuando éste es dinámico, y en nuestra experiencia, el Comité de Ciudadanía que hemos diseñado; pero si no fuera posible, sigue siendo urgente que las unidades de aula, ciclo o departamento lo intenten en solitario cuando no surja la propuesta global. La propuesta de dar pasos hacia un proyecto general de currículo desde algunos centros de interés común, podría facilitar un proceso para sentar las bases elementales que favorezcan la construcción de un Proyecto Educativo de Ciudad (Carbonell, 2001). En un lugar de encuentro, ya sea el ciclo, el Departamento, la Comisión Pedagógica o el Consejo Escolar antes mencionado, cabría debatir *qué valores echamos en falta, qué problemas nos agobian durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo y en qué proyecto* cabe poner en común el modelo de educación y de centro, aunque se trate de una experiencia temporal, en este caso, que supere las semanas culturales habituales y se centre en fenómenos sociales, económicos, medioambientales. Esta será la mejor manera de que la escuela, desde el trabajo por proyectos, entronque con la vida, y fomente también el desarrollo comunitario (Dewey, 1995; Freire, 1997).

### **ALGUNAS PERSPECTIVAS Y DUDAS DE LA EXPERIENCIA: SOBRE LA CIUDADANÍA COMUNITARIA/DEMOCRÁTICA Y EL CÓDIGO ÉTICO QUE FAVOREZCA EL PROCESO**

Finalmente, como actividad globalizadora de las tres fases descritas, pretendemos por un lado reflexionar conjuntamente-acompañando el debate europeo y estatal-, sobre la necesidad de actualizar la propuesta de aprendizajes básicos y el currículo común de la ciudadanía y, por otro, sobre el necesario compromiso o código ético compartido que debiera debatirse y asumirse, a modo de *Estatutos de Ciudadanía*, en contextos cercanos que sean vividos como resultado de un trabajo colaborativo.

Desde Atlántida invitamos a realizar este trabajo en paralelo al debate oficial y profesional (derivado de las recientes propuestas de la Unión Europea, del MEC o de otras instituciones), de forma conjunta, participativa. El resultado, los aprendizajes obtenidos, funcionarían a modo de nuestros principios para el Proyecto Educativo del centro; serían la base de nuestros aprendizajes básicos, que deberán servir de referencia al desarrollo del Proyecto curricular del centro y del contexto, integrando el trabajo socioeducativo y avanzando hacia posibles Estatutos de Ciudadanía corresponsable.

A partir de procesos como los esbozados, entendemos que tiene sentido realizar en una zona concreta, en un municipio, barrio o comarca, y a la luz de los debates establecidos y de los compromisos adquiridos –a modo de guía– las bases de los aprendizajes básicos o proyecto curricular, y en consonancia con ello, las tareas, las experiencias que es preciso desarrollar en el aula, la familia y el contexto. Sin duda un trabajo ambicioso en el que querríamos indagar.

El esfuerzo final esperamos que sea realizado por/con los centros, y sus agentes colaboradores, para lo que solicitamos apoyos, formación e intercambio de experiencias. Atlántida inicia una elaboración de propuestas-guía desde sus grupos especiales y en algunos comités avanzados. Tememos, por inoperantes, los listados de aprendizajes, competencias, objetivos y contenidos, que no vayan acompañados de orientaciones sobre los procesos que deberían ponerse en marcha para construirlos. Los centros necesitarán más que listados, orientaciones claras que ayuden al profesorado, primero, a realizar un trabajo de construcción del conocimiento pedagógico que no se ha llevado a cabo en las etapas de formación inicial ni tampoco en la permanente mediante un modelo que afecte a la vida del centro. Los centros y las organizaciones cercanas, AMPA y agentes socioeducativos, a su vez, más que repetir tareas y metodologías habituales, necesitarán abrirse a la búsqueda de nuevos contactos con los diferentes elementos educativos de su entorno.

Desde el Proyecto Atlántida manifestamos nuestras dudas sobre el alcance de la propuesta que realizamos y los procesos necesarios para avanzar en la línea esbozada. Asumimos las limitaciones del alcance de nuestra experiencia inicial. Reconocemos la enorme dificultad que supone adentrarse en procesos de innovación como los que describimos. No ocultamos que se trata de una apuesta arriesgada, pero somos conscientes de que una vez que conocemos ciertas claves vividas en procesos de innovación en centros muy concretos, además de favorecer la innovación en ciertos grupos, confiamos en que se promueve el compromiso con la indagación sobre las claves necesarias para tratar de incidir en la mejora global del sistema educativo y el éxito para todo el alumnado. Una apuesta inmensa, pero necesaria, que debe contextualizarse en espacios concretos. Saltar del campo de la innovación, a veces elitista, con centros especiales, al discurso de la mejora social y educativa, nos supone un reto que asumimos con ganas. Las limitaciones que tiene la mejora del centro en solitario, y las dificultades crecientes, nos obligan a investigar apuestas como la descrita. Propugnamos una apuesta política de la innovación participativa que, para huir del pesimismo y la frustración, debe realizarse en contacto con otros sectores educativos, sociales y políticos. Atlántida ha reforzado en los últimos años su organización con diez seminarios de reflexión en diferentes comunidades, con la colaboración con Consejerías de Educación (Canarias, prioritaria por nuestro origen; Andalucía, Extremadura, Andalucía, Castilla-La Mancha, Aragón...), con el MEC, con las Confederaciones de AMPA, con numerosos ayuntamientos y movimientos de renovación pedagógica (MRP). Las perspectivas, aún siendo realistas, apuntan nuevas formas: comenzamos a ver y a sentir en diferentes sec-

tores, preocupaciones similares y propuestas paralelas. Es el momento de apoyar e integrar las nuevas Redes que lo favorezcan, como venimos sugiriendo desde nuestro *Manifiesto por la Innovación Democrática* (Atlántida, 1998, 2002).

Para terminar, querríamos adelantar perspectivas de futuro que el trabajo iniciado plantea. A partir de lo expuesto, comenzamos a desarrollar experiencias que nos permitan valorar el grado de implicación en la nueva tarea de construir ciudadanía. Se están iniciando procesos para elaborar los llamados códigos éticos de los profesionales y entidades implicadas. Por tratarse de propuestas que sólo estamos llegando a diseñar en sus fases iniciales, indicamos algunas tareas que podrían favorecer el desarrollo de la nueva ciudadanía. Tomaríamos como referencias básicas los Derechos Humanos tradicionales y los denominados de la cuarta generación o ciudadanía compleja (Cabrera, 2002; Jiménez, 2004), caminaríamos hacia el reto del nuevo código ético profesional de los docentes (Martínez, 1998), del alumnado, las familias, y de los responsables políticos. Una tarea compleja, pero urgente, como hemos repetido, con la que cuestionar el modelo de sociedad actual y debatir el nuevo papel que la educación debería jugar para favorecer procesos de cambio.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BEANE, J. (2005): *La integración del currículum*. Madrid, Morata.
- BOLIVAR, A.; LUENGO, F. (2005): «Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de Educación para la Ciudadanía», en *Debate Educativo: Una calidad entre todos y para todos*. Documentos institucionales (14 Marzo), pp. 18-47.  
[http://debateeducativo.mec.es/documentos/ciudad\\_atlantida.pdf](http://debateeducativo.mec.es/documentos/ciudad_atlantida.pdf)
- CABRERA, F. (2002): *Qué educación para qué ciudadanía: Interculturalidad: Fundamentos, programas, evaluación*. Madrid, Morata.
- CARBONELL, J. (2001): *La innovación en educación*. Madrid, Morata.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOTT, J. (1990): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESCUADERO, J. M.: «El desarrollo del currículum por los centros», en J. M. ESCUDERO (ed.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, pp. 291-319.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- ELSTER, J. (2001): *La democracia deliberativa*. Barcelona, Gedisa.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): «El aprendizaje de lo social. Educación y Sociedad» 8, pp. 7-24. Recogido en su libro (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, Octaedro.
- GIMENO, J. (2001): *Educación y cultura global*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (1998): «La micropolítica de las organizaciones escolares», en *Revista de Educación*.
- GUARRO, A. (2002): *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.
- (2005): *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid, Pirámide.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona, Graó.
- HOPKINS, D.; LAGERWEIJ, N. (1997): «La base de conocimientos de mejora de la escuela», en D. REYNOLDS et al.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI, pp. 71-101.
- JACKSON, PH. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, J. (2004): *Inmigración, Interculturalidad y currículo*. Sevilla, MCEP.
- KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Alertes.

- LÓPEZ RUIZ, J. I. (2005): *Construir el Currículum Global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (coord.) (2003): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.
- MARTÍNEZ, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- PETTIT, P. (1997): *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós.
- SIROTNIK, K. (1994): «La escuela como centro del cambio», en *Revista de Educación*, 304, pp. 7-30.
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.

**FICHA I**  
**PRIORIZACIÓN DEL DIAGNÓSTICO INICIAL,**  
**EJEMPLIFICACIÓN DE LA COMARCA DE CIJARA (BADAJOZ)**

**PREVIO: Prefase informativa y de sensibilización**

Banco de Datos sobre quiénes somos, y valoración de Constitución del Comité de Ciudadanía como estructura favorecedora de la participación.

**1ª FASE: Diagnóstico general**

VALORES QUE FALLAN, QUÉ PROBLEMÁTICAS DE ZONA: Alternativas

Socioeconómico-ambiental	Sociopolítico	Sociocultural	Socioafectivo	otros
No compromiso medio Compromiso medioambiental	La agresividad, violencia Civismo, convivencia democrática	Ignorar la diversidad Interculturalidad	Individualismo Autoestima, autonomía	

**2ª FASE: Diagnóstico sobre problemáticas del proceso enseñanza-aprendizaje**

A partir del trabajo sobre problemas y causas, se elabora un plan priorizado como el que se describe:

A) ÁMBITO ESCOLAR-CURRICULAR A MEJORAR	CÓMO LO HARÍAMOS	QUIÉNES COORDINARÍAN
1. -La coordinación 6º y 1º ESO 2. -Los mínimos comunes de gestión de aulas: a) Mínimos de Metodología-Evaluación b) Modelo de Convivencia y RRI c) Plan Acción Tutorial común	Plan Comité, Plan Consejería Debate ciclos- Departamentos Propuestas Atlántida Propuestas Manuel Segura	E. Directivo, APAS, Inspección C. Pedagógica-Inspección, actas C. Pedagógica y tutorías, con actas Tutorías y Orientación, con actas
d) Aprendizajes básicos, mínimos comunes Ámbito sociolingüístico: Hábito lector-escritor Ámbito lógico-matemático: Hábito razonamiento-cálculo Ámbito artístico-dinámico: sensibilidad, hábitos	Departamentos y ciclos con actas Biblioteca: centro-aula- rincones, concursos, juegos liderados, campanas coordinadas	Comisión Pedagógica, APA Departamentos y ciclos con aprobación final de claustro, Junta Directiva APA, C. Escolar y Comité

B) EN EL ÁMBITO FAMILIAR	CÓMO	COORDINAN
3. -Información-formación profesorado-familia	Entrevista una vez trimestral	Tutores, entrega de notas, asambleas
4. -La mejora de salidas profesionales en la zona	Diagnóstico necesidades zona	APA-Dirección, C. Escolares
<b>C) EN EL ÁMBITO DE CONTEXTOS</b>		
5. -Procesos de trabajo familia-alumnado riesgo	Plan de proceso-instrumentos	Servicios sociales, Comité S. Sociales, APAS, E. Directivo
6. -Absentismo y materiales de trabajo	Diagnóstico, datos y plan	
<b>D) EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN</b>		
7. -Profesorado: Gestión de aula, convivencia	Apoyo del CEP, otros...	CEP, Atlántida, E. directivo
8. -Familias: Participación funciones	Apoyo de Consejería, FAPA	APAS y FAPA
9. -S. Sociales: Dinamización de asociacionismo	Apoyo planes de la Junta,...	Ayuntamiento, Mancomunidad

10.-TEMA CENTRAL DEL PROYECTO MUNICIPIO	SUBTEMAS POSIBLES, SEGÚN ETAPAS O CENTROS/ENTIDADES
Ejemplificación de una zona rural	
LA IDENTIDAD DE LA COMARCA, PRESENTE, PASADO Y FUTURO	A escoger por cada centro, o etapa, por colectivos culturales/sociales, por individuos colaboradores...

SUBTEMAS MEDIOAMBIENTALES	SOCIOHISTÓRICOS Y ECONÓMICOS	OCIO-TIEMPO LIBRE Y CULTURA	OTROS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de mapas de los municipios, de la comarca, folletos y dípticos identificativos, geográfica y ambientalmente.</li> <li>• Identificación y características de ecosistemas y lugares medioambientales de interés:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reserva de Cijara</li> <li>- Corredor del Guadalupejo</li> <li>- Castañar</li> <li>- Pretura</li> <li>- Inicios de Guadarranque</li> <li>- Cañadas, cordeles, veredas</li> <li>- Puentes</li> <li>- Flora y fauna, endemismos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Datos históricos, evolución de cada municipio.</li> <li>• Leyendas, textos y documentos que realzan la identidad de cada pueblo y de la comarca</li> <li>• Lugares, monumentos, que configuran el patrimonio histórico y artístico de cada pueblo y de la comarca: castillos, iglesias...</li> <li>• Evolución de la Ganadería: de la Mesta al presente y futuro.</li> <li>• Evolución de la Agricultura.</li> <li>• Inicios industriales: queso, miel,</li> <li>• Evolución demográfica y fenómenos migratorios...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas de rutas</li> <li>• Senderismo</li> <li>• Acampadas.</li> <li>• Piragüismo y vela</li> <li>• Rutas a caballo</li> <li>• Recreación de hechos históricos, leyendas, sucesos, costumbres, textos que pueden dar lugar a representaciones nuevas de teatro, cortos, audios....</li> <li>• Exposiciones y museos</li> </ul>	
Campana de motivación, familias	Campana motivación profesorado	Campana alumnado	Campana social



## Algunas referencias para seguir profundizando en el tema

Begoña Martínez Domínguez  
Universidad del País Vasco

### **Resumen:**

Después de la presentación de distintos artículos y experiencias sobre la necesidad de repensar el asesoramiento y el apoyo a la escuela democrática que dan unidad a este monográfico, destacamos algunas referencias seleccionadas entre las numerosas publicaciones y direcciones web existentes, para contribuir a que las personas que así lo deseen puedan seguir profundizando en el tema.

*Palabras clave:* Referencias bibliográficas, asesoramiento, apoyos educativos, páginas web.

### **Abstract:** *References to Deepen into this Specific Topic*

After having presented different articles and practices on the necessity of rethinking both the type of consultancy and support provided to democratic schools and which comprise this monographic study, some relevant references are provided below. They have been selected among a significant number of books and websites, so that those interested in this topic can continue to deepen into this specific topic.

*Key words:* references, consultancy, school supports, web pages.

En los diferentes artículos que conforman esta sección monográfica subyacen, entre otras, dos ideas básicas. La primera, que las formas de producir y acceder al conocimiento científico, social y cultural en la nueva sociedad de la información se transforman de manera tan rápida que estamos obligados a seguir aprendiendo –entre otras cosas, a aprender a vivir juntos–, a lo largo de toda la vida. La segunda idea es que en la nueva realidad caracterizada por el predominio postmoderno y neoliberal, las estructuras sociales son cada vez más complejas y fragmentadas, sus demandas educativas cada vez más extensas y heterogéneas, y sus intereses y escalas de valores cada vez más contradictorios, lo que nos obliga a toda la ciudadanía a tener que repensar la función socializadora, compensatoria y formativa de la escuela. Porque ésta sola, ni puede ni debe asumir la profundidad y complejidad de los temas y problemas con los que se enfrenta. Y porque necesita encontrar cuanto antes una nueva centralidad con relación al resto de agentes educativos que han ido surgiendo, articulando proyectos socioeducati-

vos consensuados y contando con el apoyo de toda la comunidad, entendida ésta en el sentido más extenso del término.

Como cabe imaginar, estas dos ideas fuerza agrupan una relación muy amplia de temas sobre los que podríamos seguir profundizando. Sin embargo, siendo nuestra intención comentar un amplio número de referencias, siendo a la vez selectivos, hemos optado por mantener dichas ideas fuerza como hilos conductores de este texto y agrupar en dos grandes apartados las que nos han parecido más relevantes y de fácil acceso. En el primer apartado, sugerimos algunos libros que permiten profundizar sobre los fundamentos teóricos y en algunas concreciones prácticas de los modelos de apoyo y asesoramiento que, en nuestra opinión, facilitan la mejora de la escuela. Incluimos también una relación de monográficos que abordan temas básicos relacionados con la educación democrática, publicados en revistas de amplia divulgación en los centros educativos. En el segundo apartado presentamos algunos sitios web, en los que es posible encontrar nuevos recursos y espacios de apoyo y asesoramiento que constantemente están emergiendo en la red. Siendo tan numerosos, resulta complicada tanto su selección como su organización. De ahí que hayamos tratado de ordenarlos, a modo de muestrario, en función de la fuente de distribución, es decir, si quien los publica en la red son administraciones educativas específicas, municipios, comunidades virtuales o movimientos de profesorado y personas comprometidas con la transformación educativa y social. Con todo, somos conscientes de que muchas obras y direcciones importantes no serán mencionadas, por lo que pedimos disculpas anticipadas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ALGUNOS LIBROS SOBRE ASESORAMIENTO Y APOYO

DOMINGO SEGOVIA, J. (coord.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro.

Esta obra reúne las contribuciones de cerca de una veintena de reconocidos autores, en torno a los temas de más candente actualidad en el asesoramiento a los centros. Su estructuración en tres partes –marcos de reflexión y contextualización, dimensiones y práctica–, nos invita a reflexionar sobre la necesidad de repensar el para qué, el por qué, el cómo y el dónde de la función asesora, tomando como marco de referencia la mejora de la educación. Gracias al acertado equilibrio entre las aportaciones teóricas y algunas ejemplificaciones prácticas, nos aportan argumentos sobre la necesidad de acercar el asesoramiento educativo hacia un enfoque de colaboración crítico o de proceso, y le dan sentido. Son de interés las experiencias realizadas con grupos de apoyo de profesores y entre centros, así como las sugerencias sobre el creciente papel que puede tener la articulación de estructuras y sistemas de apoyo en redes.

MONEREO, C.; POZO, J. I. (coord.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.

Articulados en cuatro partes y a lo largo de diecinueve capítulos, los autores abordan en esta obra buena parte de las controversias en las que actualmente se sitúa la *práctica del asesoramiento colaborativo en la escuela*. Se ofrece una visión del asesoramiento centrado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque constructivista. Se contrasta lo que se dice con lo que se hace, las relaciones simétricas y asimétricas entre asesor y asesorado, las competencias para asesorar y los modelos de formación de asesores. Son destacables, porque amplían la visión en ocasiones reduccionista que se tiene del asesoramiento educativo, los capítulos dedicados a nuevos entornos educativos no formales, a la familia, la universidad, o los equipos directivos, entre otros.

RODRÍGUEZ ROMERO, M<sup>a</sup> M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga, Aljibe.

En esta obra breve –poco más de 100 páginas–, podemos encontrar expresadas de forma clara y precisa las bases en las que se fundamenta el modelo de intervención y los perfiles profesionales de lo que hoy entendemos como asesoramiento en el ámbito de la educación. Aunque parte de su contenido ha sido dado a conocer por su autora en diversos artículos previos, recomendamos su lectura por la visión sintética que aporta. Su adecuada fundamentación teórica está bien avenida con la claridad de sus aportaciones y la orientación práctica de las mismas. Es de destacar el énfasis, bien razonado, que la autora pone en la necesidad de que quienes se dediquen al asesoramiento entiendan que su tarea no puede ser neutral en ningún caso.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (coord.) (2003): *Orientación Comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid, UNED.

Este libro tiene la originalidad de abordar dos temas que pueden ser claramente diferenciados, pero que al mismo tiempo se relacionan entre sí. El tema del asesoramiento, al que la coordinadora de la obra le dedica un primer y extenso capítulo, en el que analiza las aportaciones de las perspectivas social, pedagógica, psicológica y psicopedagógica a su concepción actual. Al mismo tiempo, considera el modelo de asesoramiento colaborativo y comunitario como el más adecuado para hacer frente a los difíciles problemas que entraña el segundo tema tratado en el libro. En concreto, la problemática educativa de los menores vulnerables por distintas causas, y las respuestas que han de acometerse. Esta cuestión se aborda en los tres capítulos siguientes por parte de autores con larga experiencia profesional en el sistema de protección a la infancia, la intervención educativa en medidas judiciales de internamiento, y la intervención comunitaria para la prevención de la drogodependencia.

PARRILLA LATAS, M<sup>a</sup> A. (1996): *Apoyo a la Escuela: un Proceso de Colaboración*. Bilbao, Mensajero.

PARRILLA LATAS, M<sup>a</sup> A. (2005): «De la Colaboración a la Construcción de Redes: el Papel de la Psicopedagogía», en VV AA: *Tejiendo Redes desde la Psicopedagogía*. Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 11-25.

La profesora Parrilla, con la perspectiva de casi diez años de diferencia y la ayuda de distintas experiencias prácticas, nos aporta argumentos suficientes para ver la imperiosa necesidad de superar un modelo de apoyo a la educación de carácter unipersonal, tradicionalmente orientado a la intervención individual, clínica y terapéutica, desde el que los problemas educativos se desplazan al alumnado. Nos ofrece herramientas y estrategias probadas con éxito para acercarnos a un modelo de apoyo colaborativo y curricular, centrado en las dificultades de enseñanza, y trabajando con grupos mixtos de apoyo en redes.

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Nancea.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. WEST, M. (2001): *Hacia Escuelas Eficaces para Todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Nancea.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2004): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, OREAL/UNESCO.

Finalmente y como si de una trilogía se tratara, sugerimos la lectura de tres obras que ya sea en solitario o en compañía, nos ha aportado durante los últimos años Mel Ainscow. En ellas, con un lenguaje práctico pero no exento de una base teórica e investigadora sólida

da, nos plantea la consecución de una escuela inclusiva y/o democrática como una tarea profundamente subversiva y transformadora de la escuela tradicionalmente selectiva. En la primera obra, mediante la reflexión crítica de su propio trabajo como docente, director escolar, asesor e investigador, nos ofrece un marco comprensivo de los obstáculos para la inclusión y los procedimientos de exclusión que, consciente o no de ello, utiliza la escuela. Se presenta una visión muy útil para todas las personas comprometidas con una educación y una sociedad más justas. El segundo texto, constituye un referente obligado y una ayuda práctica y precisa para aquellas personas interesadas en la formación de equipos docentes comprometidos con el cambio. Por último, la *Guía para la evaluación y mejora*, mas conocida como «*Index for inclusion*», es un texto eminentemente práctico. Con la ayuda del diseño de diversas herramientas y de una serie de pasos secuenciados, un centro educativo puede iniciar un proceso de autoevaluación relacionado con tres dimensiones: la cultura, la política y la práctica. De este modo se posibilita desarrollar un itinerario de mejora continua en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque inclusivo y contando con la colaboración de toda la comunidad escolar.

#### MONOGRÁFICOS DE REVISTAS SOBRE TEMAS AFINES

##### POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE TODOS Y PARA TODOS

- «Escoles inclusive efectives», en *Perspectiva Escolar*, 258 (2001).
- «Educación Inclusiva», en *Revista de Educación*, 327 (2002).
- «Experiencias de inclusión: una escuela todos», en *Aula de Innovación Educativa*, 12 (2003).
- «Escuelas Inclusivas», en *Cuadernos de Pedagogía* Monográfico, 331 (2004).
- «Absentismo Escolar», en *Cuadernos de Pedagogía*, 327 (2003).
- «Las desigualdades educativas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 353 (2006).
- «Otra Educación. Otras Escuelas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 341 (2004).
- «La mejora de la escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 339 (2004).
- «Vivir la democracia en la escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 336 (2004).
- «Educación para la sostenibilidad: Agenda 21 Escolar», en *Aula de Innovación Educativa*, 140 (2005).
- «Educatió per a la ciutadania», en *Perspectiva Escolar*, 270 (2002).
- «Educación para la ciudadanía», en *Aula de Innovación Educativa*, 29 (2004).
- «Ciudadanía y Educación», en *Revista de Educación*, 142 (2005).

##### UNA PERSPECTIVA DE CORRESPONSABILIDAD

- «Acompañar y compartir», en *Cuadernos de Pedagogía*, 302 (2001).
- «Temps de responsabilitats compartidas», en *Perspectiva Escolar*, 27 (2004).

- «Madres, padres y escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 333 (2004).
- «Xarxes educatives», en *Perspectiva Escolar*, 294 (2005).
- «Redes Educativas», en *Aula de Innovación Educativa*, 14 (2005).
- «L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació», en *Perspectiva Escolar*, 263 (2002).
- «Educación-Escuela-Territorio-Comunidad», en *Aula de Innovación Educativa* (Acción Comunitaria. Nueva Sección), 145, 146, 147 (2005) y 148 (2006).
- «Diversitat cultural, sostenibilitat i pau. Forum 2004», en *Perspectiva Escolar*, 285 (2004).
- «Foro Social para la Educación», en *Aula de Innovación Educativa*, 141 (2005).

## PÁGINAS WEB

Aun siendo conscientes de los riesgos que en ocasiones entraña la utilización de los medios tecnológicos en la sociedad de la información y, más concretamente, el uso de Internet sin criterio ni objetivos, no es posible ignorar las virtualidades y enormes posibilidades que éstos ofrecen, en particular para el propósito de conseguir que las nuevas propuestas educativas formen parte de un proyecto alternativo de sociedad. En ese sentido, hemos de reconocer que las nuevas redes de comunicación tienen una flexibilidad, horizontalidad, permanente actualización y capacidad de interconexión y proximidad entre sus miembros, difícilmente alcanzables a través de otros medios. Es por ello que, superando una imagen instrumentalista, individualista y de mera transmisión de la información de este medio, animamos a todos los profesionales de la educación para que desde un enfoque cultural de la comunicación, exploren e incorporen de manera habitual en su trabajo algunos de estos espacios virtuales de encuentro.

## APOYOS EDUCATIVOS DISEÑADOS POR LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Actualmente todas las administraciones educativas, centrales y autonómicas, están asumiendo la responsabilidad de ayudar a sus centros educativos en la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación. La visualización en la red de sus portales nos permite comprobar la apuesta y el esfuerzo desigual que cada una de ellas está haciendo. Sobre todo en lo que al diseño de recursos y de servicios de apoyo educativo multimedia se refiere, lo que pone de manifiesto la importancia que tienen las políticas educativas en la calidad de la enseñanza.

<http://www.pntic.mec.es/>

*Portal Nacional para la incorporación de las Nuevas Tecnologías.* En el se ponen a disposición del profesorado, del alumnado y de las familias diversos proyectos y recursos educativos digitales en línea. Destacamos los tres más relevantes:

- *Aula Mentor.* Sistema de formación abierto, libre y a distancia en el que se están educando cerca 100.000 personas adultas a través de 90 cursos virtuales. Es promovido por el MEC, en colaboración con otros ministerios, comunidades autónomas, centros educativos y penitenciarios, ayuntamientos y ONG.

- El proyecto de *Televisión Educativa*, realizado a través de un convenio de colaboración con distintos medios nacionales de comunicación.
- *Proyectos de Cooperación Internacional*: MALTED, OASIS, EUN, ETWINNING, dirigidos al hermanamiento de centros de distintos países para la realización de proyectos en colaboración sobre temas diversos.

<http://www.cnice.mecd.es/ccaa/>

*Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE)* del Ministerio de Educación y Ciencia. Nos permite acceder a los portales educativos de todas y cada una de las consejerías de educación de las comunidades autónomas de España. A través de ellas, se accede a los diferentes recursos didácticos, bases documentales y enlaces que cada una de las administraciones autonómicas ha diseñado para apoyar a su profesorado en la labor docente. El acceso a todos ellos es libre y la mayoría pueden ser utilizados directamente o adaptarse a contextos concretos. Consideramos que el conjunto de las dieciocho direcciones ofrece, a nivel nacional, un apoyo básico para todo el profesorado. Las dos direcciones web que presentamos a continuación son un ejemplo de ello.

<http://www.educarex.org/>

*Portal educativo de la Consejería de Educación de Extremadura*. Esta comunidad ha sido pionera en la incorporación masiva de las TIC a las aulas. Como puede verse reflejado en su portal, se ofrecen al profesorado múltiples herramientas, recursos multimedia, materiales curriculares interactivos y plataformas de participación y debate. Tiene la clara intención de que este sitio se convierta en un punto de encuentro de toda la comunidad escolar (docentes, alumnado y familias), así como en una fuente inagotable de apoyo a la red de centros de la escuela pública.

<http://www.xtec.es/>

*Red telemática del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya*. Ha sido creada para dar difusión y apoyo al uso educativo de nuevos recursos. Destacamos la sección dedicada a la Escuela Abierta, en la que se ofrece una videoteca digital con experiencias y diseños didácticos de todas las materias. Dispone de una mediateca con repositorio de programas de radio y televisión para ser utilizados en los centros escolares, gracias a la colaboración del Departamento con los medios de comunicación locales. Ofrece una *zonaClic*, diseñada expresamente para que el profesorado se anime a la creación y divulgación de actividades educativas multimedia, contando con la cooperación de resto de la comunidad educativa y con el asesoramiento y las aplicaciones de software de sus servicios.

#### **APOYOS SOCIOEDUCATIVOS MUNICIPALES**

Para que la educación pueda cambiar la realidad, requiere una referencia al contexto social. De ahí que sean necesario establecer alianzas entre el profesorado, y los agentes sociales y educativos que trabajan en otros espacios sociales. Sirvan las siguientes como muestra de las iniciativas que se están realizando en algunas ciudades y municipios.

<http://www.bcn.es/castella/ehome.htm>

*Portal de la ciudad de Barcelona.* En su apartado dedicado a la educación, se puede acceder al Plan de Acción Educativa Municipal (2004-2007) que de manera coordinada están desarrollando los principales agentes de la política educativa municipal, el Instituto de Educación y los distritos. Se ofrecen diversos recursos pedagógicos y formativos a desarrollar en función de análisis de necesidades y demandas. Se presenta su Proyecto Educativo de Ciudad (PEC), entendido como un instrumento de gobernanza desde el que se planifican y corresponsabilizan diferentes agentes socio-educativos en distintas experiencias y proyectos. Se puede acceder a las actas de las jornadas que realizan anualmente sobre algún eje temático, entre las que destacamos las celebradas el 2005 sobre: *La ciudad como una red educativa a favor de la cohesión escolar.*

<http://eduso.net>

*Portal de la Educación Social.* Se recogen experiencias educativas y enlaces con proyectos educativos muy sugerentes, diseñados y desarrollados con la colaboración de distintos agentes socioeducativos. Aporta documentación digitalizada de las ponencias y comunicaciones presentadas en sus congresos estatales, y los artículos de su revista RES. Entre otros, destacan los números monográficos dedicados a la intervención con infancia en situación de riesgo, la educación en medio abierto y la mediación socioeducativa en el municipio.

La excelente recopilación de direcciones web ordenadas por comunidades autónomas que realizan M. Amela y M. Buscarons, nos permite acceder a proyectos y planes de apoyo para combatir el absentismo escolar y la integración de menores en situación de riesgo, que han sido realizados con la colaboración de distintas instituciones y agentes socioeducativos locales.

AMELA, M.; BUSCARONS, M. (2003): «Para saber más», en *Cuadernos de Pedagogía*, 327, pp. 81-83.

<http://bcnweb13.bcn.es:81/NASApp/eduportal/pubPortadaAc.do>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Propuesta integradora de la vida ciudadana que reúne a más de 300 gobiernos locales y a todo tipo de instituciones y asociaciones públicas y privadas, de 31 países. Su objetivo es trabajar conjuntamente con sentido educativo en el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria. A través del portal se visualiza la organización de su trabajo en dos redes, una territorial y otra temática, a las que voluntariamente cada ciudad se adscribe para trabajar temas de su interés, tales como: educación en valores, lucha contra el fracaso escolar, transición escuela-trabajo, racismo y xenofobia o participación ciudadana. Ofrece un banco internacional de documentos de apoyo al desarrollo, de libre acceso, a través del cual se divulgan las experiencias y acuerdos avanzados en las jornadas, seminarios y en los nueve congresos hasta ahora realizados.

## APOYO Y ASESORAMIENTO DE COMUNIDADES VIRTUALES EN PROYECTOS COLABORATIVOS

Otra fuente inabarcable de potenciales recursos didácticos y apoyo curricular, son las numerosas plataformas que diferentes organismos, fundaciones y particulares ofrecen en red a toda la comunidad. Estas constituyen un excelente espacio de comunicación, debate, coordinación, apoyo, asesoramiento, reconocimiento y divulgación de prácticas innovadoras. Ofrecen numerosos recursos que pueden facilitar la diversificación e innovación de proyectos educativos a realizar dentro y fuera de la escuela. Entre ellos destacamos los denominados proyectos cooperativos y colaborativos, porque a través de los mismos y de forma pública y visible, distintos profesionales –en espacios, lugares y tiempos, iguales o diferentes– pueden trabajar juntos en torno a intereses, problemas o proyectos comunes. Como muestra presentamos los siguientes direcciones web:

<http://www.educalia.org/edujs/idioma.jsp>

*Programa Educativo de la Fundación de la Caixa.* Ha sido desarrollado en Internet con la intención de servir de apoyo para los centros educativos, así como de constituir un espacio de intercambio de experiencias para toda la comunidad de niños y jóvenes de 3 a 18 años, familiares y profesores. Entre sus múltiples actividades, propone un espacio dotado de los medios y recursos necesarios para que diferentes centros o grupos de profesores y alumnos puedan intercambiar información a distancia, establecer debates y participar en foros de opinión, o llevar a cabo distintos proyectos curriculares relacionados con la solidaridad, el voluntariado, la diversidad, el civismo, el respeto por el medio ambiente o la sensibilización hacia el arte y la creatividad.

<http://www.educared.net/asp/global/portada.asp>

*Plataforma educativa de la Fundación Telefónica.* Junto a las principales asociaciones profesionales, confederaciones de padres y sindicatos; Telefónica ha impulsado la creación de esta plataforma virtual para facilitar en las escuelas la experimentación y puesta en práctica de las nuevas tecnologías. Entre los numerosos recursos diseñados, destacamos dos. Su programa *Escuelas Hermanadas*, en el que profesorado y alumnado de centros distintos y distantes se integran en distintas *Comunidades Virtuales*. Contando con el apoyo de todos los centros escolares y el del equipo moderador del programa, dichas comunidades trabajan en un proyecto curricular integrado, en torno a cuatro áreas temáticas: intercambio intercultural, educación en valores, conocimiento del medio y creación literaria.

El segundo recurso se trata del proyecto participativo denominado *Futuro*, en el que una red de centros de acogida, residenciales o abiertos, de siete países (Argentina, Brasil, Chile, España, Marruecos, México y Perú), trabajan con niños y jóvenes en situación de riesgo de exclusión, temas relacionados con el crecimiento, la identidad, los hábitos saludables, las drogodependencias, la sexualidad, entre otros.

<http://www.iearn.org/spanish/losproyectos.htm>

*Red Internacional de Educación y Recursos (IEARN).* Es una organización sin ánimo de lucro que ha diseñado este espacio para que el profesorado y el alumnado de centros educativos de primaria y secundaria de habla hispana, trabajen juntos sobre algún tema relacionado con la calidad de vida en el planeta utilizando Internet.

Actualmente, casi 4.000 centros de cerca de 100 países, tras registrarse y acceder a foros interactivos en los que participan con intereses parecidos, investigan en equipo sobre un tema que responda a una necesidad curricular específica, contando con la colaboración del resto.

<http://www.nuevaalejandria.com/maestros/clases/>

Sitio para maestros hispano parlantes que les ayuda a encontrar «pareja» para sus clases en otros lugares del mundo. A partir del momento en que el docente cumple el formulario de inscripción con su solicitud, recibe las demandas que le hacen otros docentes de «Clases Gemelas» y pueden establecer a través de Internet contactos fiables y duraderos para adelantar sus proyectos educativos.

<http://www.world-links.org/index.php?newlang=spanish>

*WorldLinks International*. Este programa conecta a estudiantes y profesores de escuelas secundarias en países en desarrollo con estudiantes y profesores de países industrializados. Tiene por objeto desarrollar programas colaborativos de investigación, enseñanza y aprendizaje vía Internet.

<http://www.ciberaprendiz.org/es/proyectos.html>

Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ofrece proyectos sobre Ciencias Naturales para que, en cualquier parte del mundo, los maestros puedan mejorar sus clases con el uso de Internet. Estos proyectos colaborativos están orientados a la utilización de información actualizada (*realtime*) disponible en la Red.

<http://www.kidlink.org/spanish>

Organización sin ánimo de lucro que promueve el diálogo global entre jóvenes en edades de 10 a 15 años. Actualmente participan docentes y estudiantes de más de 103 países en proyectos colaborativos o en el intercambio de opiniones, mediante contactos por correo electrónico y/o Web. Se ofrecen diversos tipos de proyectos, de tiempo indefinido o de duración determinada, que, atendiendo a un tema específico, tratan de profundizar en los conocimientos de otras culturas o en el aprendizaje de otro idioma, así como en la producción de textos literarios, científicos o periodísticos.

<http://www.epals.com/>

Es la comunidad de aulas en línea mayor del mundo. Conecta a más de 4,5 millones de profesores y estudiantes de 191 países que participan gratuitamente en esta comunidad colaborativa virtual. Proporciona a sus usuarios las herramientas de colaboración, comunidad e ideas necesarias para comunicarse a nivel global de manera divertida y educativa. Ofrecen ayuda para que todos puedan aprender mediante proyectos, recursos, documentación, testimonios y ejemplos de correspondencia.

## APOYO SOCIOEDUCATIVO DE MOVIMIENTOS Y GRUPOS SOCIALES EN DEFENSA DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE CALIDAD

Los nuevos modos de comunicación permiten construir identidades colectivas y sistemas universales de valores, imprescindibles para cimentar prácticas emancipadoras y proyectos alternativos que hagan posible una sociedad más justa y solidaria. De ahí que para finalizar, hayamos seleccionado algunos sitios, en los que movimientos de profesionales de la educación y grupos sociales, con plataformas locales, nacionales e internacionales, tienen un lugar de encuentro, debate, convocatoria y divulgación de sus proyectos y experiencias en centros educativos. Comparten la defensa de una escuela pública de calidad para todos. Construyen nuevas redes de comunicación y solidaridad y sirven como estímulo y apoyo para que toda la ciudadanía se sienta comprometida con la educación.

<http://cmrp.pangea.org>

*Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica.* Desde su plataforma en red, coordinan las diferentes federaciones autonómicas del profesorado comprometido con la renovación educativa. Recogen diferentes propuestas y reflexiones en torno a temas socio-pedagógicos de interés que inciden sobre los modos de entender la realidad y de concretar la práctica educativa. Intercambian experiencias de trabajo socio-educativo en las diferentes etapas y niveles de la educación, y ofrecen una base documental digitalizada de sus aportaciones en diferentes revistas.

<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

*Proyecto de Comunidades de Aprendizajes.* Sitio imprescindible para conocer los antecedentes, la fundamentación teórico-práctica y las experiencias de este proyecto. Cuenta con una red de más de 20 colegios distribuidos en cuatro comunidades autónomas, en los que tratan de responder a las necesidades y exigencias educativas que la nueva sociedad de la información demanda. Aportan un modelo de escuela abierto, democrático, participativo y transformador, en el que toda la comunidad, junto con el profesorado, alumnado y personal voluntario, aúnan sus esfuerzos para construir el mismo proyecto. Siendo el centro escolar el eje vertebrador de toda la comunidad en torno al aprendizaje, permite que no solo el alumnado adquiera una educación de máxima calidad, sino que también se transforme su entorno.

<http://www.nodo50.org/movicaliedu/>

*Movimiento por la Calidad de la Educación.* Lugar de encuentro, debate y convocatoria de maestros/as, profesores/as, padres y madres de alumnos, de centros públicos y concertados, asociaciones vecinales y culturales, y profesionales de la educación de los distritos de la periferia Sur y Este de Madrid. Están comprometidos con la construcción de un foro de análisis y alternativas dirigidas a la mejora de la educación en zonas con mayores carencias sociales, así como de una plataforma de colaboración y reivindicación hacia las instituciones: MEC, CM y Ayuntamiento de Madrid. Desde su portal ofrecen el intercambio de experiencias educativas, el acceso a un fondo de artículos digitalizados y un programa marco de intervención socioeducativa contra el fracaso escolar y social.

<http://www.proyecto-atlantida.org>

*Proyecto Atlántida.* Red de innovación educativa en la que profesionales de la educación de distintos niveles y departamentos universitarios, federaciones de padres y madres, municipios y entidades colaboradoras, trabajan por la reconstrucción democrática de la cultura escolar contando con el apoyo de la comunidad. Fruto de su trayectoria disponen de una red de centros colaboradores que, en distintas comunidades autónomas, y con su asesoramiento, constituyen un referente práctico de lo que entienden por escuela democrática. En su web, abierta a todos los miembros de la plataforma y a cualquier persona interesada en su propuesta, podemos encontrar una rica documentación teórica y materiales de apoyo para el asesoramiento en los procesos de mejora, en diversos temas relacionados con la ciudadanía comunitaria, la educación y la cultura democráticas.

<http://www.ceaal.org>

*Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).* Agrupa a casi 200 organizaciones civiles de 21 países de América Latina y el Caribe, trabajando desde la corriente de la educación popular por la transformación democrática de sus sociedades. Con ayuda de su portal se hace visible su red de organizaciones y su trabajo en torno a cuatro ejes básicos: nuevos paradigmas de la educación popular y su impacto en las políticas de la sociedad civil, las políticas educativas y el poder local. Igualmente se divulga su revista digital.

<http://portal.unesco.org/education/>

*Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (ASPnet).* Este proyecto internacional integra una red de casi 8.000 centros educativos de 175 países. Contando con el impulso y apoyo de la UNESCO, desarrollan transversalmente una educación internacional, incluyendo la educación para los derechos humanos y la democracia. Es de gran interés la ayuda que se ofrece para el diseño de proyectos, programas y materiales educativos dirigidos a la docencia y a la formación del profesorado, así como a mostrar los currículos y experiencias prácticas dirigidas a lograr un proceso educativo que facilite la comprensión, la cooperación y la paz internacionales.

<http://lpp-uerj.net>

*Laboratorio de Políticas Públicas de Brasil.* Entre sus múltiples actividades se encuentra la del asesoramiento y el diseño de estrategias gubernamentales dirigidas a favorecer la construcción de espacios públicos y prácticas de ciudadanía. Es de gran interés el desarrollo de seminarios y cursos de formación, y los proyectos sobre programas sociales realizados con financiación pública y la colaboración de distintos agentes socioeducativos.

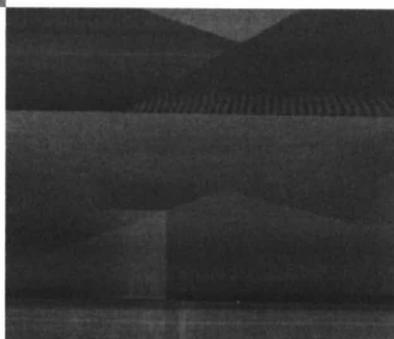
<http://www.portoalegre.rs.gov.br/fme/>

*Foro Mundial de la Educación.* Es uno de los espacios alternativos más importantes en los que confluyen movimientos sociales de todo el mundo interesados por la educación

y la creación de cultura transformadora. En los distintos encuentros que han ido celebrando de forma paralela al Foro Social Mundial, han ido avanzando en la idea de construir una Plataforma Mundial de Educación. Esta permitiría el diseño y la ejecución de políticas, planes, programas y proyectos educativos en todos los niveles de enseñanza y para todos los pueblos del planeta, haciendo posible que la educación sea un *bien público mundial* tal y como hace tiempo acordó la UNESCO.



**Investigaciones  
y Estudios**





# Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia

Catherine Blaya

*Directora del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar. Universidad Victor Segalen. Bourdeaux*

Eric Debarbieux

*Catedrático de Ciencias de la Educación*

Rosario del Rey Alamillo

*Prof. Ayudante en la Universidad de Sevilla*

Rosario Ortega Ruiz

*Catedrática de Psicología de la Universidad de Córdoba y miembro fundador del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*

## **Resumen:**

Entre las inquietudes mundiales de la actualidad se encuentra la preocupación por el fenómeno de la violencia escolar que provoca malestar en la sociedad (CIS, 2002). Sin embargo, aún no se sabe la dimensión real de este fenómeno en cada uno de los países europeos y cuáles son las homogeneidades o heterogeneidades entre ellos. En este sentido, el *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar* reúne una red de investigadores, personal de los administraciones públicas y entre sus objetivos está avanzar en el conocimiento de la violencia escolar. En este artículo, se presenta una de las primeras investigaciones desarrolladas, en el marco del *Observatorio Europeo de la Violencia*, con la misma metodología e instrumentos con el objetivo de comparar el clima y la violencia escolar en centros de educación secundaria de dos países diferentes de Europa. Concretamente de una muestra es de escolares de dos regiones del sur de España y Francia.

**Palabras clave:** violencia escolar, clima escolar, Observatorio Europeo de la Violencia Escolar, educación secundaria, estudio comparativo.

## **Abstract:** *School climate and violence. A comparative study between Spain and France*

Among the present world concerns is the distress related to the observable fact of school violence, which leads to unease in society (CIS, 2002). However, the actual dimension of this phenomenon in each of the European countries and the similarities and differences between them are not yet known. In this respect, the *European Observatory on School Violence* relies on both a research network and the public administration staff; the development in the understanding of school violence is found among its objectives. This article describes one of the first research projects developed in the context of the *European Observatory on School Violence*, with the same methodology and instruments, aiming to compare the school climate and violence in secondary education establishments in two different European countries, namely, a sample of school-children from two southern regions of Spain and France.

**Key words:** school violence, school life, European Observatory of School Violence, secondary education, comparative study.

# El despertar de la conciencia cívico-política popular en los inicios de la España contemporánea: la politización de los sermones en la Guerra de la Independencia (1808-1814)

Miryam Carreño  
*Universidad Complutense (Madrid)*

## **Resumen:**

En este artículo se indaga acerca de la posible contribución de la predicación religiosa católica a la formación de una conciencia cívico-política popular. Para ello se realiza el análisis de los sermones predicados en España durante el periodo que comprende la invasión francesa y la Guerra de la Independencia.

En estas circunstancias extraordinarias la predicación no se limitó a la enseñanza de la doctrina sino que se adaptó a la coyuntura presente y dejó oír su palabra sobre el qué hacer y el cómo actuar. Se orientó al pueblo a tomar determinadas posiciones ante un hecho político.

La respuesta de la Iglesia ante la nueva situación no fue unánime. Los mensajes pronunciados desde los púlpitos fueron portadores de un desacuerdo fundamental: la predicación de este periodo puede dividirse en dos grandes apartados conforme al contenido político que de ella se desprende: resistir al invasor o colaborar con él.

*Palabras clave:* educación no formal, Guerra de la Independencia, Iglesia, religión católica, sermones, conciencia política, España, siglo XIX.

**Abstract:** *The awakening of the popular civic-political awareness at the beginning of the present-day Spain: politicization of sermons in the Peninsular War (1808-1814)*

This article looks into the possible contribution of the Catholic oratory to the creation of a popular civic-political awareness. With such aim in mind, an analysis of the speeches pronounced in Spain over the period between the French Invasion and the Peninsular War is carried out.

In these particular circumstances, the preaching was not limited to the doctrinal teaching but it was adapted to the existing state of affairs, letting the word be heard with regard to what to do and how to proceed. Individuals were encouraged to take certain stance when facing a political reality.

The position of the Church as regards the new situation was not unanimous. The messages stated from the pulpits revealed a crucial disagreement; the preaching within this period can be divided into two large sections according to the political content that emerges from it: either defying the invader or supporting it.

*Key words:* non-formal education, Peninsular War, Church, catholic religion, sermons, political conscience, Spain, 19<sup>th</sup> century.

# El acompañamiento de los pasantes en enseñanza en Educación Física.

## Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke

Jean-François Desbiens

CRIFPE/CRIE, Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá

Jean-Pierre Brunelle

Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá

Carlo Spallanzani

CRIFPE/CRIE, Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá

Martin Roy

Universidad de Sherbrooke, Québec, Canadá

### Resumen:

Las nuevas orientaciones para la formación en enseñanza (FE), publicadas por el Ministerio de Educación de Québec (2001), confirman el aumento de la importancia de las pasantías supervisadas en el desarrollo de las competencias en enseñanza. Con más de 700 horas distribuidas en cuatro años, es necesario tomar medidas para asegurar la calidad del acompañamiento de los pasantes en las escuelas. En el otoño de 2002, se implementó un programa de introducción a la supervisión profesional en la Facultad de Educación Física de la Universidad de Sherbrooke (Québec, Canadá). El artículo tiene por objeto describir dicho programa y presentar sus fundamentos teóricos. Basándose en un enfoque desarrollador (Martínez, 1995; Vygotsky, 1978), se propone habilitar a los PA para que adopten diferentes posturas a la hora de supervisar a los pasantes para que sus saberes de intervención se hagan, de manera progresiva, más complejos. En Educación Física y Salud, al pasar sucesivamente del dominio de cuatro competencias y 13 habilidades de base a la construcción de un saber reflexionado y de un saber en acción, los profesores asociados podrán responder a una mayor variedad de situaciones.

*Palabras clave:* formación de profesores, profesores en prácticas, pasantes, función tutorial, educación física, Québec.

**Abstract:** *A project in the process of creation in the Faculty of Physical and Sports Education in the University of Sherbrooke*

The new focus areas for the training in physical education published by Quebec Ministry of Education (2001) ratify the increase in the significance of the supervision of probationary teachers in the development of teaching competencies. Given the existing 700 hours spread over four years, it is indispensable to take measures that guarantee the quality of the supervision of probationary teachers in schools. In autumn 2002, a

programme in introduction to professional supervision was put in operation in the Faculty of Physical Education in the University of Sherbrooke (Quebec, Canada). This article aims to describe the above-mentioned programme as well as portray the theory principles behind it. Based on the developing focus (Martínez, 1995; Vygotsky, 1978), it intends to enable non-permanent members of teaching staff to adopt different postures when supervising probationary teachers so that their understanding of participation becomes gradually more complex. In the case of Physical and Health Education, due to the consecutive change from the command of four competencies and thirteen core skills to the building of a reflection knowledge and a performance knowledge, non-permanent members of teaching staff will be able to act in response to a greater variety of situations.

*Key words:* teacher training, intern teachers, tutorials, physical education, Quebec.

# La Psicopedagogía en la literatura científica española (1970-1992). Un acercamiento histórico-bibliométrico

Alejandro García Álvarez  
Universidad de Salamanca

## **Resumen:**

El presente trabajo aborda, desde un ámbito eminentemente cuantitativo, un somero análisis de la literatura científica relativa a la psicopedagogía en el ámbito nacional durante la serie temporal 1970-1992. La metodología empleada en el mismo es la bibliométrica y estadística, ambas suficientemente contrastadas en interesantes trabajos de considerables campos de conocimiento. Por ello, esta colaboración pretende indagar en la evolución de la literatura científica referente a la psicopedagogía, en sus facetas de intervención y orientación educativa, tomando como elemento de trabajo trece publicaciones periódicas científicas de relevancia y significación.

*Palabras clave:* Psicopedagogía, análisis bibliométrico, Ley de Price, Ley de Lotka, unidad documental, crecimiento exponencial, distribución de artículos/autor.

*Abstract:* *Psychopedagogy in Spanish academic literature (1970-1992). A historical bibliometrical approach*

This article tries, from quantitative methodology, to make a practical study of educational psychology in scientific literature. The methodology which has been used is the bibliometric and statistic ones, which both have been sufficiently tested in a good number of interesting works about various fields of knowledge. Therefore, we modestly intend to get in touch with the contemporary evolution of educational psychology in the most significant Spanish periodical reviews and magazines, related to psychology and science of education, attending to the topic selected, in both aspects of psychopedagogical counsel and vocational guidance.

*Key words:* Psychopedagogy, bibliometric analysis, Price Law, Lotka Law, documentary unit, exponential growing, articles/author distribution.

# Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales

Mónica García-Renedo, Susana Llorens, Eva Cifre y Marisa Salanova  
Equipo WONT Prevenció Psicosocial. Universitat Jaume I (Castellón)  
Marisa.Salanova@uji.es

## Resumen:

El estudio de las consecuencias de la auto-eficacia es bien conocido, pero existe poca investigación sobre sus antecedentes. Una de las principales maneras de mejorar las creencias de las personas son los estados emocionales (Bandura, 2001). Los estados de ánimo positivos incrementan la competencia percibida, mientras que los estados de ánimo negativos la disminuyen. En el presente estudio, se pone a prueba un modelo sobre los antecedentes afectivos de la auto-eficacia, con la mediación de un componente cognitivo: la competencia percibida. La muestra está compuesta por 483 profesores de instituto –272 mujeres (56,3%) y 210 hombres (43,5%)– pertenecientes a 34 centros de secundaria de Castellón y Valencia. A partir de Modelos de Ecuaciones Estructurales, se muestra que la competencia percibida está mediando entre la percepción de facilitadores/obstáculos y el *burnout* y el *engagement*, y que estos estados afectivos son una fuente de los niveles de auto-eficacia. Finalmente, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas del estudio.

*Palabras clave:* autoeficacia, creencias de los profesores, competencia percibida, profesores de secundaria, Valencia.

*Abstract:* Emotional background for self-efficacy in education: a model of structural relationships

The study of the consequences of self-efficacy is widely known, but there is little research regarding its background. One of the best ways to improve the beliefs of people is via their emotional state (Bandura, 2001). A positive state of mind increases the perceived grade of capability whereas a negative state of mind decreases it. In the present study, a model of emotional background for self-efficacy in education is put to the test, using a cognitive component: the perceived grade of capability. The sample consists of 483 state secondary school teachers –272 females (56,3%) and 210 males (43,5%)– belonging to 34 secondary educational establishments in Castellón and Valencia. Starting from Models of Structural Equations, it is shown that the perceived grade of capability comes between the perception of leaning points/obstacles and the *burnout* and *engagement*, and that these emotional states are a source of the levels of self-efficacy. Finally, the theoretical and practical implications of this study are discussed.

*Key words:* self-efficacy, teachers' beliefs, perceived competence, secondary school teachers, Valencia.

# La Educación Física en su contribución al proceso formativo de la Educación Infantil

Pedro Gil Madrona

Universidad de Castilla la Mancha

Onofre R. Contreras Jordán

Universidad de Castilla la Mancha

Arturo Díaz Suárez

Universidad de Murcia

Ángela Lera Navarro

Universidad de la Coruña

## Resumen:

La presente investigación tiene por finalidad presentar a la comunidad científica y a la sociedad en general la percepción que tienen los distintos colectivos integrantes del proceso educativo de cuál es la contribución de la motricidad, en su forma sistemática –la Educación Física–, al proceso formativo de la Educación Infantil. En este sentido, refleja la opinión que los alumnos de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil, los maestros especialistas de Educación Infantil y Primaria en ejercicio, los educadores/as de guarderías, jardines de infancia o escuelas infantiles y los padres tienen de esta materia.

*Palabras clave:* educación física, educación infantil, desarrollo integral, lenguaje corporal, control y conciencia corporal.

*Abstract:* Physical Education and its contribution to the formative process in pre-primary Education

This research work has the purpose of revealing to the scientific community and the society as a whole the perception held by the different groups, members of the formative process, regarding the contribution of motor functions in their systematic form –Physical Education– to the formative process in Pre-primary Education. In this sense, it represents the opinion that *to-be* teachers within the speciality of Pre-primary Education, practicing specialist teachers of Pre-primary and Primary Education, educators in nurseries, kindergartens and children schools and the parents themselves have on this matter.

*Key words:* physical education, pre-primary education, comprehensive development, body language, body control and consciousness.

# El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Francisco Salvador Mata

*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar*

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

*Universidad de Almería*

*rcaceres@ual.es*

## **Resumen:**

En este artículo, se presenta un estudio de casos para analizar y conocer en profundidad las distintas operaciones que tienen lugar en el proceso cognitivo de planificación de la expresión escrita en alumnos sordos de Educación Secundaria. Para la obtención de datos, se ha realizado una «entrevista cognitiva», utilizando un cuestionario-guía (Salvador Mata, 2000, pp. 66-71), y posteriormente se ha aplicado el análisis de contenido. A partir de los resultados de esta investigación, se derivan las necesidades educativas de los alumnos sordos de Educación Secundaria, necesarias para fundamentar de forma adecuada las actividades para mejorar las habilidades cognitivas, relacionadas con el proceso de planificación de la composición escrita.

*Palabras clave:* alumnos sordos, expresión escrita, estudio de casos, Educación Secundaria, necesidades educativas especiales.

**Abstract:** *The planning process for deaf students using their writing skills: case study in secondary education*

This article shows a case study in order to analyse and identify in more depth the different operations that take place in the cognitive planning process for deaf secondary students using their writing skills. A «cognitive survey» has been carried out using a guiding questionnaire to gather the data (Salvador Mata, 2000, pp. 66-71) and the content analysis has been subsequently applied. The educational needs of deaf students in Secondary Education are derived from the results of this research work and are necessary to support adequately the activities to improve cognitive skills related to the planning process for writing creation.

*Key words:* deaf students, writing, case study, Secondary Education, educational special needs.

# Valoración del impacto de un programa de educación en valores en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria

Carlos Fierro-Hernández  
 Universidad de Málaga

## **Resumen:**

A lo largo de cinco meses se llevó a cabo en alumnos de 4º de ESO de un instituto malagueño un programa de educación en actitudes y valores. Dos unidades docentes de dicho curso participaron en el programa y son considerados, en el análisis metodológico, como grupo cuasi-experimental, mientras las otras tres unidades del mismo curso han servido como grupo de contraste o control. Los análisis han sido de comparación entre ambos grupos en cambio de actitudes (en un diseño test-retest), en rendimiento académico y en comportamiento en el aula. Los resultados no han sido en todo los esperados en el análisis test-retest. En otras comparaciones, sin embargo, los resultados en el grupo de intervención han sido mejores que los del grupo de contraste: en mejor rendimiento académico (notas de fin de curso) y en menor número de conductas de indisciplina. Además, en ambos grupos, y acaso como resultado indirecto del interés de los profesores en la educación en valores, se han observado mejoras significativas en las actitudes.

*Palabras clave:* educación en actitudes y valores, evaluación de programas educativos, Educación Secundaria, Andalucía.

**Abstract:** *Assessment of the impact of a programme in values education in the last year of Compulsory Secondary Education*

A programme of education in values and attitudes was implemented over five months with students from the fourth year of Secondary Education in a state establishment in Málaga. Two teaching samples from the above-mentioned course took part in the programme and are considered in the methodological analysis as quasi-experimental, whereas the other three samples of the same course have acted as a contrast/control group. The comparative analysis between both groups has been based on attitude change (in a test-retest model), academic performance and classroom behaviour. Results have not been fully as expected in the test-retest analysis. However, in other comparative cases, the results in the intervening group have been better than in the contrasting groups in terms of better academic performance (results at the end of the academic year) and of lower numbers of misconduct. Additionally, in both groups, and arguably as an indirect result of teachers' interest in the education in values, noteworthy attitude improvements have been perceived.

*Key words:* attitudes and values education, evaluation of education programmes, Secondary Education, Andalusia.

# Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria

Xesús R. Jares

*Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de A Coruña*

## **Resumen:**

Una vez explicados los objetivos, contenidos y características principales, presentamos las conclusiones que juzgamos de más calado para el debate educativo de la investigación *Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria* que hemos dirigido en Galicia en los años 1998-2002, obteniendo resultados semejantes en la mayoría de las categorías en la misma investigación que hemos dirigido en la Comunidad Autónoma de Canarias en los años 2002 y 2003. Con estas investigaciones hemos querido analizar de forma global la relación entre conflictividad y convivencia en los centros educativos de educación secundaria, centrándonos en diferentes ámbitos de esa relación en los dos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado y el alumnado.

*Palabras clave:* violencia escolar, convivencia, Educación Secundaria, profesores, alumnos, Galicia, Canarias.

## **Abstract:** *Conflict and coexistence in Secondary Education schools*

Once objectives, content and main features have been explained, we proceed to describe the conclusions that we consider more relevant in the educational debate of the research work «*Conflict and coexistence in secondary education establishments*» that we have led in Galicia between 1998 and 2002, having obtained similar results in most of the categories in the same research project run in the Autonomous Region of the Canary Islands in 2002 and 2003. By means of these reasearch projects, our aim was to analyse globally *the relationship between the degree of conflict and coexistence in Secondary Education Establishments*, focusing on the different aspects of that relationship in the case of the two main figures of the teaching-learning process, namely, teaching staff and students.

*Key words:* school violence, convivence, Secondary Education, teachers, pupils, Galice, Canary Islands.

# Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico

Claudia Messina Albarenque

Ana Rodríguez Marcos

Universidad Autónoma de Madrid

## **Resumen:**

En este artículo se pretende resaltar la importancia de las creencias y los sentimientos de los profesores de matemáticas en la enseñanza de los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) en su materia. Se muestran parte de los resultados obtenidos fruto de una investigación en la que se evidencia la influencia que ejercen los afectos sobre las creencias de los profesores. El estudio pone de relieve que éstos configuran un sistema de creencias-afectos que inciden en su comportamiento didáctico respecto a los alumnos con DA. Finalmente, de este estudio se derivan importantes implicaciones para la formación psicopedagógica del profesorado.

*Palabras clave:* formación del profesorado, profesorado de educación secundaria, creencias, sentimientos, procesos afectivos, investigación etnográfica.

## **Abstract:** *Feelings, belief system and pedagogic behaviour: an ethnographic study*

This article attempts to demonstrate the importance of beliefs and feelings on the part of math teachers in the teaching of Mathematics to students with learning difficulties (LD) in this subject. It shows partial results of a study which make evident the influence that teachers' feelings have on their beliefs. The study makes clear that a belief-feeling system is formed which influences teachers' didactic behaviour with relation to the teaching of LD students. The study concludes that important implications exist for the psycho-pedagogical training of teachers.

*Key words:* teacher training, secondary school teachers, beliefs, feelings, emotional processes, ethnographic research.

# Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva

Anabel Moriña Díez  
Ángeles Parrilla Latas

Universidad de Sevilla

Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE

anabelm@us.es

parrilla@us.es

## Resumen:

En este artículo se presenta una investigación desarrollada durante cinco cursos escolares en la provincia de Sevilla (desde el curso 1998-99 al 2002-03). El tema central del estudio es cómo promover el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Para este fin se ha diseñado, desarrollado y valorado una propuesta de formación «La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado» (Moriña, en prensa) dirigida a grupos de profesores en ejercicio de centros de Primaria y Secundaria.

No es el propósito de este trabajo describir íntegramente la investigación sino que de forma selectiva se hace un recorrido por el diseño metodológico y resultados de la investigación que nos lleva a plantear una serie de reflexiones finales acerca de la formación permanente del profesorado para mejorar la respuesta a la diversidad. El artículo concluye planteando algunos criterios –desde un punto de vista genérico–, que pueden ayudar, ofrecer sugerencias o dar pistas para el diseño, desarrollo y evaluación de otros proyectos de formación.

*Palabras clave:* prácticas inclusivas en centros escolares, estrategias colaborativas, formación del profesorado.

## Abstract: Criteria for in-service teacher training in inclusive education

In this article a research developed during five school courses in the province of Seville (since the course 1998-99 to 2002-03) is presented. The topic of this study is about inclusive education in the schools and for this end has been designed, developed and valued a project of teacher training directed to Primary and Secondary schools.

It is not the purpose of this paper to describe completely the research but of selective form. It is done a traveled through by the methodology design and results of the research. It is not undertaken, therefore, the problem of investigation in its assembly, since from a first approximation to the field of study is a matter of arriving at some reflections about the in-service teacher training to improve the educational diversity. We propose some keys –since a generic point of view–, and to state of the results of the research the one that can help, to offer suggestions or to give trails for the design, development and evaluation of other projects of teacher training.

*Key words:* school inclusion, cooperative strategies, teacher training.

# Educación, estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español

Josep Oriol Escardíbul Ferrá

Jorge Calero Martínez

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad de Barcelona

## **Resumen:**

Este trabajo analiza los efectos de la educación sobre el consumo de determinados bienes que inciden en la salud (en concreto, alcohol y tabaco), que en la literatura económica forman parte de los denominados efectos no monetarios de la educación. El estudio se realiza a partir de los datos de la Encuesta Nacional de Salud de 1997. Los resultados muestran que, contrariamente a los postulados de la teoría del capital humano, los efectos de la educación sobre el consumo de alcohol y tabaco no siempre generan beneficios sobre la salud. Alternativamente, se sugieren interpretaciones de los resultados desde la escuela de pensamiento institucionalista.

*Palabras clave:* educación para la salud, consumo de tabaco y alcohol, teoría del capital humano, efectos de la educación.

## **Abstract:** *Education, lifestyle and health: a study applied to the Spanish case*

This work analyses the effects education has on the consumption of certain goods that have a bearing on health (particularly, alcohol and tobacco), and that in economic literature are part of the so-called non-monetary effects of education. The study carried out is based on data from the 1997 National Health Survey. The results indicate that, contrary to the principles of human capital theory, the effects of education on alcohol and tobacco consumption are not always beneficial to health. On the other hand, interpretations of the results according to the school of institutional thought are also suggested.

*Key words:* health education, smoking, drinking, human capital theory, education effects.

# La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar

Mónica Ortiz Cobo

Laboratorio de Estudios Interculturales

Departamento de Antropología

Universidad de Granada

## Resumen:

El mediador intercultural es una nueva figura en los centros de primaria y secundaria, que ha surgido para responder a nuevas necesidades socio-culturales en España. Se aborda el debate teórico sobre el concepto de mediación y se describen dos modelos en contextos escolares: la mediación escolar y la mediación intercultural escolar. El primero tiene dos funciones clave: la preventiva y la formativa. El segundo se ha centrado en la resolución de conflictos interculturales. Se presenta un estudio etnográfico sobre mediación intercultural realizado en colegios e institutos de la provincia de Almería. La muestra incluyó ocho mediadores, ocho tutores de educación primaria, 13 directores de centros de educación primaria y tres directores de centros de educación secundaria. Los métodos utilizados fueron la entrevista en profundidad, la observación participante y el cuestionario. Se analizaron las funciones del mediador intercultural en distintos contextos educativos, y sus percepciones sobre la propia profesión. Entre las conclusiones más relevantes se comprueba que la función central de este tipo de mediación es la resolución de conflictos, mientras que queda relegada la función preventiva. La especificidad de la mediación intercultural, desligada de una visión que incluya a toda la comunidad educativa, puede llegar a exacerbar las diferencias culturales, en lugar de resultar una vía de integración. El mediador podría ser un profesional que dinamizara las relaciones entre los distintos agentes escolares, entendiendo el concepto de *intercultural* en un sentido amplio.

*Palabras clave:* mediación intercultural, inmigración, etnografía escolar, contextos escolares, Almería.

**Abstract:** *Intercultural mediation in school contexts: reflections on a school ethnography study*

The *school mediator* is a new figure in primary and secondary educational establishments that has appeared to give an answer to Spain's new socio-cultural needs. The theoretical debate on the concept of mediation is tackled and two models in school contexts are described: school mediation and intercultural school mediation. Preventive and formative tasks are the two key tasks of the former. The latter has focused on the solution of intercultural conflicts. This work presents an ethnographic study on intercultural mediation carried out in Primary and Secondary educational establishments in the province of Almería. The sample included eight mediators, eight primary education

form teachers, thirteen headteachers from primary education establishments and three headteachers from secondary education establishments. The methods followed included in-depth interviewing, participant observation and questionnaires. The tasks of the intercultural mediator in different educational contexts and his/her perceptions of the profession itself were analysed. Some of the most important conclusions show that the solution of conflicts is the key task of this kind of mediation, whereas prevention is pushed into the background. Far from a view that includes the entire educational community, the specificity of intercultural mediation might aggravate cultural differences instead of being an avenue for integration. If the concept of *intercultural* were understood in a broad sense, the mediator might be a professional that would revitalize the relationship among the different school agents.

*Key words:* intercultural mediation, immigration, school ethnography, school contexts, Almeria.

# Los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria en Asturias

Marisa Pereira González  
Julián Pascual Diez  
Eva María Carrio Fernández  
*Universidad de Oviedo*

## **Resumen:**

En este trabajo presentamos una síntesis de algunas de las principales conclusiones de la investigación sobre la orientación en la Educación Secundaria en Asturias que realizamos contando con la colaboración de los coordinadores de los Departamentos de Orientación. El objetivo de este estudio es reflejar la realidad de los Departamentos de Orientación en Asturias, los principales problemas de los jóvenes con los que trabajan en las distintas etapas, los diversos problemas a los que los orientadores diariamente se enfrentan en su ejercicio profesional, su percepción del reconocimiento que reciben por la labor que realizan y las propuestas y medidas que consideran necesarias para incrementar la calidad de la educación y orientación en esta etapa educativa.

Estructuramos este artículo en cuatro partes: una introducción que nos remite al contexto de referencia, una breve descripción del diseño metodológico de la investigación efectuada, una síntesis de los resultados más relevantes del estudio en relación a los principales aspectos planteados y, finalmente, las conclusiones.

*Palabras clave:* Educación Secundaria, Asturias, departamentos de orientación, reconocimiento y dificultades en la labor orientadora.

## **Abstract:** *Guidance departments in secondary schools in Asturias*

We present in this work a synthesis of some of the main results of the research about the guidance in Secondary Education in Asturias that we develop with the collaboration of the coordinators of the Departments of Guidance. The goal of this study it is to present the reality of the Departments of Guidance in Asturias, the main problems of the students with whom they work in the different stages and levels, the diverse problems that the personal of guidance daily face in its professional exercise, their perception about the recognition for the work that they carry out, and the proposals they consider necessary to increase the quality of the education and guidance in Secondary Education.

We structure this article in four parts: an introduction that remits us to the context of reference, a brief description about the methodological design of the research, a synthesis with the most relevant results of the study in relation to the analyzed aspects and, finally, the conclusions.

*Key words:* Secondary Education, Asturias, guidance departments, recognition and difficulties in the practice of guidance.

# La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación

Begoña Rumbo Arcas  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de A Coruña  
begrum@udc.es

## **Resumen:**

Parece fácil saber qué constituye a la educación de personas adultas como un campo limitado de estudio dentro de la educación. La respuesta está en la diferenciación de las personas adultas como aprendices y en un conjunto de prácticas educativas organizadas para tal fin. Sin embargo, remontándonos a los orígenes de su interés científico nos encontramos con importantes dificultades relacionadas con su objeto de estudio y sus procesos de institucionalización, que en muchas ocasiones han venido a limitar, en lugar de estimular, la investigación y la práctica de esta realidad educativa.

*Palabras clave:* investigación educativa, profesionalización, educación permanente, ciudadanía.

## **Abstract:** *Adult education. A research field*

It seems easy to know what make the adult education as a limited field of study in the educational sciences. The answer is the differentiation of the adult people like apprentices and a set of organized educative practices for such aim. Nevertheless, look into the origins of its scientific interest, we found an important difficulties related so much its object as its processes of institutionalization, that in many occasions, have limit, instead of stimulating, the investigation and the educative practice of this education.

*Key words:* educational investigation, professionalization, lifelong education, citizen education.

# La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal

Manuel Salas Velasco  
Manuel Martín-Cobos Puebla\*  
*Universidad de Granada*

## **Resumen:**

Este trabajo analiza la demanda privada de educación universitaria. En nuestro estudio, el principal motivo que dan los encuestados para cursar estudios universitarios es que como titulados esperan tener mayores oportunidades de empleo. Debido a las altas tasas de paro juvenil, el coste de oportunidad de estudiar en la universidad es hoy día, o ha sido, en los últimos años, menor. Este factor, unido a que el coste directo de adquirir una educación universitaria en España es relativamente bajo, hizo que la demanda de estudios universitarios creciera de forma espectacular en el último decenio del siglo XX. Además de las condiciones del mercado de trabajo, los resultados de los modelos econométricos estimados en este artículo muestran que el nivel educativo de los padres y la renta familiar son variables que influyen significativamente en la cantidad (y el tipo) de capital humano formal que decide acumular los jóvenes una vez finalizada su educación secundaria.

*Palabras clave:* educación superior, elección de carreras, expectativas futuras, desempleo, modelos econométricos.

**Abstract:** *The Determinants of the Demand for Higher Education: A Microeconomic Analysis Combined with Cross-section Data*

This study focuses on private demand for higher education. The main reason provided by the students polled lies in the possibility of getting major employment opportunities as a result of being awarded a university degree. Thus, due to the high rates of youth unemployment, the opportunity cost of studying at university is nowadays, or has even been in the last few years, considerably lower. This situation, as well as the fact that the direct cost of studying at university in Spain is fairly low, has given rise to a significant increase in the demand for higher education in the last decade of the 20th century. Apart from the existing conditions in the labour market, the results of the econometric models considered in this article prove that parents' level of education along with family income may vary; on the other hand, they also seem to have a notorious influence on the quantity (and type) of human capital which is accumulated by young people once they finish Secondary Education.

*Key words:* higher education, college studies choice, future expectations, unemployment, econometric patterns.

---

\* Este mismo artículo fue ya publicado en el número 337 de la *Revista de Educación*. Lamentablemente, no figuró como coautor Manuel Martín-Cobos Puebla; con esta nueva publicación del artículo la Redacción de la Revista desea subsanar dicho error.

# Estado de la educación de Tenerife a finales del siglo XVIII

José Santos Puerto  
Ana Vega Navarro  
*Universidad de la Laguna*

## **Resumen:**

En las Islas Canarias no se llevó a cabo la encuesta que dio lugar al Catastro de Ensenada. Por eso las estadísticas escolares de Tenerife son escasas hasta bien entrado el siglo XIX. Hace algunos años Antonio Bethencourt Massieu dio a conocer un informe emitido por el corregidor de La Laguna en 1790 que venía a clarificar en cierto modo la situación escolar de aquella isla a finales del Antiguo Régimen. En el estudio que ahora se presenta, los autores dan cuenta de la existencia del expediente completo que dio lugar a aquel informe, que en alguna medida contraría las tesis del profesor Bethencourt. Se explica cómo se originó el informe, quiénes y cómo informaron, cuál era el contenido educativo de sus dictámenes, y se incorpora la transcripción de la información suministrada por algunos municipios.

*Palabras clave:* educación en Tenerife, siglo XVIII, Joaquín Bernard, creación de escuelas, alcaldes tinerfeños.

## **Abstract:** *Education in Tenerife at the End of the 18th Century*

The survey which gave rise to the so-called «Ensenada Cadastre» was not carried out in the Canary Islands. As a result, school statistics in Tenerife were scarce until after the first decades of the 19th century. Some years ago, Antonio Bethencourt Massieu revealed a report issued by the major of La Laguna in 1790. Its aim was that of reflecting the current situation of education in that island at the end of the historical period known as the *Ancien Régime*.

In this study the authors present the whole expedient which sparked that report off and which contradicts, somehow, Professor Bethencourt's thesis. Besides, they show the facts and reasons which gave rise to the report, the way it was disseminated and the educational contents included in it. On the other hand, the transcription of the information provided by certain municipalities is also contained.

*Key words:* education in Tenerife, 18th century, Joaquín Bernard, school establishment, Tenerife mayors.

# ¿Podemos predecir el rendimiento de nuestros alumnos en la resolución de problemas?

Joan Josep Solaz-Portolés

IES Benaguasil (Valencia) y CA Francisco Tomás y Valiente de la UNED (Valencia)

jjsolpor@telefonica.net

Vicent Sanjosé López

Departament de Didàctica Ciències Experimentals i Socials

Universitat de València

vicente.sanjose@uv.es

## Resumen:

En el presente trabajo se analiza el papel que desempeñan las variables conocimiento previo, estrategias de estudio y conocimiento conceptual en la resolución de problemas. La muestra estuvo compuesta por ochenta y cinco alumnos de primero de bachillerato que cursaban la asignatura de Física y Química. Los resultados obtenidos a partir de tres análisis estadísticos (correlaciones entre variables, análisis de regresión múltiple y análisis de regresión *stepwise*) indican que las tres variables mencionadas influyen de manera estadísticamente significativa en el éxito en la resolución de problemas. Además, de las tres variables el conocimiento conceptual ha resultado ser la que más contribuye en dicha resolución.

*Palabras clave:* aprendizaje de ciencias, predictores, resolución de problemas, rendimiento académico, conocimiento previo, conocimiento conceptual, estrategias de aprendizaje.

**Abstract:** *Is it Possible to Predict our Students' Achievement Regarding Problem Resolution Procedures?*

This study deals with the role of variables such as previous knowledge, study strategies and conceptual knowledge as regards problem resolution. The sample to be analysed comprised 85 students of first year of Baccalaureate who chose Physics and Chemistry as one of the subjects to be studied. The outcomes, which were obtained from the implementation of three different types of statistic analysis (correlation among variables, multiple regression analysis and stepwise regression analysis), come to demonstrate that the three variables which have just been mentioned have a significant statistical influence on the success of problem resolution procedures. Apart from the three variables, conceptual knowledge has come to prove that it is the one which has a major influence on those resolution procedures.

*Key words:* science learning, predictors, problem solving, academic achievement, previous knowledge, concept knowledge, learning strategies.

# Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional

Pedro S. de Vicente Rodríguez (dir.), Antonio Bolívar Botía, Antonio Burgos García, M<sup>a</sup> Teresa Castilla Mesa, Jesús Domingo Segovia, Manuel Fernández Cruz, M<sup>a</sup> Jesús Gallego Arrufat, M<sup>a</sup> José Latorre Medina, M<sup>a</sup> José León Guerrero, M<sup>a</sup> del Carmen López López, M<sup>a</sup> del Carmen Martínez Serrano, M<sup>a</sup> Ángeles Molina Merlos, Enriqueta Molina Ruiz, M<sup>a</sup> Purificación Pérez García, Eugenia Quesada del Valle, Asunción Romero López

Universidad de Granada

## Resumen:

Este artículo presenta una investigación dirigida a: analizar los *prácticum* de diferentes carreras universitarias, analizar las dimensiones éticas de los códigos deontológicos de profesiones universitarias, comparar estas dimensiones con el entrenamiento práctico de las carreras universitarias y ofrecer propuestas para mejorar los *prácticum* de estas carreras universitarias de acuerdo con las dimensiones éticas percibidas. Se realizó un análisis de contenido de los códigos deontológicos de siete carreras universitarias y se aplicaron a 1.454 estudiantes universitarios un cuestionario y un inventario de creencias. Los datos resultantes fueron sistemáticamente analizados (un análisis descriptivo general, un análisis descriptivo de cada carrera, análisis factoriales y análisis de contingencias) aplicando el programa SPSS. Se presentan los resultados y las conclusiones inferidas, junto a las propuestas de mejora de acuerdo con las deficiencias observadas.

*Palabras clave:* educación universitaria, enseñanza de la ética, deontología profesional, *prácticum*, enseñanza práctica, conocimiento práctico personal, desarrollo profesional de los profesores.

## Abstract: Practical training of university students and professional deontology

This paper presents a study which aimed to: analyse practicums of different university degrees, analyse the ethical dimensions of the deontological codes of university professions, compare these dimensions with the practical training of university degrees and offer proposals to improve the practicums of these university degrees according to the ethical dimensions perceived. An analysis of the contents of the deontological codes of seven university degrees was carried out, a questionnaire and an inventory of beliefs were drawn up which were presented to 1454 undergraduates. The resulting data were statistically analysed (a general descriptive analysis, an analysis of each respective degree, factor analyses and contingency analyses) by applying the SPSS programme. The results and the inferred conclusions are presented with the proposals for improvement in accordance with the observed deficiencies.

*Key words:* tertiary education, ethics teaching, professional duty, internship, practical teaching, personal practical knowledge, teachers professional development.

# Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de Educación Secundaria

Cristina Yanes Cabrera  
Universidad de Sevilla

## Resumen:

Uno de los debates históricos en torno a la figura del profesorado de Educación Secundaria lo constituye su formación inicial. Desde los inicios de nuestro sistema educativo, este aspecto tan relevante ha sido tratado desde los gobiernos de muy distinta manera. Pero contrariamente a lo que sucedió con los docentes de educación primaria, la creación de un lugar donde formarse no ha sido precisamente una de las medidas que haya gozado de más aceptación. En la historia de nuestro país hubo un momento en el que se creó un centro específico para estos profesores, denominado *Escuela Normal de Filosofía*. En este trabajo se ha llevado a cabo un minucioso estudio de todos los aspectos que envolvieron su creación y se ha planteado una interpretación de las posibles causas que pudieron provocar su cierre y posterior desaparición. Se pretende con ello aportar nuevos enfoques que lleven a la reflexión y al debate sobre aspectos tan determinantes para la calidad de nuestro sistema educativo.

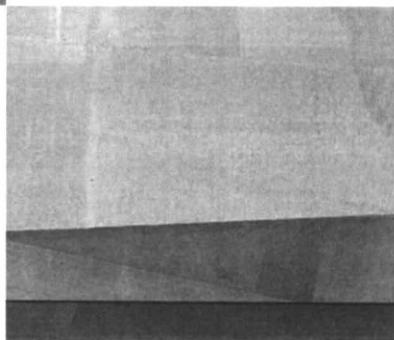
**Palabras clave:** Escuela Normal de Filosofía, facultades menores, Institutos de Educación Secundaria, Dirección General de Instrucción Pública.

**Abstract:** *Historical analysis on the establishment and closure of the first Spanish centre for Secondary School teachers training*

The teacher initial training constitutes one of the main historical discussions around the secondary education teacher. Traditionally, aspects as important as the pedagogical training were solved in very different manners and without the endowment of training centres at difference from primary education. However, during a short time in the Spanish history a specific centre for training teachers was endowed: the *Escuela Normal de Filosofía*. In this paper we develop a detailed study around the aspects evolving its endowment in the Spanish context, as well as the possible causes that contributed to its closure and subsequent disappearance. With our research, we try to contribute by bringing new focuses for a deep analysis and discussion on so determinant aspects in the quality of our Education System.

**Key words:** Escuela Normal de Filosofía, colleges, Secondary Schools, General Directorate of Public Instruction.

**Ensayos  
e Informes**





# Educación comunitaria

José Antonio Cieza García

Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

Universidad de Salamanca

jacg@usal.es

## Resumen:

A lo largo de nuestro trabajo intentamos sentar las bases de lo que pueda entenderse por *educación comunitaria* en cuanto proceso de intervención desencadenante y promotora de participación y organización comunitaria. Abordamos su concepto, delimitación y funcionalidad situándonos en la perspectiva desde la cual encuentra su fundamento y pleno sentido: el *desarrollo comunitario*. De la misma manera, concretamos las dos dimensiones básicas o componentes de su definición, a saber, *animación y formación*. Señalemos por último la obligada propuesta de aquellas técnicas y actividades que constituyen el soporte fundamental de su praxis. Considérese este trabajo como un planteamiento de propuestas teóricas y metodológicas y, a la vez, como un marco de reflexión y crítica que habrá de llevar a posicionamientos cada vez más consolidados en los procesos de dinamización y promoción comunitaria.

*Palabras clave:* Educación comunitaria, aprendizaje social, desarrollo comunitario, participación, grupos operativos de trabajo.

## Abstract: Community education

The purpose of our work is to establish the bases of what can be understood by community education, as an intervention process that triggers and promotes community participation and organization. We tackle its concept, delimitation and functional character from the perspective where its bases and full meaning are found: community development. In the same way, we specify the two basic aspects or components of its definition, namely, pleasure and instruction. Finally, we refer to the obligatory proposal of those techniques and activities that constitute the fundamental basis of its praxis. This work should be seen as a description of theoretical and methodological proposals and, at the same time, as a framework for reflection and criticism leading to increasingly consolidated positions in the process of community revitalization and promotion.

*Key words:* community education, social learning, community development, participation, work groups.

# La educación y la formación en Europa tras el 2010

Paolo Federighy

Universidad de Florencia (Italia)

## **Resumen:**

En la Europa orientada hacia la estrategia de Lisboa 2010, la educación y la formación se construyen sobre dos factores principales: la economía del conocimiento y el mercado de la educación. Los sistemas formales de educación se están transformando para poder responder al bienestar educativo individual. Las políticas educativas nacionales y europeas deberán cambiar para atender a la gestión de nuevas necesidades. Se analizan los puntos de referencia acordados por la Unión Europea, dentro del programa de convergencia de los objetivos europeos para 2010. En la transición del estado regulador al estado post-regulador, se discuten la eficacia de las definiciones establecidas por la OCDE y la UE y se observa la necesidad de una reformulación de las estrategias que conduzcan a administrar el aprendizaje de por vida.

*Palabras clave:* objetivos europeos 2010, educación y formación, economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, aprendizaje a lo largo de la vida.

## **Abstract:** *Education and training in Europe after 2010*

In a Europe that is moving towards the 2010 Lisbon Strategy, education and training are built on two major factors: the knowledge economy and the education market. Formal education systems are undergoing changes in order to give an answer to the education welfare of each individual. National and European educational policies should be modified to manage new needs. The reference points agreed by the European Union within the convergence programme of European objectives for 2010 are analysed. In the transition from the regulatory state to the post-regulatory state the effectiveness of the definitions established by the OCDE and EU is discussed, whereas the need for reformulating the strategies for lifelong learning management is perceived.

*Key words:* European objectives 2010, education and training, knowledge-based economy, knowledge-based society, lifelong learning.

# Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales

Sílvia Ester Orrú

Doctorando en Educación por la Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP  
Coordinadora y docente de la licenciatura en Pedagogía  
de las Facultades Integradas de la Fundação de Ensino Octávio Bastos - FEOB  
seorru@itelefonica.com.br

## Resumen:

La historia de la Educación Especial en Brasil, como país de Iberoamérica, ha estado marcada por las influencias de países del continente americano desde el siglo XIX. Sin embargo, solamente a partir de la década de los sesenta del siglo XX la política nacional prestó verdadera atención a la Educación Especial. Actualmente, existe una inversión real en la formación de profesores de esta modalidad de enseñanza, mientras que hay mucho por hacer en relación a la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en la sociedad brasileña, de modo que «todos» sean ciudadanos y estén ejerciendo sus derechos.

*Palabras clave:* educación especial, Brasil, necesidades especiales, proceso de inclusión, formación de profesores, igualdad de derechos.

*Abstract:* *Special Education in Brazil: an overview of the inclusion process of people with special education needs*

The history of Special Education in Brazil, as a Latin American country, has been marked by the influence of countries in the American continent since the 19th century. However, the national policy only paid real attention to Special Education since the 60s of the 20th century. Today, there is a real investment in teacher training for this type of education, but still a long way to go as regards the inclusion of people with special education needs in the Brazilian society, so that they «all» be citizens and may exercise their rights.

*Key words:* special education, Brazil, special needs, inclusive process, teacher training, equal rights.

# Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza

Francisco Rodríguez Lestegás  
Universidad de Santiago de Compostela

## Resumen:

En este trabajo se aborda el conocimiento geográfico escolar desde la perspectiva del concepto de cultura escolar y del modelo disciplinar. Como disciplina escolar, la geografía siempre ha desempeñado una función ideológica, primero al servicio de la construcción de la idea de nación y de las identidades nacionales, y ahora asumiendo el compromiso de contribuir a forjar una identidad europea. Por encima de los estereotipos y los viejos antagonismos, es preciso potenciar el redescubrimiento de Europa por parte de los europeos. Un nuevo objeto de enseñanza cuya integración en la cultura escolar trata de abrirse paso entre las inercias del pasado y el resurgir de los nacionalismos estatistas.

*Palabras clave:* cultura escolar, ideología y geografía, identidad nacional, identidad europea.

*Abstract:* School culture, ideology and geography: from national identity to European identity, or the construction of a new object of education

This paper goes over the school geographical knowledge from the perspective of the concept of school culture and the disciplinary model. As a school subject, geography has always performed an ideological function, at first to construct the idea of nation and the national identities, and now taking on the engagement of contributing to forge an European identity. Getting over the stereotypes and the ancient antagonisms, it is necessary to develop the rediscovery of Europe by the European. A new object of education whose integration in the school culture tries to make its way through the past inertias and the resurgence of the state nationalisms.

*Key words:* school culture, ideology and geography, national identity, European identity.

# La educación intercultural

Rafael Sáez Alonso

Universidad Complutense de Madrid

## **Resumen:**

Este artículo tiene como objeto responder a la pregunta ¿qué es la educación intercultural? Para ello se detiene en describir la sociedad actual que ha llegado a ser de hecho multicultural. Se analizan los conceptos de cultura y educación; la cultura, como forma dinámica de ser y la educación, como desarrollo pleno de la personalidad humana. La educación intercultural se caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, para lo cual debemos adquirir unas competencias y unas habilidades interculturales.

*Palabras clave:* educación intercultural, integración, diversidad, intercambio e interacción, competencias y habilidades interculturales.

## **Abstract:** *Intercultural education*

The aim of this article is to answer the question: what is intercultural education? That is why it pays attention to the description of today's society, which is indeed multicultural. The concepts of culture and education are analysed; culture as a dynamic way of being and education as the full development of human personality. Intercultural education is characterized by exchange and interaction, and favours human personal development, for which intercultural competences and skills should be acquired.

*Key words:* intercultural education, integration, diversity, intercultural competencies and abilities.

# Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular

Marcos Santos Gómez  
Universidad de Granada

## **Resumen:**

Partimos en el presente trabajo del hecho de que la cultura se vive doblemente (cultura escolar y cultura popular) por parte de la mayoría de las personas. Esta escisión plantea notables inconvenientes, por lo que apuntamos a su posible origen para desembocar en la propuesta de unas soluciones parciales a la misma. El objetivo es que se fusionen ambas culturas y que lo escolar recupere su sentido en la realidad vital. El reencuentro del hombre sencillo con la cultura escolar, vivida con autenticidad y como propia, se puede gestar desde la propia escuela adquiriendo formas democráticas de funcionamiento, un currículo participativo y un aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo socrático.

*Palabras clave:* cultura escolar, cultura popular, currículo participativo, aprendizaje cooperativo.

## **Abstract:** *Participation, democracy and education: school culture and popular culture*

The starting point of this paper is the fact that culture is lived dually (school culture and folk culture) by most people. This dichotomy creates remarkable inconveniences and that is why it is aimed at their origin to reach partial solutions to them. The return of folk man to school culture, lived as authenticity and as their own culture, can be promoted from the school itself through the acquisition of democratic management procedures, a participative curriculum, cooperative learning and socratic dialogue.

*Key words:* school culture, popular culture, participative curriculum, cooperative learning.

# El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social

Eduardo S. Vila Merino  
Universidad de Málaga

## **Resumen:**

Este artículo pretende aportar elementos para la reflexión en torno a la función y situación actual de la educación pública en un contexto de globalización como el que nos envuelve, incidiendo principalmente en la cuestión de la participación de la comunidad educativa en la misma, la atención a las diferencias en nuestro entorno multicultural y los procesos de exclusión social y educativa que conlleva la puesta en práctica de políticas educativas que no contemplen el fenómeno de la desigualdad, ni fomenten procesos interculturales como elementos clave para el futuro de la calidad de la educación en una sociedad plural y democrática.

*Palabras clave:* educación pública, globalización, multiculturalismo, comunidad educativa, exclusión social.

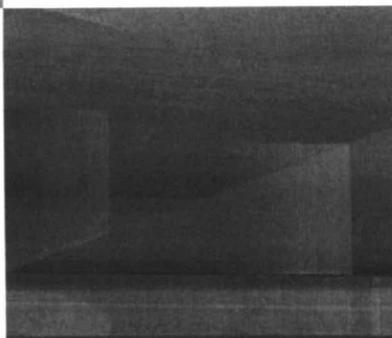
**Abstract:** *The maze of public education: globalization, participation, difference and social exclusion*

The purpose of this article is to provide elements for reflection on the function and current situation of public education within a globalization context. Special emphasis is paid to the participation of the educational community in it, the attention to the differences in our multicultural environment, and the social and educational exclusion processes involved in the implementation of educational policies that do not provide neither for inequality nor for the promotion of intercultural processes as key elements for the future of education quality in a plural and democratic society.

*Key words:* public education, globalization, multiculturalism, education community, social exclusion.



# Experiencias Educativas (Innovación)





# Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias

Marita Sánchez Moreno  
Cristina Mayor Ruiz  
Universidad de Sevilla

## Resumen:

La reciente preocupación por la calidad educativa se viene poniendo de manifiesto en diferentes ámbitos. La universidad no es ajena a esta preocupación, y cada vez son más los intentos y propuestas vinculados al aumento de la calidad docente universitaria y, como consecuencia, la preocupación por temas relativos a la formación y al desarrollo del profesorado de este nivel educativo. Animadas por esta sensibilización detectada en torno a los procesos de mejora del profesorado universitario, diseñamos e iniciamos a mediados de los noventa un programa formativo que sirviese como trampolín para los profesores recién incorporados en su actividad profesional y como reciclaje para aquellos otros que ya contasen con algunos años en la profesión. Es decir, un programa formativo que facilitase el proceso de socialización de los profesores principiantes y que permitiese revisar y fortalecer las prácticas docentes de profesores ya veteranos. Para ello, pusimos en relación a profesores con experiencia con otros profesores noveles y los animamos a trabajar conjuntamente, analizando sus actuaciones docentes, facilitándoles recursos y estrategias. Este artículo presenta las dos actividades que esencialmente soportan el peso del programa propuesto para la formación de los profesores noveles de la Universidad de Sevilla y en él se revisan diferentes aspectos vinculados con el programa, así como también se plantea un balance de los logros y de las características y/o consecuencias derivadas del mismo y que podrían considerarse en la propuesta de nuevos programas formativos de este tipo.

*Palabras clave:* formación de profesores, prácticas docentes, profesores principiantes, educación universitaria.

## **Abstract:** *Young university lecturers and their teaching training. Key issues and controversies*

Recent concern with educational quality has become apparent in a whole range of fields. Universities are not alien to this concern and efforts are increasingly made to raise the quality of university teaching and, in consequence, interest in staff training and development in higher education. Encouraged by this sensitivity to improving university teaching, we designed and put into practice a training program since mid 1990s with the purpose of thrusting newly-come teachers forward and retraining those in service for several years. Put another way, we implemented a program oriented towards easing the socialization processes of novice teachers and reviewing and strengthening veteran teachers' practices. For this purpose we put expert teachers in touch with novice teachers, provided them with resources and strategies, and encouraged them to

analyse their teaching practices together. This paper describes the two activities which have been core to this program for training novice teachers at the University of Seville, and reviews some aspects of the program. It also takes stock of the gains and consequences related to the implementation of this program, which could be considered in further proposals of similar programs.

*Key words:* teacher training, teaching practices, novice teachers, higher education.

# El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria

Corina Varela Calvo

Área de Didácticas de las Ciencias Experimentales

Dpto. Didácticas Específicas

Universidad de La Laguna

Inés del Carmen Plasencia Cruz

Área de Didácticas de las Matemáticas

Universidad de La Laguna

## Resumen:

Para la mayoría de los profesionales en el ámbito educativo, la teoría de las múltiples inteligencias (MI), de Howard Gardner, no necesita introducción. En estos últimos años, hay pocas áreas educativas en las que, de alguna manera, no se haya mencionado esta teoría. Pretende, sobre todo, ampliar el ámbito de funcionamiento mental que se recoge bajo la denominación *inteligencia*. Gardner, a través de su teoría, afirma que no sólo no existe un único y monolítico tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida sino que, en realidad, hay un amplio abanico de no menos de siete variedades distintas de inteligencia que funcionan de un modo relativamente independiente. Son las siguientes: *las capacidades verbales, las capacidades lógico-matemáticas, la capacidad espacial, el talento kinestésico, las aptitudes musicales, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal*.

Expondremos en este artículo en qué consiste básicamente la teoría MI y presentaremos algunas actividades que ayuden a la detección y al desarrollo de la inteligencia lógico-científica en las clases de los primeros cursos de primaria. Este artículo intenta reflejar la propuesta de trabajo presentada y aprobada en la convocatoria de Proyectos de Investigación de la Universidad de La Laguna en el curso 2002-03.

*Palabras clave:* Educación Primaria, aprendizaje de las ciencias, teoría de las inteligencias múltiples, Proyecto Spectrum.

*Abstract: Project Spectrum: implementation and science learning activities in the first cycle of Primary Education*

For most education professionals Howard Gardner's theory of multiple intelligences (MI) needs no introduction. There are few educational areas in which this theory has not somehow been mentioned over the last years. Its main aim is to extend the scope of mental functioning known as intelligence. In his theory Gardner states that there is not only a single and monolithic kind of *intelligence*, essential to be successful in life, but a

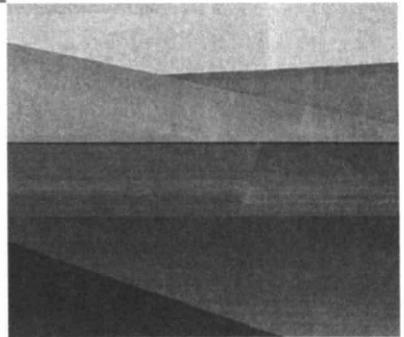
wide range of at least seven different kinds of intelligence relatively independent in their functioning. These intelligences are: *linguistic capacity*, *logical-mathematical capacity*, *spatial capacity*, *bodily-kinesthetic talent*, *musical ability*, *interpersonal intelligence*, and *intra-personal intelligence*.

This article describes the basics of the MI theory and provides some activities to help detect and develop the logical-scientific intelligence in the first Primary Education years.

The purpose of this article is to explain the working proposal presented and approved in the 2002-03 public announcement for Research Projects of the University of La Laguna.

*Key words:* Primary Education, science learning, multiple-intelligence theory, *Spectrum Project*.

# Bibliografía





# Índice bibliográfico de la Revista de Educación. Números 336-337-338 y Número extraordinario de 2005

Patricia Martín Villalba  
*Documentalista*

## 003 Escritura

1

CARLINO, Paula C.

*Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 143-168

*Descriptor:* Escritura; Expresión escrita; Enseñanza superior

2

SALVADOR MATA, Francisco; ARROYO GONZÁLEZ, Rosario.

*El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 353-376

*Descriptor:* Composición escrita; Educación primaria; Escritura

## 014.3 Índice bibliográfico

3

CABAÑAS CORIHUELA, Margarita

*Índice bibliográfico de la Revista de educación de los números 333-335 y número extraordinario año 2004.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 517-537

*Descriptor:* Bibliografía analítica; Publicación periódica; Ciencias de la educación

## 028 Lectura

4

BASANTA REYES, Antonio

*La pasión de leer.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 189-201

*Descriptor:* Lectura; Bibliotecas escolares

5

BLANCO MARTÍNEZ, Rogelio

*Lectura bien hecha, lectura honesta.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 9-14

*Descriptor:* Lectura; Lector; Sociedad española

6

JANER MANILLA, Gabriel

*No hay espectáculo más hermoso.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 179-188

*Descriptor:* Lectura; Lector

7

LANDA ETXEBESTE, María Asunción

*Leer y escribir, vasos comunicantes.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 169-178

*Descriptor:* Lectura; Escritura

8

PÉREZ ZORRILLA, M<sup>a</sup> Jesús

*Educación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 121-138

*Descriptor:* Lectura; Evaluación; Comprensión lectora

9

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, María Jesús

*Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 281-302

*Descriptor:* Lectura; Internet; Educación; Guía de recursos

## 028.6 Enseñanza del arte de la lectura. Estímulo y guía en las escuelas

10

ALONSO TAPIA, Jesús

*Claves para la enseñanza de la comprensión lectora.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 63-93

*Descriptor:* Comprensión del lenguaje oral; Comprensión del lenguaje escrito; Lectura escolar; Entrenamiento del proceso de comprensión.

11

ANAYA NIETO, Daniel

*Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 281-294

*Descriptor:* Resumen; Comprensión lectora; Rendimiento académico; Educación primaria

12

BURLÉN, Max

*Paradojas de la lectura escolar.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 95-138

*Descriptor:* Lectura escolar; Sistema educativo

13

CAMACHO ESPINOSA, José Antonio

*La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp.303-324

*Descriptor:* Biblioteca escolar; Lectura

14

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro César

*Lectura y sociedad del conocimiento.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 53-61

*Descriptor:* Lectura; Sociedad del conocimiento; Ocio

15

COLOMER MARTÍNEZ, Teresa

*El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 203- 216

*Descriptor:* Lectura; Literatura infantil; Literatura juvenil

16

CORONAS CABRERO, Mariano

*Animación y promoción lectora en la escuela.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 339-355

*Descriptor:* Animación a la lectura; Escuela

17

DURÁN ARMENGOL, Teresa

*Ilustración, comunicación y aprendizaje.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 239-253

*Descriptor:* Ilustración; Libro infantil; Lectura

18

GARCÍA PADRINO, Jaime

*La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 37-51

*Descriptor:* Promoción de la lectura; Papel del docente; Lectura escolar;

19

MAÑÀ TERRE, Teresa; BARÓ LLAMBIAS, Mónica

*La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración?* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 325-337

*Descriptor:* Lectura; Biblioteca escolar; Biblioteca pública

20

MARCHESI ULLASTRES, Álvaro

*La lectura como estrategia para el cambio educativo.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 15-35

*Descriptor:* Lectura; Objetivos de la educación; Biblioteca escolar

21

MEDRANO SAMANIEGO, Concepción

*¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 245-270

*Descriptor:* Educación en valores; Televisión

22

MORENO BAYONA, Víctor

*Lectores competentes.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 153-167

*Descriptor:* Lectura; Animación a la lectura; Sistema educativo; Lector

23

PAREDES LABRA, Joaquín

*Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 255-279

*Descriptor:* Animación a la lectura; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Escuela

24

SAINZ GONZÁLEZ, Luz María

*La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 357-362

*Descriptor:* Animación a la lectura; Profesor

25

SANZ MORENO, Ángel

*La escritura en el proyecto PISA.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 95-138

*Descriptor:* Lectura; Proyecto PISA; Evaluación

26

SOTOMAYOR SÁEZ, M<sup>a</sup> Victoria

*Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias.* En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 217-238

*Descriptor:* Lectura; Adaptaciones literarias;

27

TORREGO EGIDO, Luis

*La educación a través de la canción de autor.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 229-244

*Descriptor:* Educación no formal; Canción de autor

### 37.012 Métodos de investigaciones educativas

28

CEPEDA CUERVO, Edilberto.

*Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 503-514

*Descriptor:* Investigación educativa; Matemáticas

29

GIL FLORES, Javier.

*Aplicación del método Bootstrap al contraste de hipótesis en la investigación educativa.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 251-265

*Descriptor:* Método Bootstrap; Investigación educativa;

30

FONT MOLL, Vicenç; RAMOS, Ana Beatriz

*Objetos personales matemáticos y didácticos del profesorado y cambio institucional. El caso de la contextualización de funciones en una facultad de ciencias económicas y sociales.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 309- 345

*Descriptor:* Didáctica; Matemáticas; Enseñanza superior

### 37.014 Política educativa

31

JIMÉNEZ DE CASTILLO, Juan

*Redefinición del analfabetismo: al analfabetismo funcional.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 273-294

*Descriptor:* Alfabetización; Analfabetismo funcional

32

MERINO, Rafael.

*De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 475-502

*Descriptor:* Grupos de discusión; Reforma educativa; LOGSE; LOCE; Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; España

33

PARICIO TATO, M<sup>a</sup> Silvina

*Política educativa europea.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 251-278

*Descriptor:* Política educativa; Unión europea

### 37.014.5 Planificación del sistema educativo

34

CANTÓN MAYO, Isabel.

*Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 313-351

*Descriptor:* Planes de mejora en los centros educativos; Calidad de la enseñanza

35

GAVIRIA SOTO, José Luis

*La equiparación del expediente de Bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 351-387

*Descriptor:* Pruebas de acceso a la universidad; Expediente académico; Bachillerato

### 37.015.4 Sociología de la educación

36

BARQUÍN, Amelia; PLAZA, Nekane

*La luciérnaga que era... ¿diferente? un aula «multicultural» en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 377-406

*Descriptor:* Alumno inmigrante; Integración; Profesor; Convivencia

37

BRUNET ICART, Ignasi; PASTOR GOSALBEZ, María Inmaculada; BELZUNEGUI ERASO, Ángel Gabriel.

*Problemática en torno a la integración de los inmigrantes en Educación Primaria: ¿desigualdades sociales o culturales?* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 293-311

*Descriptor:* Integración social; Inmigrante; Inserción educativa; Educación primaria

38

FERNÁNDEZ CANO, Antonio; LARA MORENO, Teresa.

*Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 397-414

*Descriptor:* Educación en valores; Elección educativa

39

MARTÍN BARBERO, Jesús

*Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos.* En: Revista de educación, 2005, 388, pp. 67-83

*Descriptor:* Cultura; Imagen

40

PANTOJA VALLEJO, Antonio; CAMPOY ARANDA, Tomás J.

*Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 415-438

*Descriptor:* Alumnos; Alumnos inmigrantes; Educación inter-cultural; Integración; Inserción educativa

41

PLANELLA, Jordi.

*Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 189-201

*Descriptor:* Interpretación; Antropología; Sociología; Pedagogía

42

SALAS VELASCO, Manuel

*La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 327-349

*Descriptor:* Oportunidades de empleo; Titulación universitaria; Elección educativa

### **37.02:2 Educación religiosa**

43

MIRET MAGDALENA, Enrique

*Los catecismos: pros y contras como camino de enseñanza religiosa.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 193-203

*Descriptor:* Educación religiosa; Historia

### **37.022 Métodos y principios de teorías y sistemas particulares**

44

AYUSTE, Ana; TRILLA BERNET, Jaume.

*Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 219-248

*Descriptor:* Tendencias educativas; Programa de estudios; Corrientes pedagógicas

45

BAIRRAL, Marcelo.

*Debate virtual y desarrollo profesional. Una metodología para el análisis del discurso docente.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 439-465

*Descriptor:* Desarrollo profesional; Foro de discusión; Entorno virtual

46

LÓPEZ ATXURRA, José Rafael; DE LA CABA COLLADO, M<sup>a</sup> de los Ángeles

*Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del medio)* En: Revista de educación, 2005, 336, pp.377-396

*Descriptor*es: Actividades de participación; Libros de texto; Formación ciudadana

47

MOLINA RUIZ, Enriqueta

*Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 235-250

*Descriptor*es: Comunidades de aprendizaje; Aprendizaje permanente; Trabajo en equipo; Calidad de la enseñanza

### 37.035 Educación Social

48

CARIDE GÓMEZ, José Antonio.

*La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 73-88

*Descriptor*es: Educación social; Animación sociocultural; Desarrollo comunitario

49

GARCÍA LLAMAS, José Luis.

*Educación Intercultural. Análisis y propuestas.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 89-109

*Descriptor*es: Educación social; Educación inter-cultural

50

LÓPEZ NOGUERO, Fernando

*La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 57-71

*Descriptor*es: Educación social; Educación social especializada; Desigualdad social; Adaptación social

51

ORTEGA ESTEBAN, José.

*Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 111-127

*Descriptor*es: Educación social; Pedagogía escolar; Pedagogía social; Escuela

52

PEREIRA DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> Carmen

*Cine y educación social*. En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 205-228

*Descriptor*es: Educación social; Cine; Recurso didáctico

53

PÉREZ SERRANO, María Gloria.

*Derechos Humanos y Educación social*. En: Revista de educación, 2005, 336, pp.

19-39

*Descriptor*es: Derechos humanos; Educación social; Derecho a la Educación

54

SÁEZ CARRERAS, Juan.

*La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio*. En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 129-139

*Descriptor*es: Educación social; Educador social

55

SARRATE CAPDEVILLA, María Luisa; PÉREZ DE GUZMÁN PUYA, Victoria.

*Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro*. En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 41-57

*Descriptor*es: Educación social; Educación de adultos; Educación permanente

### **371 Organización educativa**

56

ARCE CORDERO, Enrique.

*Subjetividad, objetividad y organización escolar*. En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 203-217

*Descriptor*es: Sistema educativo; Organización escolar

57

GARCÍA GRACIA, Maribel

*Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona*. En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 347-374

*Descriptor*es: Absentismo escolar; Enseñanza secundaria obligatoria

#### **371.12 Profesorado**

58

NAVÍO GÁMEZ, Antonio

*Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional*. En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 213-234

*Descriptor*es: Competencia profesional; Cualificación; Capacidad

59

VEGA GIL, Leoncio.

*Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 169-187

*Descriptor:* Sistema educativo; Europa; Formación de profesores

### 374 Educación no formal

60

APARICI MARINO, Roberto

*Medios de comunicación y educación.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 85-99

*Descriptor:* Tecnologías de la Comunicación y la Información; Medios de comunicación; Alfabetización informacional

61

COLOM CAÑELLAS, Antonio J.

*Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 9-22

*Descriptor:* Educación formal; Educación no formal

62

GARCÍA CARRASCO, Joaquín García

*Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales.* En: Revista de educación, 2005, 388, pp. 23-44

*Descriptor:* Educación no formal; Educación de adultos

63

MARÍ SÁEZ, Víctor Manuel

*Movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 177-192

*Descriptor:* Educación popular; Globalización

64

MARTÍN GARCÍA, Antonio Víctor; REQUEJO OSORIO, Agustín

*Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores.* En: Revista de educación, 2005, 388, pp. 45-66

*Descriptor:* Educación no formal; Tercera edad

65

NOVO VILLAVERDE, María

*Educación ambiental y educación no formal: dos realidades que se realimentan.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 145-165

*Descriptor:* Educación ambiental; Educación no formal

66

ORTEGA ESTEBAN, José

*La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales.* En: Revista de Educación, 2005, 338, pp. 167-175

*Descriptor:* Educación permanente

67

PLANAS COLL, Jordi

*El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 125-143

*Descriptor:* Formación permanente; Empresa; Trabajador

68

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino

*La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 101-124

*Descriptor:* Aprendizaje por experiencia; Experiencia laboral

### **377 Formación técnica. Formación profesional**

69

JOCILES RUBIO, María Isabel.

*Familia profesional de «servicios socioculturales y la comunidad»: ¿es la FP reglada una alternativa a la universidad o un camino alternativo hacia ella?* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 267-291

*Descriptor:* Formación profesional; Servicios Socioculturales y a la Comunidad; Mercado laboral

### **378 Enseñanza superior**

70

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús Nicasio

*La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 295-325

*Descriptor:* Evaluación de prácticas universitarias; Alumnado universitario; Enseñanza superior

71

PRAT VIÑAS, Lluís; BLÁZQUEZ GARCÍA, Ignacio.

*Los estudios de ingeniería de telecomunicación en la ETSI de telecomunicación de Barcelona (UPC). Análisis del rendimiento académico.* En: Revista de educación, 2005, 336, pp. 467-474

*Descriptor:* Ingeniería de Telecomunicación; Rendimiento académico; Flujo de estudiantes; Enseñanza superior

72

SUÁREZ RIVEIRO, José; FERNÁNDEZ SUÁREZ, Patricia; ANAYA NIETO, Daniel

*Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado.* En: Revista de educación, 2005, 338, pp. 295-306

*Descriptor*es: Estudiantes; Motivación; Aprendizaje; Enseñanza superior

### 378(4) Enseñanza superior europea

73

ALBA PASTOR, Carmen

*El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 13-36

*Descriptor*es: Espacio Europeo de Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Profesorado universitario; Reforma universitaria

74

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel; MARGALEF GARCÍA DE SOTELSEK, Leonor

*La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 51-70.

*Descriptor*es: Espacio Europeo de Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Formación del profesorado universitario; Innovación educativa

75

CABELLO MARTÍNEZ, María Josefa; ANTÓN ARES, Paloma

*Conversaciones con el profesorado: un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 149-167

*Descriptor*es: Espacio Europeo de Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Profesorado universitario; Proceso de Convergencia Europea

76

CARBALLO SANTAOLALLA, Rafael; ALBA PASTOR, Carmen

*Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 71-97

*Descriptor*es: Espacio Europeo de Educación Superior; Crédito Europeo; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Formación del profesorado universitario

77

ESTEBANELL MINGUELL, Meritxell; PAREDES LABRA, Joaquín

*Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo: un nuevo desafío para la educación superior.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 125-148

*Descriptor:* Espacio Europeo de Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Formación del profesorado universitario; Formación permanente; Crédito europeo

78

GARCÍA NIETO, Narciso... [et al.]

*La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 189-210

*Descriptor:* Espacio Europeo de Educación Superior; Aprendizaje permanente; Tutoría

79

MARGALEF GARCÍA DE SOTELSEK, Leonor

*La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 389-402

*Descriptor:* Formación del profesorado universitario; Espacio Europeo de Educación Superior; Evaluación

80

MICHAVILA PITARCH, Francisco

*No sin los profesores.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 37-49

*Descriptor:* Espacio Europeo de Educación Superior; Formación del profesorado universitario; Evaluación de la actividad docente

81

PABLOS PONS, Juan de; VILLACIERVOS MORENO, Patricia

*El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación: percepciones y demandas del profesorado.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 99-124

*Descriptor:* Espacio Europeo de Educación Superior; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Profesorado universitario

82

SÁNCHEZ HÍPOLA, María del Pilar; ZUBILLAGA DEL RÍO, Ainara

*Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europea: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación.* En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 169-187

*Descriptor:* Espacio Europeo de Educación Superior; Universidades españolas; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Proceso de Convergencia Europea

## 655 Editoriales. Comercio de libros

83

GUTIÉRREZ DE LA TORRE, José María

*Sociedad lectora y «bibliodiversidad»*. En: Revista de educación, 2005, extraordinario, pp. 363-380

*Descriptor*: Lectura; Sociedad; Industria editorial

## 81'246.3 Multilingüismo

84

LASAGABASTER, David

*La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español*. En: Revista de educación, 2005, 337, pp. 405-426

*Descriptor*: Multilingüismo; Sistema educativo; Competencia lingüística

## ÍNDICE DE AUTORES

- Alba Pastor, Carmen: 73, 76  
 Alonso Tapia, Jesús: 10  
 Álvarez Méndez, Juan Manuel: 74  
 Anaya Nieto, Daniel: 11, 72  
 Antón Ares, Paloma: 75  
 Aparici Marino, Roberto: 60  
 Arce Cordero, Enrique: 56  
 Arroyo González, Rosario: 2  
 Ayuste, Ana: 44
- Bairral, Marcelo: 45  
 Baró Llambias, Mónica: 19  
 Barquín, Amelia: 36  
 Basanta Reyes, Antonio: 4  
 Belzunegui Eraso, Ángel Gabriel: 37  
 Blanco Martínez, Rogelio: 5  
 Blázquez García, Ignacio: 71  
 Brunet Icart, Ignasi; 37  
 Burlen, Max: 12
- Cabañas Corihuela, Margarita: 3  
 Cabello Martínez, María Josefa: 75  
 Camacho Espinosa, José Antonio: 13  
 Campoy Aranda, Tomás J.: 40  
 Cantón Mayo, Isabel: 34  
 Carballo Santaolalla, Rafael: 76  
 Caride Gómez, José Antonio: 48  
 Carlino, Paula C.: 1  
 Cepeda Cuervo, Edilberto: 28  
 Cerrillo Torremocha, Pedro César: 14  
 Colom Cañellas, Antonio J.: 61  
 Colomer Martínez, Teresa: 15  
 Coronas Cabrero, Mariano: 16  
 de la Caba Collado, M<sup>a</sup> de los Ángeles: 46
- Durán Armengol, Teresa: 17
- Estebanell Minguell, Meritxell: 77
- Fernández Cano, Antonio: 38  
 Fernández Suárez, Patricia: 72

Font Moll, Vicenç: 30

García Carrasco, Joaquín: 62  
 García Gracia, Maribel: 57  
 García Llamas, José Luis: 49  
 García Nieto, Narciso: 78  
 García Padrino, Jaime: 18  
 García Sánchez, Jesús Nicasio: 70  
 Gaviria Soto, José Luis: 35  
 Gil Flores, Javier: 29  
 Gutiérrez de la Torre, José María: 83

Janer Manilla, Gabriel: 6  
 Jiménez de Castillo, Juan: 31  
 Jociles Rubio, María Isabel: 69

Landa Etxebeste, María Asunción: 7  
 Lara Moreno, Teresa: 38  
 Lasagabaster, David: 84  
 López Atxurra, José Rafael: 46  
 López Noguero, Fernando: 50

Mañà Terre, Teresa: 19  
 Marchesi Ullastres, Álvaro: 20  
 Margalef García De Sotelsek, Leonor: 74; 79  
 Marí Sáez, Víctor Manuel: 63  
 Martín Barbero, Jesús: 39  
 Martín García, Antonio Víctor: 64  
 Medrano Samaniego, Concepción: 21  
 Merino, Rafael: 32  
 Michavila Pitarch, Francisco: 80  
 Miret Magdalena, Enrique: 43  
 Molina Ruiz, Enriqueta: 47  
 Moreno Bayona, Víctor: 22

Navío Gámez, Antonio: 58  
 Novo Villaverde, María: 65

Ortega Esteban, José: 51, 66

Pablos Pons, Juan de: 81  
 Pantoja Vallejo, Antonio: 40  
 Paredes Labra, Joaquín: 23, 77  
 Paricio Tato, M<sup>a</sup> Silvina: 33

Pastor Gosalbez, María Inmaculada: 37  
Pereira Domínguez, M<sup>a</sup> Carmen: 52  
Pérez De Guzmán Puya, Victoria: 55  
Pérez Serrano, María Gloria: 53  
Pérez Zorrilla, M<sup>a</sup> Jesús: 8  
Planas Coll, Jordi: 67  
Planella, Jordi: 41  
Plaza, Nekane: 36  
Prat Viñas, Lluís: 71

Ramos, Ana Beatriz: 30  
Requejo Osorio, Agustín: 64  
Rodríguez Rodríguez, María Jesús: 9

Sáez Carreras, Juan: 54  
Sainz González, Luz María: 24  
Salas Velasco, Manuel: 42  
Salvador Mata, Francisco: 2  
Sánchez Hípola, María del Pilar: 82  
Sanz Fernández, Florentino: 68  
Sanz Moreno; Ángel: 25  
Sarrate Capdevilla, María Luisa: 55  
Sotomayor Sáez, M<sup>a</sup> Victoria: 26  
Suárez Riveiro, José: 72

Torrego Egido, Luis: 27  
Trilla Bernet, Jaume: 44  
Vega Gil, Leoncio: 59

Villaciervos Moreno, Patricia: 81

Zubillaga del Río, Ainara: 82

## ÍNDICE DE TÍTULOS

Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo: un nuevo desafío para la educación superior: 77

Actividades de participación y desarrollo de competencias de ciudadanía en los libros de texto de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (Conocimiento del medio): 46

Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios: 23

La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como educación social: 48

Animación y promoción lectora en la escuela: 16

Aplicación del método Bootstrap al contraste de hipótesis en la investigación educativa: 29

La biblioteca escolar: centro de documentación, información y recursos para la comunidad educativa. Un punto de vista documental: 13

Los catecismos: pros y contras como camino de enseñanza religiosa: 43

Cine y educación social: 52

Claves para la enseñanza de la comprensión lectora: 10

La colaboración de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares. ¿Relación, cooperación o integración?: 19

Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal: 61

Conversaciones con el profesorado: un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC: 75

Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa: 47

Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona: 57

Debate virtual y desarrollo profesional. Una metodología para el análisis del discurso docente: 45

La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal, la: 42

Derechos Humanos y Educación social: 53

El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil: 15

La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales: 66

La educación a través de la canción de autor: 27

- Educación ambiental y educación no formal: dos realidades que se realimentan: 65
- Educación de las personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro: 55
- Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales: 62
- Educación Intercultural. Análisis y propuestas: 49
- La Educación Social Especializada con personas en situación de conflicto social: 50
- Efectos del resumen de la mejora de la metacompreensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico: 11
- La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad: 35
- El Espacio Europeo de Educación Superior y las tecnologías de la información y la comunicación: percepciones y demandas del profesorado: 81
- Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado: 38
- Los estudios de ingeniería de telecomunicación en la ETSI de telecomunicación de Barcelona (UPC). Análisis del rendimiento académico: 71
- Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones: 8
- Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León: 34
- La evaluación de prácticas universitarias y su aplicación en un enfoque innovador: 70
- Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas: 28
- Familia profesional de «servicios socioculturales y la comunidad»: ¿es la FP reglada una alternativa a la universidad o un camino alternativo hacia ella?: 69
- La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior: 74
- La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia: 79
- Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores: 64

- Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural: 40
- Ilustración, comunicación y aprendizaje: 17
- La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores: 24
- Índice bibliográfico de la Revista de educación de los números 333-335 y número extraordinario año 2004: 3
- Lectores competentes: 22
- Lectura bien hecha, lectura honesta: 5
- La lectura como estrategia para el cambio educativo: 20
- La lectura en el proyecto PISA: 25
- Lectura y sociedad del conocimiento: 14
- Leer y escribir, vasos comunicantes: 7
- Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias: 26
- De la LOGSE a la LOCE. Discursos y estrategias de alumnos y profesores ante la reforma educativa: 32
- La luciérnaga que era... ¿diferente? un aula "multicultural" en Guipúzcoa: convivencia y conflictos entre los alumnos e intervención de las maestras: 36
- Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación: 9
- Medios de comunicación y educación: 60
- Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado: 72
- Movimientos sociales y educación popular en tiempos de globalización: 63
- No hay espectáculo más hermoso: 6
- No sin los profesores: 80
- Nuevos regímenes de visualidad y des-centramientos educativos: 39

Objetos personales matemáticos y didácticos del profesorado y cambio institucional. El caso de la contextualización de funciones en una facultad de ciencias económicas y sociales: 30

El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España: 67

Paradojas de la lectura escolar: 12

La pasión de leer: 4

Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: la educación social en la escuela: 51

Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico: 41

Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación: 44

Política educativa europea: 33

La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español: 84

Problemática en torno a la integración de los inmigrantes en Educación Primaria: ¿desigualdades sociales o culturales?: 37

El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria: 2

La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio: 54

El profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior: 73

La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa: 18

Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional: 58

Redefinición del analfabetismo: al analfabetismo funcional: 31

Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte: 1

¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?: 21

Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia, los: 59

Sociedad lectora y «bibliodiversidad»: 83

Subjetividad, objetividad y organización: 56

La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea, la: 78

Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europea: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación, las: 82

La validación universitaria de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social, la: 68

Viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación: 76

## ÍNDICE DE MATERIAS

- Absentismo escolar: 57
- Actividades de participación: 46
- Adaptación social: 50
- Adaptaciones literarias: 26
- Alfabetización: 31
- Alfabetización informacional: 60
- Alumnado universitario: 70
- Alumno inmigrante: 36, 40
- Alumnos: 40
- Analfabetismo funcional: 31
- Animación a la lectura: 16, 22, 23, 24
- Animación sociocultural: 48
- Antropología: 41
- Aprendizaje: 72
- Aprendizaje permanente: 47, 78
- Aprendizaje por experiencia: 68
  
- Bachillerato: 35
- Bibliografía analítica: 3
- Biblioteca escolar: 4, 13, 19, 20
- Biblioteca pública: 19

- Calidad de la enseñanza: 34, 47  
 Canción de autor: 27  
 Capacidad: 58  
 Ciencias de la educación: 3  
 Cine: 52  
 Competencia lingüística: 84  
 Competencia profesional: 58  
 Composición escrita: 2  
 Comprensión del lenguaje escrito: 10  
 Comprensión del lenguaje oral: 10  
 Comprensión lectora: 8, 11  
 Comunidades de aprendizaje: 47  
 Convivencia: 36  
 Corrientes pedagógicas: 44,  
 Crédito Europeo: 76, 77  
 Cualificación: 58  
 Cultura: 39
- Derecho a la educación: 53  
 Derechos humanos: 53  
 Desarrollo comunitario: 48  
 Desarrollo profesional: 45  
 Desigualdad social: 50  
 Didáctica: 30
- Educación: 9  
 Educación ambiental: 65  
 Educación de adultos: 55, 62  
 Educación en valores: 21, 38  
 Educación formal: 61, 64  
 Educación inter-cultural: 40, 49  
 Educación no formal: 27, 61, 62, 65  
 Educación permanente: 55, 66  
 Educación popular: 63  
 Educación Primaria: 2, 11, 13  
 Educación religiosa: 43  
 Educación social: 48, 49, 50, 52, 52, 53, 54, 55  
 Educación social especializada: 50  
 Educador social: 54  
 Elección educativa: 38, 42  
 Empresa: 67  
 Enseñanza Secundaria Obligatoria: 57  
 Enseñanza superior: 1, 30, 70, 71, 72  
 Entorno virtual: 45

Entrenamiento del proceso de comprensión: 10  
 Escritura: 1, 2, 7  
 Escuela: 16, 23, 51  
 Espacio Europeo de Educación Superior: 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82  
 Estudiantes: 72  
 Europa: 59  
 Evaluación: 8, 25, 34, 79  
 Evaluación de la actividad docente: 80  
 Evaluación de prácticas universitarias: 70  
 Expediente académico: 35  
 Experiencia laboral: 68  
 Expresión escrita: 1

Flujo de estudiantes: 71  
 Formación ciudadana: 46  
 Formación de profesores: 59  
 Formación del profesorado universitario: 74, 76, 77, 79, 80  
 Formación permanente: 67  
 Formación profesional: 69, 77  
 Foro de discusión: 45

Globalización: 63  
 Grupos de discusión: 32  
 Guía de recursos: 9

Historia: 43

Ilustración: 17  
 Imagen: 39  
 Industria editorial: 83  
 Ingeniería de Telecomunicación: 71  
 Inmigrante: 37  
 Innovación educativa: 74  
 Inserción educativa: 37  
 Integración: 36, 40  
 Integración social: 37  
 Internet: 9  
 Interpretación: 41  
 Investigación educativa: 28, 29

Lector: 5, 6, 22  
 Lectura: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 15, 17, 19, 22, 25, 26, 83  
 Lectura escolar: 10, 12, 18  
 Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional: 32

Libro infantil: 17  
 Libros de texto: 46  
 Literatura infantil: 15  
 Literatura juvenil: 15  
 LOCE: 32  
 LOGSE: 32

Matemáticas: 28, 30  
 Medios de comunicación: 60  
 Mercado laboral: 69  
 Método Bootstrap: 29  
 Motivación: 72  
 Multilingüismo: 84

Objetivos de la educación: 20  
 Ocio: 14  
 Oportunidades de empleo: 42  
 Organización escolar: 56

Papel docente: 18  
 Pedagogía: 41  
 Pedagogía escolar: 51  
 Pedagogía social: 51  
 Planes de mejora de los centros educativos: 34  
 Política educativa: 33  
 Proceso de Convergencia Europea: 75, 82  
 Profesor: 24, 36  
 Profesorado universitario: 73, 75, 81  
 Programa de estudios: 44  
 Promoción de la lectura: 18  
 Proyecto PISA: 25  
 Pruebas de acceso a la universidad: 35  
 Publicación periódica: 3

Reforma educativa: 32  
 Reforma universitaria: 73  
 Rendimiento académico: 11, 71  
 Resumen: 11

Servicios socioculturales y a la Comunidad: 69  
 Sistema educativo: 12, 22, 56, 59, 84  
 Sociedad: 83  
 Sociedad del conocimiento: 14  
 Sociedad española: 5  
 Sociología: 41

Tecnologías de la Información y la Comunicación: 23, 73, 74, 75, 76, 77

Televisión: 21

Tendencias educativas: 44

Tercera edad: 64

Titulación universitaria: 42

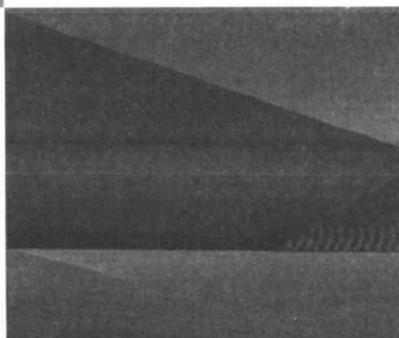
Trabajador: 67

Trabajo en equipo: 47

Tutoría: 78

Unión Europea: 33

# Recensiones





## Recensiones

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R.: *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- BALLESTA PAGÁN, J. (dir.) (2003): *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid, Editorial CCS.
- BUENDÍA EISMAN, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; POZO LLORENTE, T. (coords.) (2004): *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2004): *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- COLECTIVO IOE (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid.
- COSTA RICO, A. (2004): *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- DADZIE, S. (2004): *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid, Ediciones Morata, 2004.
- ETXEBERRIA MURGUIONDO, J.; TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid, La Muralla.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.; GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.) (2005): *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía.
- FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona, Ed. Horsori.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- GUEREÑA, J. L. (2005): *Sociabilidad, cultura y educación en Asturias bajo la Restauración (1875-1900)*. Oviedo, Asturias, Real Instituto de Estudios Asturianos.
- JACQUET RAOUL, J.; CASULLERAS SÁNCHEZ, S. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona, Graó.

- KINCHELE, J. L., STEINBERG, SH. R., VILLAVERDE, L. E. (comps.) (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid, Morata.
- LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona, Horsori.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O.; FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2003): *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid, Pirámide.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2004): *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona-México, Ediciones Pomares S. A.
- RITCHIE, J. & LEWIS, J. (2003): *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- SICHRA, I. (comp.) (2004): *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, Ediciones Morata.
- TORRES, R. M. (2005): *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid, Fe y Alegría.

# Normas generales para la presentación de trabajos

La Revista de Educación es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

- 1 Todos los artículos deberán ser originales o inéditos, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores *deberán hacer constar* en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
- 2 El original recibido será evaluado anónimamente por, al menos, dos expertos externos (por el *procedimiento de doble ciego*, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo. Son objeto de evaluación externa tanto las investigaciones, como los ensayos, informes y experiencias innovadoras.
- 3 Modo de envío y presentación por parte de los autores:
  - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
  - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
    - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
    - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
  - En una hoja aparte se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
- 4 Extensión:
  - En el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4000 palabras. En ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
  - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
- 5 En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (1994, 4ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

a) **Libros:**

**Obra completa:**

Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplos:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

**Capítulo de libro:**

COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

**Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:**

BOLIVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

**Varias obras del mismo autor:**

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.  
 — (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.  
 — (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

**Mención de editores o coordinadores:**

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M. A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) **Revistas:** Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecomillado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) **Páginas web:** Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23/11/2005)

- 7 Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: Nombre y Apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación.
- 8 Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, los apellidos e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- 9 Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro (se ruega evitar que los gráficos, esquemas y tablas sean imágenes, con el fin de poder hacer modificaciones posteriores si fuese necesario).
- 10 La Dirección de la Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
- 11 La recepción del artículo no supone su aceptación.

La Redacción de la Revista agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

# General Guidelines for the submission of manuscripts

*Revista de Educación* is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year, three regular ones and one especial.

- 1 All manuscripts must be original or unpublished papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This should be specified by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
- 2 The original paper will be anonymously reviewed by at least two external experts (this will be done according to the double-blind method, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
- 3 Submission of manuscripts and style of presentation:
  - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
  - At the head of the paper's first page the following information should appear:
    - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English).
    - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
  - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified on a separate sheet of paper.
- 4 Length:
  - Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In these cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
  - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
- 5 In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.

6 It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (1994, 4<sup>th</sup> ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

**b) Books:**

**Complete work:**

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in italics, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. et al. (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Publication Centre of the Ministry of Education and Science.

**Chapter book:**

COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose». En A. PRESSLEY y C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

**Presentations, symposia, conferences and seminars:**

BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congresillo Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

**Different works by the same author:**

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

— (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

— (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

**Mention of editors or coordinators:**

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M. A., (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

**b) Journals:** Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in inverted commas, comma, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

**c) Web pages:** Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title «Web pages». Date of access to these addresses should be included; e.g.:

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23/11/2005)

- 7 Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets.
- 8 Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
- 9 Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. should be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
- 10 The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.
- 11 The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.

The Editorial Staff of Revista de Educación thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.





# SUMARIO

## Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la Educación

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ: **Presentación.** JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ: **Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación.** ANDY HARGREAVES Y DEAN FINK: **Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo.** M<sup>a</sup> DEL MAR RODRÍGUEZ ROMERO: **El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado.** JOSÉ MIGUEL NIETO CANO Y ANTONIO PORTELA PRUAÑO: **Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación.** JESÚS DOMINGO SEGOVIA: **Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria.** ANTONIO BOLÍVAR: **Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común.** MANUEL ZAFRA JIMÉNEZ: **La formación del profesorado para la diversidad social.** LIDIA PUIGVERT E IÑAKI SANTACRUZ: **La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos.** FLORENCIO LUENGO HORCAJO: **El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio.** BEGOÑA MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ: **Algunas referencias para seguir profundizando en el tema.**



Edición completa en  
[www.revistaeducacion.mec.es](http://www.revistaeducacion.mec.es)