

APOYO A LOS PROCESOS DE AUTORREVISIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN CRÍTICA

JESÚS DOMINGO-SEGOVIA*

RESUMEN: Hoy, profesores y centros se ven sometidos a una avalancha de nuevos desafíos, responsabilidades y exigencias. Éstos pueden actuar tanto como elementos dinamizadores de autonomía curricular y capacidad profesional, o bien como escudo o velo que oculta – en artificiosos y externos proyectos – lo que realmente importa en el aula. No vale cualquier cambio, lo sustantivo de la mejora en educación son los buenos aprendizajes de todos los estudiantes. Y ello, con buenos profesores y buenos centros, para lo que es vital estimular y apoyar los orientados procesos de mejora. Para ello hay que considerar las lecciones aprendidas sobre el cambio. Desde ahí, el artículo, revisa la mejora de los centros, apuesta por los procesos de autorrevisión escolar y señala implicaciones sobre cómo apoyar tales prácticas. Y concluye ofreciendo una propuesta viable de integración entre autorrevisión escolar y asesoría crítica, sin perder la perspectiva de calidad y equidad como ejes fundamentales de acción.

Palabras clave: Asesoramiento. Mejora. Apoyo. Calidad y equidad. Procesos de autorrevisión.

SUPPORTING THE INTERNAL IMPROVEMENT OF SCHOOLS: A CRITICAL REVIEW

ABSTRACT: Considering education changes, teachers and schools are subjected to an avalanche of new challenges, responsibilities and demands. These can either revitalize elements of curricular autonomy and professional ability or conceal what really matters in the classroom by resorting to contrived, external

* Doctor en Pedagogía y profesor titular da Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España). *E-mail:* jdomingo@ugr.es

projects. Whatever the changes, the important is to make sure that all students really learn, which can only be attained with good schools and teachers. It is thus vital to stimulate and support the guided processes of improvement. Yet, we cannot support changes without taking into account the lessons we have learned along the way. From this perspective, this paper revises some school improvements, bets on processes of school self-review and points out how to back such practices. Its conclusion offers a viable proposal to integrate school auto-review and critical advising, without losing sight of quality and equity as fundamental action axes.

Keys words: Education changes. Advice. Education improvements. Support. Quality and equity. Self-review processes.

Una aproximación al problema de trabajo

Actualmente se está produciendo un cambio de escenario en la sociedad y en la educación, en el que es imprescindible compatibilizar el binomio calidad-equidad, atendiendo a la diversidad dentro de un marco común de ciudadanía democrática. Para ello se precisa afrontar e integrar los retos del mundo actual, complejo, plural, global, tecnificado, postmoderno etc. Urgen, pues, otras escuelas y nuevos roles profesionales, con nuevas competencias para enseñar, no asumidas en su primera identidad profesional ni en su anterior ejercicio docente tradicional (Perrenoud, 2004).

Así las cosas, profesores y centros se encuentren sometidos a una avalancha de nuevos desafíos, responsabilidades y exigencias – tanto profesionales como estratégicas – que, más que actuar como elementos dinamizadores para estimular su autonomía curricular y capacidad profesional, se han transformado – en no pocas ocasiones – en un escudo o velo, que vacía de contenido funciones imprescindibles y oculta en artificiosos proyectos lo que realmente sucede e importa en el aula. Lo que hace necesario replantearse dónde es situar los esfuerzos de mejora (Bolívar, 2005), qué campos y contenidos son imprescindibles (Escudero, 2002; Darling-Hammond, 2001) y con qué estructuras y dinámicas de apoyo se debería contar (Hernández y Carretero, 2008).

Para entender y situar debidamente esta problemática y las soluciones experimentadas, es oportuno tomar perspectiva. Cada momento

histórico ha dispuesto de su propia racionalidad y ha marcado sus propias reformas o programas de mejora. Pero, suelen pasar como el flujo y reflujo de las olas, de arriba abajo, pero sin que se mueva básicamente nada de la práctica en el aula. Lo que puede desgastar al propio proceso y producir reacciones alérgicas (resistencias, desengaños, desilusiones...) al cambio. Sólo en la medida que con ellas se enganchen, atemperen y generen innovaciones interesantes y proyectos de formación centrados en la escuela que vuelvan a lo básico, será viable indagar posibles suturas y alternativas sugestivas y socialmente productivas (Bolívar y otros, 2007).

Las primeras respuestas vinieron dadas por grandes reformas estructurales y la creación de servicios de apoyo. Pero se dejaron llevar por la ingenuidad pedagógica y estratégica del momento, que simplificaba y unificaba los procesos de cambio, sin atender a que cada centro tiene su cultura, su historia, sus éxitos y sus fracasos, y sigue su particular proceso de desarrollo. Después se inundaron los centros educativos de programas externos y de nuevas indicaciones expertas, consideradas por los docentes como extrañas a su identidad profesional y al propósito (académico y formativo) para el que trabajaban, y que, por no tener un hilo programático de continuidad, desviaban la atención de lo básico.

La implantación de estructuras de apoyo cercanas al desempeño profesional del profesorado y la institucionalización de tiempos y espacios de trabajo en esta línea de acción han supuesto una primera herramienta de trabajo que ha ayudado apagando fuegos en los centros y ha superado muchos de los naturales recelos y desconocimientos mutuos. Pero, queda mucho que hacer. El papel de estos servicios en la mejora de los centros está aún muy 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 del currículum ni del cambio educativo. Suelen estar insuficientemente incardinada en el centro, poseen inercias heredadas difíciles de cambiar y parecen abocadas a cuestiones específicas que no competen a lo cotidiano que debe ocurrir en las aulas, ni han supuesto una verdadera revolución en la forma de concebir la profesión.

También se exploraron caminos de autonomía de centros y se confiaba en su capacidad para desarrollarse y mejorar. Pero se dejaron solos

y, en casi todos los casos, los procesos fueron decretados, no conquistados, ni fruto de procesos de desarrollo. Se fío todo el cambio a los centros, desbordando – en no pocos casos – sus posibilidades reales de acción, capacidad y responsabilidad, delegando de paso la responsabilidad del fracaso en ellos (Bolívar, 1999). No quedaron resueltos interesantes debates sobre: dar cuenta de resultados y autojustificación, qué es lo básico en la mejora, el desarrollo profesional de los docentes, dónde quedan los procesos de supervisión y asesoría, imponer o autogenerar la autoevaluación etc. No se reparó en que las innovaciones – por el echo de serlo – no son buenas por naturaleza. Si sólo son cambiar cosas para que nada fundamental cambie, o cambiar por cambiar, o no tienen un seguimiento como para institucionalizarse y mantenerse..., más que un viaje a la mejora se descaminan y consumen muchas energías, siendo difícilmente sostenibles.

Son múltiples las referencias que ilustran este proceso de conquista y reconstrucción que supuso la segunda ola de reforma; pero no son menos las voces que – ahora con más perspectiva y menos ingenuidad – demandan sentido común, coherencia y un retomar el rumbo para no perderse por estos mares (Escudero, 2002).

Son minoría los centros que han llegado de verdad a poder desarrollar iniciativas propias e interesantes de desarrollo del currículum al tiempo que embarcarse en procesos de mejora plenos de sentido. El desarrollo institucional y profesional quedan huecos si no tienen otra cara en la mejora de los procesos de aprendizaje en el aula. Iniciativas como la Revisión Basada en la Escuela han servido para que la escuela identificase prioridades para su mejora, pero una baja incidencia en el aprendizaje, por lo que es oportuno formular una *reconceptualización crítica* del modelo (Hopkins y Reynolds, 2001) y caminar hacia comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2000).

Hay que mirar al cambio con nuevas lentes y principios y aprender de estos procesos para no perder el norte (Fullan, 2002; Sarason, 2003; Elmore, 2002; Escudero, 2002; Hopkins y Reynolds, 2001; Louis, Toole y Hargreaves, 1999). No podemos, pues, ofuscarnos con el cambio, sino aprender de él. En este sentido, ya más atentos a las repetidas lecciones que sobre el mismo nos han ido llegando, sabemos que no valen soluciones técnicas muy ilustradas, que más que iluminar deslumbran; ni propuestas simplistas para abordar problemáticas, contextos y situaciones de gran complejidad; tampoco todo recae en el

profesorado, la educación es más, es un proyecto comunitario en el que se encuentran concernidos desde la administración educativa, hasta los padres y estudiantes, pasando por profesores y agentes sociales.

De todos estos aprendizajes, es oportuno destacar que son los cambios en el currículum y en los procesos de enseñanza-aprendizaje los que verdaderamente marcan la diferencia. Aunque sin olvidar la dimensión centro (como estructura, proyecto, apoyo, contexto y escenario de aprendizaje acompañante o valor añadido) y el apoyo de las medidas administrativas y de otros agentes. Este volver la mirada a la práctica y al currículum, manteniendo la perspectiva colaborativa y de centro, supone que estos ámbitos son los espacios de reflexión e innovación, que configuran la nueva geografía social de la formación del profesorado. La revisión colegiada de estos escenarios, contrastados con las buenas prácticas de enseñanza, ayuda a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a expandir, interrelacionar y dar coherencia global a la visión de aula y aprendizaje dentro de un proyecto de equipo o centro, pero no a la inversa.

Por lo que se sabe del cambio en la actualidad, a las innovaciones y a las acciones de aula les faltan perspectiva e impacto, mientras que los proyectos de formación en centros, los proyectos educativos, los programas de mejora, se alejan de lo básico y no aseguran su incidencia real en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula ni de las dinámicas de clase. Por ello, habría que integrar en ciclos recurrentes, graduales y mutuamente acompasados procesos de reflexión colaborativa-deliberativa en el seno de equipos de trabajo, con otros procesos de investigación-acción en el aula y ciclos reflexivos por parte de cada profesor. Y todo ello focalizado en una mejora palpable, reconocida por todos como “sustantiva” (Fullan, 2007) y con “un sentido ético y pro-social” (García, 2004, p. 83).

Entre los incentivos para comprometer a los docentes con el cambio está la reconstrucción de la identidad profesional. En esta situación, la adquisición de competencias para educar (promover poderosos aprendizajes y tutorizar) no es sólo asunto de apoyo o de formación permanente (si se entiende como “reciclaje” o reconversión, o desempeño determinados roles en momentos particulares), exige – más ampliamente – la reconstrucción de dicha identidad profesional en una nueva estructura organizativa guiada por un verdadero y asumido proyecto educativo (Bolívar y Domingo Segovia, 2006).

Una propuesta de cambio educativo con futuro requiere orquestar incentivos que lleven a los profesores a pensar de nuevos modos su trabajo. Para ello no ayudan demasiado listados de funciones expertas ni de instrumentos técnicos a utilizar, que más que alumbrar, deslumbran, crean espacios de especialización en los márgenes y terminan por apropiarse, domesticar e incluso tergiversar y abortar verdaderos estímulos innovadores. Haciendo que muchos docentes piensen que muchas de las nuevas competencias y roles sean un sobreañadido y una extraña y estéril tarea, que produce dispersiones de esfuerzos y distrae la atención de asuntos más relevantes.

Una posible vía de sutura: el proceso de autorrevisión

No se trata pues de generar las consabidas recetas y recomendaciones a que se trabaje en equipo, a la reflexión o la deliberación dialéctica. Eso ya nos ha advertido reiteradamente la práctica que no suele funcionar, que suena como cantos de sirena o propuestas de iluminados. Sino que, buscando un foco principal de acción identificado en un proceso serio de autorrevisión, sea concertado un plan de trabajo. Todo debe pivotar en torno a una dimensión palpable del proceso de enseñanza-aprendizaje que destaque como una necesidad sentida y significativa, sobre la que merece la pena trabajar (Fullan y Hargreaves, 1997; Darling-Hammond, 2001). De este modo, el cambio toma sentido (Fullan, 2007) y la comunidad de aprendizaje va asumiendo y apropiándose del mismo.

Con esta debida concreción y focalización, si se desarrolla el trabajo desde determinados lineamientos (Domingo Segovia, 2004, 2005), se permitirá, por propia necesidad y recurrencia, que se desarrollen indirectamente ciertas dinámicas de colaboración, de reflexión, de intercambio de experiencias y de conocimiento... Lo que irán generando determinadas capacidades absolutamente imprescindibles para la mejora y por las que – de partida, salvo los propios asesores o los teóricos del cambio – nadie apostaría; al tiempo que se van atajando problemáticas, tomando cada vez más decisiones más argumentadas y pertinentes, adquiriendo ciertas capacidades, habilidades, actitudes y hábitos, dotándose del propio proceso.

Es un proceso multidimensional de fases diversas e interacciones complejas que van produciendo desarrollos en ámbitos diversos y no

siempre explícitos ni necesariamente concertados, tales como la reflexión, la colaboración, la capacidad de autonomía, la participación, la claridad de perspectivas, la construcción de un sueño, la conquista de la capacidad de indagación y decisión informada. Dichos procesos deben ser entendidos en su conjunto como un contexto y actividad problematizadora que va autogenerándose cada vez que, para cualquier fin, momento o instrumento, se necesite intercambiar pareceres, negociar conjuntamente o tomar decisiones.

Las fases no son simples estaciones de paso en un camino sin retorno. En ellas se desarrollan procesos internos (de mayor o menor duración y calado), además de ir construyéndose entre todas una clima profesional y un escenario de consenso (colaboración, autonomía, compromiso profesional, fin ético compartido, necesidad de los otros...), que ayudan a construir condiciones iniciales y al desarrollo de dinámicas sostenibles, propias de una “gran escuela” (Hopkins, 2007).

Pero estos objetivos no son los que movilizan a la acción entre el profesorado, serán otras cuestiones más perentorias las que darán las excusas y oportunidades para empezar a andar el camino. Como “el reto de entrar en el núcleo duro del aula y el currículum está por dar”, hay que buscar elementos que concierten esfuerzos e intereses, de manera muy apegada al aula y al acontecer del día a día. Trabajar en el currículum para ir poniendo pilares y basamentos organizativos y funcionales para hacer factible la escuela que queremos. Serán los pequeños análisis de tareas o situaciones cotidianas y su contraste con sus implicaciones de cara al aprendizaje, la mejora de la conducta de los chicos o la adquisición de ciertas competencias básicas de ciudadanía, los que empezarán a poner en la mesa las contradicciones y las grandes líneas gruesas por las que convendría trabajar juntos e implicarse en su mejora.

El proceso no termina en la evaluación o en la superación de una etapa u objetivo de acción. Es un viaje que constantemente se autorregenera, pero no en las mismas condiciones ni en el mismo punto de partida que al principio. Con él se deberían haber ido construyendo condiciones que favorecen el encuentro profesional, la colaboración, la reflexión y todos los demás procesos del proceso. Si se han alcanzado los propósitos, habría que elegir otro ámbito de mejora, pero no el que quedó segundo en el proceso de autorrevisión, sino el que en este nuevo escenario, se considere más pertinente. Si no ha sido así, y no se ha alcanzado una mejoría palpable, habría que volver a otra nueva revisión de

la realidad para identificar que falló y cómo se podría acometer, ahora con más criterio y ajuste.

Algunas líneas estratégicas para acompañar los procesos de auto-desarrollo

La escuela puede generar conocimiento (Nonaka y Takeuch, 1999) y – en determinadas circunstancias – aprender (Bolívar, 2000). La clave está en cómo – insistiendo en cuestiones vitales (Fullan y Hargreaves, 1997; Escudero, 2002) – se podrían generar y mantener tales procesos (Hargreaves y Fink, 2002) en buenos centros, con buenos profesores, para un poderoso aprendizaje (Hopkins, 2000) para todos.

El cambio con impacto es el que arraiga en el centro, en el aula y en el profesor. Como apunta Arencibia (2004), el cambio es factible cuando: 1) los profesores empiezan a descubrir la existencia de conflictos en las teorías que guían su acción; 2) toman conciencia de que lo que están haciendo no es lo que dicen que están haciendo y 3) pretenden metas conflictivas a modo de dilemas productivos que atañen a asuntos de interés capital para la persona, el aprendizaje y la institución. Desde esta perspectiva, muchos movimientos y propuestas han planteado diversas maneras de concebir y desarrollar la autoevaluación institucional como medio de alcanzar este arraigo. Una iniciativa interesante es la desarrollada por el proyecto GRIDS (Ainscow y otros, 2001) y todo el debate y propuestas emanadas desde la asociación ADEME (disponible en: <http://users.servicios.retecal.es/ademe/>), en el contexto español. En ellas se unen las ideas de vuelta a lo básico con perspectiva sistémica, con la autoevaluación escolar para el desarrollo institucional, profesional y curricular, a lo largo de procesos autocríticos (debidamente apoyados, supervisados y asesorados) en los que se pongan en cuestión los contenidos, formas y procedimientos, para orientarlos hacia una mejora posible y realista, acorde con estándares democráticos, justos y deseables y que aseguren los aprendizajes imprescindibles para todos (Bolívar, 2003).

Pese a ello, no hay caminos ciertos en estos procesos de mejora, ni valen las recetas, puesto que nos manejamos en un mundo en el que nos ha tocado actuar como *magos sin magia*. De ahí que cualquier alternativa que se plantee debe tomarse con las debidas precauciones. Eso

sí, siempre, desde una visión estratégica hologramática, que aborde situaciones o focos de atención particulares, pero con visión sistémica y pertinente dirección, atajando todos los ámbitos y aspectos sobre los que incide. Desde esta perspectiva, pero para no caer – como alertaba Fullan (2002) – en “la trampa del tren que nunca sale”, tal vez sería oportuno indagar por los caminos del siguiente decálogo:

1) Los cambios más valorados son los que suponen una *participación activa y el compromiso entre los profesores y la comunidad* y existe un clima abierto que facilita la comunicación y la cooperación. Por ello es aconsejable que el cambio afecte a todo el centro, pero mientras estos son posibles hay que ir arraigando cambios en las estructuras que se puedan. Es preferible “comenzar con pequeñas innovaciones”, que calen, dejen poso, muevan conciencias y concierten acuerdos, que no con grandes proyectos difíciles de mantener en el tiempo con suficiente iniciativa.

2) “Ir de lo marginal a lo nuclear”: Hasta ahora, ha sido más fácil limitarse a debatir sobre aspectos generales que entrar en el corazón de la cuestión de qué es lo que cada uno hace dentro de su clase. Para ello hay que recuperar el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje y se necesita repensar cómo conjugar y reequilibrar adecuadamente las dimensiones organizativas, curricular y profesional (Hopkins, 2000). Pues, como apuntan Maes, Vandenberghe y Ghesquière (1999), los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben focalizarse directamente en aspectos curriculares y didácticos, y las experiencias, percepciones y demandas de los profesores acerca de su trabajo en el aula deben reflejarse a nivel de centro. De manera que las condiciones organizativas y las dinámicas funcionales y culturales del centro apoyen y estimulen el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, al tiempo que éstos arrastren al cambio y reajuste de los primeros. En los momentos actuales, en los que se duda del cambio por diseño y de que los cambios estructurales o de centro arrastren necesariamente a los de aula, parece más oportuno pensar con Peterson, McCarthey y Elmore (1996) que se trata de comenzar por qué buenas prácticas necesitamos, para después revisar qué es necesario para que ello ocurra y proveer

– en consecuencia – a estas experiencias de los contextos, estructuras, apoyos o recursos necesarios. De este modo, aunque el aula es el reducto más sagrado de la individualidad del profesor, también puede ser el contexto con más significado para él en el que arraigar todos los procesos de mejora, de interrelación, de reflexión, de apoyo y de encuentro profesional.

3) “Compatibilizar mejora interna con rendimiento de cuentas” (Bolívar, 2006). En la actualidad, la evaluación se va erigiendo cada vez más como uno de los elementos clave para hacer posible la mejora, incluidos los propósitos deseados por el propio cambio. Se pretende tanto mejorar la capacidad de la organización como de la enseñanza y el aprendizaje, y esto exige tanto unas asunciones de partida como de unas estrategias para llevarla a cabo. La evaluación promociona ámbitos de mejora y marca líneas de trabajo y profesionalización. Nevo (1997) señala que un centro que no cuente con ningún mecanismo de evaluación difícilmente podrá asimilar procesos de reconstrucción ni de asimilación de nuevas ideas, perspectivas, críticas o alternativas provenientes de otros.

Aunque la apropiación del cambio por el centro/comunidad es clave, y para ello deben participar de la evaluación del mismo, no basta con que estos procesos sirvan al desarrollo profesional e institucional, para llegar a ser organizaciones que aprenden, debe asegurarse algo más, que es nuclear. El proceso debe hacer compatible, a la par, la promoción y búsqueda de unos estándares de calidad debidamente ajustados y centrados en el aprendizaje de los estudiantes y de la propia comunidad de aprendizaje, con los tradicionales cánones que abogaban por el cambio organizativo, la autoevaluación escolar y el compromiso del profesorado por el cambio. Y en esto, cuando se precise, las administraciones y servicios de apoyo cercanos al centro deben asegurar las orientaciones precisas, proporcionar una asesoría de proceso para alcanzarlos y dotar de los recursos que sean necesarios.

En este contexto, la emergencia de procesos de autoevaluación institucional, tanto de manera complementaria a la evaluación externa, como de herramienta de responsabilización y de mejora interna (“responsability”), podría ser una hipótesis interesante de trabajo. Así pues, sería necesario alcanzar una evaluación que compatibilice e

interrelacione procesos externos de “*social control*”, mediante la evaluación y la asesoría, con otros internos – más comprometidos – de “autorrevisión”, focalizados ambos en promocionar un justo y productivo equilibrio entre *calidad y equidad*. Este es el verdadero “sentido del cambio” y el norte al que aspirar. Lo que no surge de la nada, sino como fruto de un proceso de desarrollo que necesita ser acompañado y apoyado (Harris y Muij, 2005).

4) “Desde las estructuras internas disponibles”. Los centros educativos se vertebran en torno a departamentos didácticos y en equipos docentes de ciclo o nivel. 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 (González, 2003). En este contexto, no se pueden suplantar los liderazgos naturales del centro educativo. La labor del Equipo Directivo es fundamental como piedra angular del proceso. Los servicios de apoyo son estructuras, andamiajes y recursos para fortalecer y mantener debidamente orientadas las iniciativas internas y los proyectos de acción de la dirección del centro; apoyando el ejercicio sostenible liderazgo educativo (Leithwood et. al., 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Harris y Muij, 2005). Si la acción de estos servicios sólo queda en hacer y distribuir planes de acción (elaborados desde las orientaciones administrativas y teóricas de los ámbitos y funciones que han de cubrir dichos planes), serán centros de recursos para facilitar técnicamente esta labor, pero están renunciando a actuar como *catalizadores de acciones y temáticas* con verdadero impacto en la mejora del centro y de lo que ocurre en las aulas.

5) La colaboración auténtica dentro del centro y de éste con los servicios de apoyo necesita – entre otras condiciones – “compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema”. Como reiteran diferentes voces en Monereo y Pozo (2007), hay que *hablar su lenguaje y en su terreno*, incluso partiendo desde sus realidades y reglas de juego, para después poder aspirar a otras metas. Es francamente difícil que se desarrolle productivamente colaboración si, de hecho, existe una considerable distancia entre las percepciones de los asesores y

las del resto de los docentes y no se dan paralelamente procesos de acercamiento de perspectivas. Partir en este proceso de acercamiento del conocimiento experto puede ser un error estratégico fatal. En cambio, hacerlo desde el diálogo, la experiencia, la voz y las concepciones del profesorado permite acceder al modelo didáctico personal y entrar en su mundo interior y de lo implícito para tomar – ambos – conciencia del mismo; creando, de paso, un espacio para cuestionar, asentar o replantear una nueva identidad profesional más productiva.

6) “Avanzar de los ‘*problemas*’ a las ‘*problemáticas*’” (Domingo Segovia, 2006). Con ello se pasa de lo individual, marginal y específico de un tiempo, caso o situación, a una cuestión que nos atañe a todos y sobre la que debemos actuar colectivamente para su solución. 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. Y que podrían ser las excusas oportunas sobre las que repensar qué se hace, dónde y bajo qué proyecto, cómo y porqué y cómo se podría mejorar todo ello, así como de las consecuencias que se derivan de estas decisiones.

7) Dotarse de “flexibles maletines de herramientas” a la par que otros “recursos de apoyo”. Las intenciones son imprescindibles, pero no bastan. Junto a los proyectos son imprescindibles los recursos y la técnica. En este trípode, todos los palos son básicos, unos sin otros, pueden dar al traste con la mejora. La dimensión técnica es básica en un ejercicio profesional, en el que la mejora del mismo es parte fundamental de la propia función. Que un proceso de mejora debe dotarse de un conjunto de aperos profesionales de trabajo es de una obviedad que no merece mayor detenimiento. Pero las técnicas y herramientas pueden convertirse en mera “ferretería pedagógica” si son considerados como sinónimo de innovación y calidad o elementos fetiche más que instrumentos, soportes o alternativas que provoquen el desarrollo pretendido. Es por ello que deben ser entendidas como versátiles herramientas que pueden ser usadas o no en función del propósito y sus circunstancias, y siempre conscientes de qué es lo importante de y para la mejora. Entre otros aperos son

desables aquellos que faciliten la participación activa y codo con codo o la creación de un mapa de estándares deseables, ayuden a la visualización y reconocimiento de buenas prácticas o a asumir que el error puede ser un buen punto de arranque.

8) Seguir un “modelo de procesos” (Domingo Segovia, 2005). Si el cambio en educación se ha descrito como un proceso que necesita de evaluación, apoyo y asesoría, esta estructura de andamiaje sólo es posible si tiene – como piedra angular – una visión estratégica de procesos. Como se advertía antes, la propuesta no es un modelo lineal de fases, ni una tecnología al uso más, sino una plataforma ordenada de reflexión y un marco de referencia desde los que hacer posible la colaboración, el intercambio y la elaboración conjunta de conocimiento y el desarrollo curricular, profesional e institucional.

Se trata de una visión estratégica global, con perspectiva sistémica, como para hacer posible que desde cada pequeño paso se vaya haciendo posible el desarrollo y la reconstrucción conjunta de un nuevo y más potente proyecto educativo. Tiene la suficiente versatilidad de usos y de integración de múltiples y muy variadas estrategias de apoyo. Es compatible con los procesos internos de (auto)desarrollo y formación en centros con otros de supervisión y apoyo externo. Posee gran poder de transferencia, pues una vez que el grupo/centro se dota del proceso, de la visión estratégica de procesos para dirigir sus iniciativas de revisión y de mejora, tiene mayores capacidades y potencialidades. Además permite integrar las iniciativas de aula y de centro, con los procesos de desarrollo de la práctica con los propios del crecimiento del conocimiento y la teorización sobre la misma.

Es también de planteamiento ideológico. En el proceso de cambio y – consecuentemente con ello – en el de asesoría es fundamental tener en consideración tanto el *componente operativo de proceso* (que versa sobre los modos de llevar a cabo los principios de colaboración, análisis y reflexión sobre la práctica, la valoración dialéctica de la misma y la promoción de modificaciones o alternativas), como el de *contenido* (o temas sobre los que trabajar, colaborar, formarse, desarrollarse...), sin obviar el *compromiso social de garantizar* el buen aprendizaje para todos, para que no se conviertan en un fin en sí mismos y devuelvan a la formación su sentido transversal a lo largo del proceso.

9) “Ir conquistando y construyendo la competencia docente”, su capacidad para encontrar sus autosoluciones, movilizándolo diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, y dotarlo de procesos reflexivos y de autorevisión y mejora de la práctica como potentes y cotidianas estrategias de acción y transformación curricular, profesional y institucional. Más que resolver sus problemas, deben ser capaces de dotarse de un modo de trabajar que los haga cada vez más profesionales “comprometidos”.

Al inicio, a lo largo y como meta fundamental del proceso de desarrollo hay que situar la promoción de una cultura escolar comprometida con la mejora. La idea es ir haciendo del contexto escolar un lugar que prime la colaboración, el trabajo conjunto, la coordinación efectiva, el reconocimiento y el descubrimiento de los compañeros, la profesionalidad, el control social, el compromiso colectivo...

Se busca *una visión de emancipación y de transformación como prioridades de acción*. Pero se asume que gran parte del conocimiento disponible ya está en el centro y es propiedad del profesorado, por lo que el asesor debe hacer crecer a este profesorado, que emerjan su voz y su conocimiento, para que esté en condiciones de manejar, utilizar, incrementar o criticar ese conocimiento. Es decir, hacer emerger y florecer las personales y determinadas circunstancias en las que es posible el aprendizaje de cada centro y comunidad. Para lo que son fundamentales estos tres principios de actuación:

- “*Prudencia*”, es decir el reconocimiento de que no por mucho mover y mover la educación se consigue progresar en lo fundamental, esto es, avanzar en la mejora de la educación de los estudiantes, en la creación de las condiciones y capacidades del sistema, los centros y el profesorado que sabemos que hay que activar y que son necesarias;
- “*Relevancia*”, o sea, lo que realmente importa no es el cambio sin más sino el cambio justo y necesario [el que afecta a lo imprescindible]; y
- “*Perseverancia*”, que es lo mismo que decir que, para perseguir causas educativas y sociales justas y valiosas, no queda otro

remedio que ser constantes en los empeños, embarcándose en caminos sólidos y con largos plazos. (Escudero, 2002, p. 54)

10) Es más fácil generar y mantener condiciones el aprendizaje en el centro educativo “con sistemas de apoyo integrados” desde un modelo de “asesoría colaborativa y supervisión crítica” (Domingo Segovia, 2004). En este contexto, el apoyo ha de hacerse de manera escrupulosamente respetuosa con la realidad y posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en un currículum democrático como contenido prioritario de la tarea. Lo que lo resitúa en un nuevo marco de *colegas críticos*, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros de colaboración y mediación crítica *de procesos internos de mejora*. Así, será la comunidad de aprendizaje, comprometida con su proceso de mejora, quien encuentra y asume sus autosoluciones y propuestas. Debe ubicarse también como abogado del diablo y reflejo crítico de la realidad, para alcanzar un justo equilibrio entre estas iniciativas innovadoras locales y lo que – desde un marco objetivo de la comunidad científica pedagógica y unos parámetros de justicia curricular – se aceptada como válido.

A modo de epílogo: dotarse del proceso de (auto)revisión y buscar un norte de equidad

Para *encender y alimentar la llama de la esperanza*, de que una nueva sociedad y una nueva escuela son posibles y se están construyendo (Escudero, 2002; Eisner, 2002; Hopkins, 2007), es imprescindible que, sin la desidia de la Administración en este asunto, todos los agentes cambien de mentalidad, asuman sus responsabilidades profesionales y sociales, salgan de la cultura de la queja y del victimismo justificador, se pongan en marcha y busquen la conquista de la utopía, en la perspectiva de “lo inédito viable” de Freire (1997). Lo que sin duda lleva implícitas una serie de condicionantes.

Como defiende el poema *Viaje a Itaca*, de Konstantinos Kavafis, el viaje transforma, cuestiona las costumbres y quiebra las certidumbres (en las que pueden estar instauradas determinadas maneras de actuar

poco productivas e incluso disruptivas), y es el pretexto para moverse y cambiar. Con él se experimenta el placer de las mil oportunidades que ofrece cada rincón, y en la que pueden ir descubriéndose retazos de esperanza y alcanzado logros que jamás se hubiesen planteado. Hacer el camino tiene un valor intrínseco y un valor añadido nada despreciable, pero no tiene porqué ser determinante ni estrictamente necesaria la figura del guía, no así la del compañero experto que experimenta y camina al tiempo que el auténtico viajero.

Contar con un verdadero asesoramiento (Domingo-Segovia, 2004; Hernández y Carretero, 2008) y dotarse del proceso de “autorrevisión” (Arencibia, 2004), como infraestructuras para apoyar la colaboración y crear condiciones internas de aprendizaje mutuo en el seno de una comunidad “profesional” de aprendizaje (Harris y Muijs, 2005), podrían ser un tesoro para un centro educativo, pero si alguno de ambos queda atrapado en su simple tecnología, podríamos estar hablando de un nuevo modelo dulcificado de gerencialismo e intervención experta, que la alejaría de nuevas posibilidades de acción o de reacción ante determinadas tendencias o rutinas que pudieran ir instalándose. Cualquier pretensión de creer que la técnica y su correcta aplicación es la clave del apoyo y de la mejora, cae por su propio peso. La técnica es necesaria, pero no suficiente y puede llegar incluso a ser contraproducente si enmascara o potencia algún resquicio que nuble – en su halo de eficacia y pertinencia – la promoción de lo verdaderamente importante. Cada proyecto educativo concreto debe ir encontrando su propio camino, hasta dotarse del proceso como versátil “visión estratégica” desde la que afrontar sus retos, problemas y sueños. Por lo que los momentos del proceso asesor son deudores de tal proceso de apropiación por parte del centro.

Ahora bien, como alentaba alguna voz crítica, qué importa un buen asesor, un buen modelo o unas decisiones estupendas si no llegan al aula. No se puede olvidar nunca el norte. Ítaca era la excusa y el instrumento para crecer (profesionalmente y como comunidad de aprendizaje). Un excelente proceso, un proyecto impecable, una mejora palpable, un buen liderazgo etc. de nada valen si no inciden significativamente en el mejor aprendizaje posible de todos los estudiantes.

Recebido em dezembro de 2008 e aprovado em agosto de 2009

Referencias

- AINSCOW, M. et al. *Hacia escuela eficaces para todos*. Madrid: Narcea, 2001.
- ARENCIBIA, J.S. La autorrevisión institucional desde un modelo de proceso y en colaboración. In: MORENO, J.M. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, 2004. p. 271-291.
- BOLÍVAR, A. O lugar da escola na política curricular actual: para além da reestruturação e da descentralização. In: SARMENTO, M.J. (Org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: ASA, 1999. p. 157-190.
- BOLÍVAR, A. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla, 2000.
- BOLÍVAR, A. Monográfico: “Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional”; *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 7, n. 1-2, 2003. Disponible em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/?p=283>>
- BOLÍVAR, A. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 859-888, 2005.
- BOLÍVAR, A. Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 37-60, 2006. Disponible em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav9n12006.pdf>>
- BOLÍVAR, A. et al. El centro como contexto de formación. En: GAIRÍN, J. (Coord.). *Asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE, 2007. Disponible em: <<http://formacion.cnice.mec.es/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>>
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. The professional identity of secondary school teachers in Spain crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, London, v. 4, n. 3, p. 339-355, 2006.
- DARLING-HAMMOND, L. *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel, 2001.

DOMINGO SEGOVIA, J. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. México: SEP; Octaedro, 2004.

DOMINGO SEGOVIA, J. Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 13, n. 17, 2005. Disponible em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>>

DOMINGO SEGOVIA, J. Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria. *Revista de Educación* [on-line], n. 339, p. 97-118, ene./abr. 2006. Disponible em: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>>

EISNER, E.W. *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

ELMORE, R.F. The limits of change. *Harvard Education Letter*, Harvard, 2002. Disponible em: <<http://www.edletter.org/part/issues/2002-jf/limitsofchange.shthm>>

ESCUADERO, J.M. *La reforma de la reforma: ¿Qué calidad, para quienes?*. Barcelona: Ariel, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI, 1997.

FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2002.

FULLAN, M. *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal, 2007.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Morón: MCEP, 1997.

GARCÍA, R.J. *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE, 2004.

GONZÁLEZ, M.T. Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros. In: GONZÁLEZ, M.T. (Coord.). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson; Prentice Hall, 2003. p. 57-73.

HARGREAVES, A.; FINK, D. Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 319, p. 16-20, 2002.

HARGREAVES, A.; FINK, D. *Liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata, 2008.

HARRIS, A.; MUIJS, D. *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University, 2005.

HERNÁNDEZ, V.; CARRETERO, R. Monográfico: “Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?”. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, Granada, v. 12, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=157>>

HOPKINS, D. Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change*, New York, v. 1, n. 2, p. 135-154, 2000.

HOPKINS, D. *Every school a great school*. Maidenhead: Open University, 2007.

HOPKINS, D.; REYNOLDS, D. The past, present and future of school improvement: toward the third age. *British Educational Research Journal*, London, v. 27, n. 4, p. 459-475, 2001.

LEITHWOOD, K. et al. *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: University of Nottingham, 2006. (Research Report 800). Disponível em: <<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>>

LOUIS, K.S.; TOOLE, J.; HARGREAVES, A. Rethinking school improvement. In: MURPHY, J.; LOUIS, K.S. (Ed.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 251-276.

MAES, F.; VANDENBERGHE, R.; GHESQUIÈRE, P. The imperative of complementary between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 31, n. 6, p. 661-667, 1999.

MONEREO, C.; POZO, J.I. (Coord.). *A prática de assessoramento educacional*. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

NEVO, D. *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero, 1997.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *La organización creadora de conocimiento*. México, DF: Oxford University, 1999.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004.

PETERSON, P.L.; McCARTHEY, S.L.; ELMORE, R.F. Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 33, n. 1, p. 119-153, 1996.

SARASON, S.B. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro, 2003.