

# Lecciones aprendidas para el sistema español

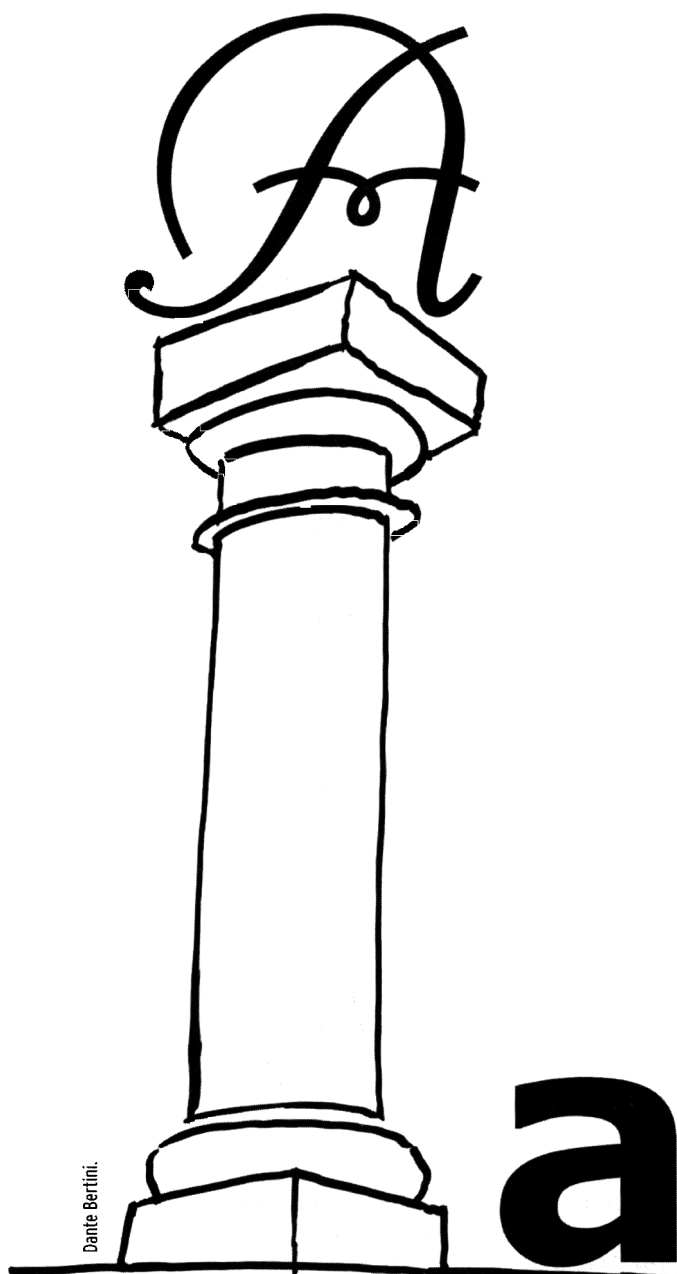
Cultura escolar, papel de la dirección, planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, estímulos externos, experiencias previas y desarrollo docente son aspectos relevantes en la optimización de la eficacia siempre que interactúen entre sí. Ésta es la lectura que, desde el contexto español, la autora realiza sobre los resultados de una investigación europea, "Mejora de la Eficacia Escolar".

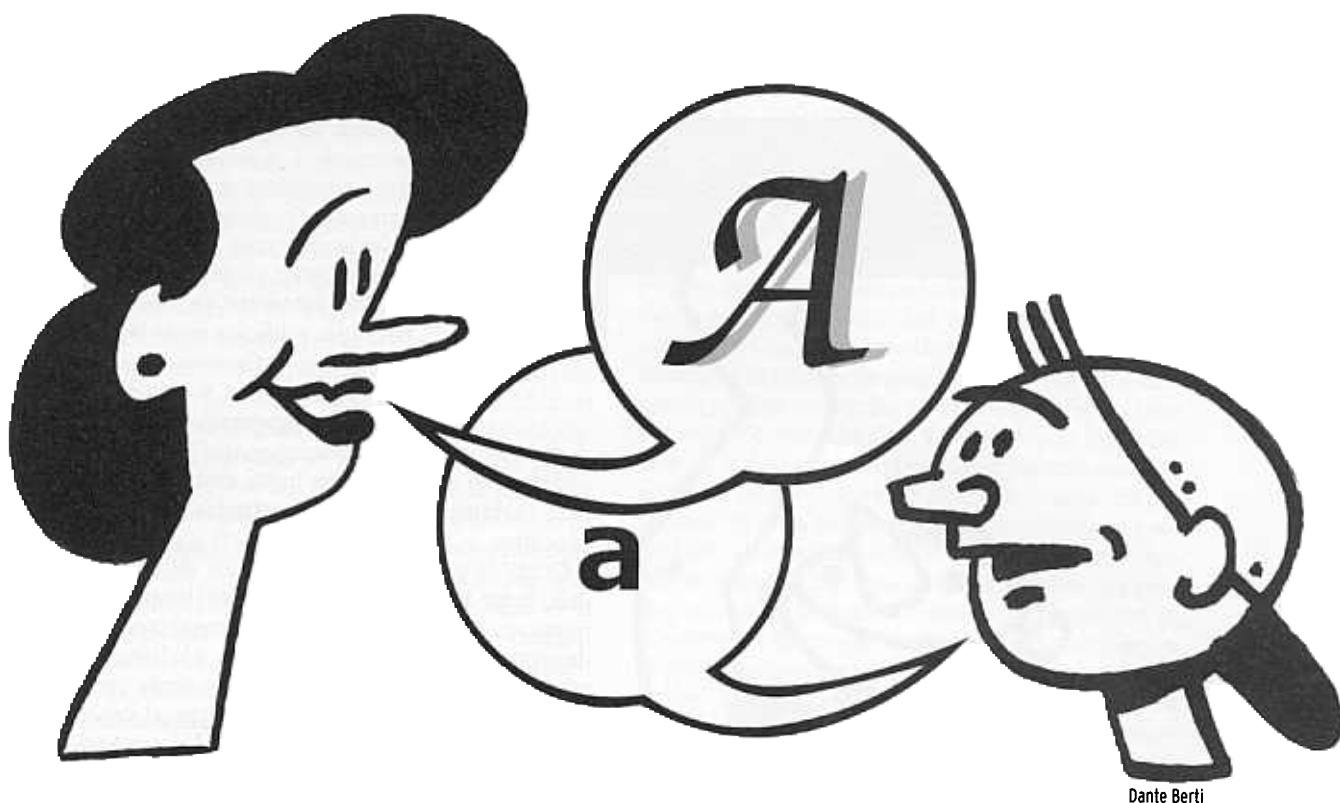
Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre\*

*Y en la calle codo a codo somos mucho más que dos.*  
(Mario Benedetti)

Un equipo investigador es también una pequeña organización que aprende y, además, debe ser una especie de "transformador" donde la corriente de conocimientos de "alto voltaje" que se genera en cada estudio pase a ser corriente alterna para proporcionar energía al sistema educativo. La escuela está en un momento difícil. Los profundos y acelerados cambios sociales de este final de siglo la tienen desconcertada y desbordada por problemas que parecen irresolubles. Además, las reformas y contrarreformas del sistema educativo a veces sirven más para aumentar el desconcierto entre los docentes que para infundir entusiasmo a quienes deben hacerlas realidad. En esta situación, todos los profesionales de la educación, cada cual desde nuestro ámbito, tenemos la obligación de ir proporcionando a la escuela herramientas y luces para que encuentre la respuesta que se está requiriendo de ella y tenga la fortaleza suficiente para llevarla a la práctica.

El saber generado por la investigación puede no ser la menor de esas luces, siempre que los investigadores nos "mojemos", o sea, creamos con firmeza que la mejora de la educación es importante, es posible y nos concierne también a nosotros. Y, además,





Dante Berti

bajemos con humildad del “olimpio” del lenguaje académico al “ágora” de la práctica escolar para intercambiar nuestros respectivos saberes, los de docentes e investigadores, porque es mucho lo que tenemos que aprender los unos de los otros. Como dice Hargreaves (1999): “Será necesario asumir grandes riesgos para crear el saber que dará nacimiento a una innovación radical de la escuela, si se quiere que sea capaz de responder al desafío actual. La experiencia puede ser dolorosa, pero también apasionante”. Se requiere un saber creado en una dinámica “de ida y vuelta”, de la práctica a la reflexión y viceversa, en el que se ha de correr el riesgo de pensar y hacer las cosas de otro modo, de ir a contracorriente del inmovilismo y del desánimo, del “todo es un desastre” y del “siempre se ha hecho así”.

Esta investigación intercultural sobre la “mejora de la eficacia escolar” ha procurado enmarcarse en un contexto metodológico de cierto “riesgo”, en cuanto ha renunciado a la seguridad y asepsia de los métodos estrictamente cuantitativos (más información sobre esta investigación en el artículo “Un modelo que combina aciertos” de este mismo Tema del Mes). El estudio ha intentado asimilar el conocimiento generado por las propias escuelas objeto de estudio en una interacción innovadora; ha adoptado posturas claras en algunos aspectos controvertidos del mundo educativo (como el concepto de “calidad”); ha pretendido crear algo y someterlo a la crítica de los profesionales de la educación; y, finalmente, se atreve a

compartir con los profesores ciertas “lecciones”, aprendidas en el transcurso de la investigación y de sus resultados, que pueden servir para un contexto determinado como es el sistema educativo español. No nos referimos sólo a las conclusiones del estudio, sino a la lectura que de ellas hace el equipo español y a las matizaciones incorporadas tras la confrontación del modelo con la comunidad educativa (recuérdese que la última fase de la investigación consistió en la presentación del modelo a investigadores, profesores y administradores de la educación de cada país y la recogida cualitativa y cuantitativa de su opinión). Porque desde diferentes contextos educativos, posturas ideológicas y preocupaciones prioritarias, los mismos resultados tienen distintas lecturas.

### Ni “que inventen ellos” ni autarquía pedagógica: aprender de los demás

Y esto debe hacerse desde un determinado contexto. Es cierto que no hay recetas universales para mejorar la educación y que no es fácil sacar de una investigación conclusiones generales válidas para cualquier contexto, tradición educativa o situación social. Pero tampoco se puede afirmar lo contrario: que la especificidad de los contextos invalida cualquier aprendizaje “en cabeza ajena”. Una investigación realizada por personas de diferentes países y que obtiene sus datos a partir de realidades muy diversas



evita por igual dos graves tentaciones de la práctica educativa: el aislamiento del docente convencido de que nadie puede enseñarle nada porque no está en su misma situación, y el “papanatismo” importador que adopta teorías y prácticas generadas en sistemas educativos que nada tienen que ver con el nuestro. Todos los proyectos de investigación conjuntos, las redes y los programas internacionales (Stoll, Wikeley y Reezigt, 2000) se basan en la convicción de que el intercambio de experiencias y estudios es una buena fuente de aprendizaje. Pero el especial interés, en este caso, radica en que, por primera vez, la elaboración teórica y la investigación empírica sobre los programas de mejora de la eficacia escolar se han llevado a cabo con la participación de países muy diferentes de los que ya tienen una larga tradición en este tipo de estudios.

Por tanto, es posible que a los centros escolares españoles les sirvan algunas de las conclusiones

de este trabajo. Puede ocurrir que algunos profesores se animen a reflexionar de forma crítica sobre un modelo de mejora de la eficacia orientado a la consecución de los fines educativos (o, dicho más llanamente, de calidad educativa), que ha sido elaborado a partir de datos obtenidos de la práctica de unos colegas inmersos en condiciones tan reales y difíciles como las suyas, discutidos, reflexionados, apoyados teóricamente y devueltos en forma de esquema o “modelo” a los docentes, que podrán “reencarnarlo”. Y es posible (y deseable) que, en algún lugar, estas ideas sirvan para mejorar la vida de las escuelas y la realidad educativa.

Quizá la primera lección —y una de las que ha dado lugar a más discusión dentro del propio equipo integrado por los ocho países— es que el contexto ha de ser tenido en cuenta. Parece obvio, y la literatura lo reitera, pero esta investigación ha mostrado con claridad la enorme importancia que tiene el contexto educativo y social a la hora de hablar de la mejora de la calidad de los centros. Esto tiene consecuencias importantes. Por un lado, invalida las pretensiones de implantar en un determinado país “paquetes de reformas” importados de un modelo educativo diferente, sin tener en cuenta las condiciones nacionales y locales y las iniciativas autóctonas de optimización —tal como hace, por ejemplo, el Banco Mundial en los países en vías de desarrollo—. Por otro, demuestra la ineficacia de adoptar sin más los modelos de calidad generados en sistemas educativos muy descentralizados, sobre todo anglosajones y holandeses o, peor aún, trasplantados directamente desde ámbitos no educativos —que, a su vez, han sido importados con frecuencia de otros contextos geográficos y culturales de forma un tanto mimética—. Esta constatación también da lugar a que algunos de los elementos incluidos en el modelo de mejora de la eficacia elaborado en esta investigación no se consideren válidos para sistemas educativos como el nuestro. Por ejemplo, aquellos factores muy dependientes de la existencia de un alto grado de autonomía escolar o de libertad de elección de centro por parte de las familias, característicos de los sistemas holandés y belga, no tienen sentido en España.

### Lo que tienen en común los centros escolares que mejoran su eficacia

La cultura escolar —conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y operan en ella de forma inconsciente o semiconsciente— ha resultado ser uno de los factores más significativos, confirmando así de forma empírica la teoría formulada por Hopkins, Ainscow y West (1994). Según estos autores, la cultura que propicia la mejora de la eficacia escolar posee una serie de rasgos: el compromiso colectivo de la comunidad esco-

## TEMA DEL MES

lar con la visión de la escuela, su proyecto educativo y sus valores y prioridades de desarrollo; la implicación activa y positiva del profesorado en la optimización del centro; y el trabajo en equipo y la buena coordinación del profesorado que participa en el programa. De la constatación del papel central que desempeñan diversos aspectos relacionados con el profesorado en la configuración de la cultura escolar se deduce que la famosa frase del profesor Fullan (1991), "el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen", sigue siendo cierta.

El papel de la dirección se ha revelado también como elemento decisivo en la práctica totalidad de los programas analizados, corroborando los resultados acerca del liderazgo de todas las investigaciones sobre eficacia y mejora de la escuela. El papel del director se hace patente en su capacidad de imaginar un futuro para el centro; en su poder para movilizar al profesorado y lograr su compromiso con la optimización; en el empuje que tiene para planificar el proceso, facilitar los cambios organizativos y curriculares necesarios, evaluar y reforzar a los participantes; y en su habilidad para gestionar los conflictos que pudieran producirse. Se proponen tres modelos descriptivos del liderazgo para el cambio: el directivo facilitador, el transformacional y el invitacional. Sin embargo, en los casos analizados, no se encuentran regularidades o características comunes en el tipo de dirección que se ejerce en cada centro, sino que parece confirmarse más bien un enfoque contingencial del liderazgo, adecuado a la situación concreta, a las

características institucionales y al sistema educativo del país. El perfil de cada director es diferente al del resto y, sin embargo, hay un factor común: la preocupación por optimizar el rendimiento de los alumnos y, a la vez, por favorecer un buen clima en el centro (aspectos de eficacia y mejora).


La organización escolar es el tercer factor, de los señalados por la teoría, validado empíricamente en el estudio de casos. La mayoría del profesorado coincide en señalar la flexibilidad de la organización escolar como un elemento clave. No es suficiente con cambiar la actuación de cada docente en su aula, sino que es preciso un cambio sistémico que afecte a ciertos aspectos estructurales. Es lógico: una organización muy rígida, que no permite introducir cambios horarios, reagrupaciones de alumnos, asignación flexible de tareas a los profesores o distribuciones especiales alternativas, dificulta enormemente todo proyecto de mejora. Una queja habitual en los centros que gozan de menos autonomía organizativa es la necesidad de mayor libertad en la estructuración de los tiempos y espacios de aprendizaje para llevar a cabo con profundidad una optimización de la enseñanza y, sobre todo, para institucionalizar un cambio realizado en un momento determinado.

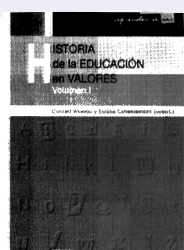
La importancia de la planificación del proceso de mejora es otro aspecto que ha aparecido con reiterada insistencia en los casos estudiados. Parece demostrada la necesidad de establecer una planificación ratificada por todos, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de vivir el centro para lograr sus

# aprender a ser

Visite nuestra página web totalmente renovada [www.desclee.com](http://www.desclee.com)


## educación en valores



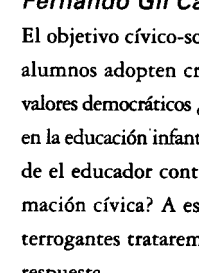


**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VALORES**  
Vols. 1 Y 2  
*Conrad Vilanou*  
*Eulalia Colleldemont*

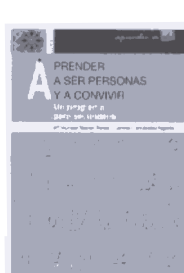
Volumen I  
Volumen II (en preparación)




**LA HERENCIA DE ARISTÓTELES Y KANT EN LA EDUCACIÓN MORAL**  
*Ana María Salmerón*  
Una revisión de las dos teorías filosóficas de la educación moral que aún hoy centran los debates en el terreno pedagógico.




**LA EDUCACIÓN CÍVICO-SOCIAL EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**  
*Fernando Gil Cantero*  
El objetivo cívico-social de que los alumnos adopten críticamente los valores democráticos ¿se puede lograr en la educación infantil? ¿Cómo puede el educador contribuir a la formación cívica? A estos y otros interrogantes trataremos de dar aquí respuesta.



**APRENDER A SER PERSONAS Y A CONVIVIR: UN PROGRAMA PARA SECUNDARIA**  
*Mª Victoria Trianes Torres*  
*Carmen Fernández Figarés*  
La educación debe ejercer una acción humanizadora capaz de favorecer el desarrollo de valores humanos que sean un marco de referencia sustancial para otros aprendizajes y logros de la persona.



**LA EDUCACIÓN CÍVICO-SOCIAL EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL**  
*Fernando Gil Cantero*



Henao 6 - 3.º - 48009 Bilbao  
Tel. 944 24 68 43 • Fax 944 23 75 94  
[info@desclee.com](mailto:info@desclee.com)



objetivos, según la secuencia comúnmente aceptada (diagnóstico, selección del área de mejora, planificación, desarrollo, evaluación e institucionalización). Los procesos de cambio escolar que alcanzan el éxito están dirigidos a lograr los objetivos que el propio centro considera prioritarios, aunque los cambios tengan su origen en presiones externas —por ejemplo, si vienen exigidos por una reforma estructural, como en el caso de la LOGSE, sólo darán lugar a una mejora efectiva si son protagonizados por el profesorado de cada centro—; por otro lado, se guían por acuerdos, no por reglas, ya que los docentes son profesionales autónomos que tienen su propia visión de los problemas; fomentan la autorresponsabilidad y gestionan las resistencias al cambio y las dificultades.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son, como es natural, decisivos para la mejora de los resultados escolares. Aquellos programas que prestan una gran atención a los aspectos didácticos, incluso si la optimización rebasa lo meramente instructivo, alcan-

zan en mayor medida los objetivos de rendimiento, aun si se tiene en cuenta que la mayor ambición y apertura de fines hace más difícil su plena consecución. En varios de los programas ingleses se constata que, al atenderse por igual los aspectos instructivos y sociales, se ha logrado la elevación de los resultados académicos y también la mejora del clima escolar y del desarrollo personal del alumnado. Y es que los logros escolares, lejos de ser algo contrario al buen clima del centro, son un ingrediente importante del mismo; y, a la inversa, se rinde mejor donde hay un buen clima.

El estímulo o la presión externa para poner en marcha un proceso de optimización es un elemento presente en la mayoría de los casos estudiados. De hecho, casi todos ellos forman parte de programas más amplios de reformas, de investigaciones o de planes generales de mejora. Quizá la necesidad, para gran parte de los centros participantes, de recibir un “empujón” para iniciar un proceso de cambio se deba a

## TEMA DEL MES

cierta situación estática y con poca tradición de autonomía que se da en ellos. Por tanto, el papel del contexto del sistema educativo vuelve a aparecer como elemento fundamental en el inicio de experiencias de mejora, que se propician con un marco legal adecuado y con acciones favorecedoras del cambio.

Las experiencias previas de innovación parecen desempeñar también un papel relevante, de modo que se puede formular la siguiente hipótesis de trabajo: los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores y una actitud favorable para desarrollar nuevas iniciativas tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora. En la literatura científica se encuentra bastante extendido el término “organización que aprende” para hacer referencia a la idea de que el centro en su conjunto es un organismo vivo que tiene unas experiencias, reflexiona sobre ellas y modifica en consecuencia su comportamiento y cultura. Algunos autores consideran, incluso, que mejora escolar y aprendizaje de la organización son términos muy parecidos y, en cualquier caso, se necesitan mutuamente.

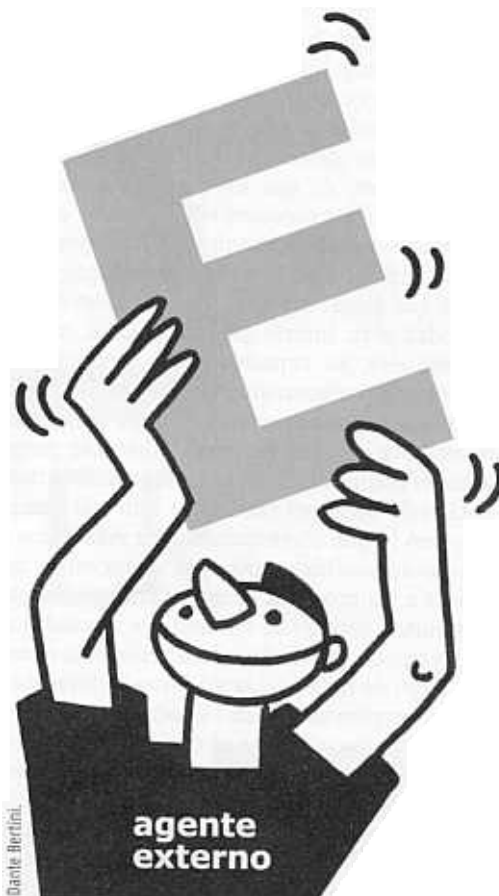
Existen, en cambio, factores que la tradición investigadora considera vinculados al logro de buenos resultados, pero en este estudio de casos sólo están presentes en los países con sistemas educativos más acordes con esa tradición. El primero de ellos se refiere a los agentes externos de cambio —organizaciones o personas externas al centro que le ayudan a desarrollar sus procesos de optimización—, que son decisivos en Holanda o el Reino Unido, pero que en los demás países casi nunca han tenido un papel relevante e, incluso, se ha señalado que ciertos agentes externos suponen un impedimento para el cambio. Otro elemento habitualmente considerado de especial relevancia es la implicación del alumnado; sin embargo, en la mayoría de los casos analizados se trata de sujetos pasivos a los que van dirigidos los programas, aunque en todos ellos se reconoce la importancia del compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje. Algo parecido ocurre con la implicación de los padres, buscada de forma intencionada en muchas de las experiencias, pero rara vez lograda. Los resultados de estudios anteriores muestran también la importancia del desarrollo profesional de los docentes y su estabilidad en el centro para lograr el éxito de los procesos de cambio. No obstante, en muchos países (incluida España) se señalan estos aspectos como una deficiencia sentida, lo que implica una gran dificultad para la realización de mejoras. Este problema está relacionado con las peculiaridades de la autonomía escolar en cuanto a la selección y formación continua de su personal: casi nula en los países mediterráneos y amplia en los anglosajones, donde los centros, al gozar de autonomía, logran tener un equipo estable y comprometido con sus proyectos de optimización.

### Y para acabar

Mencionar los factores que facilitan la mejora de la eficacia de los centros escolares puede dar una

imagen “atomista” o incluso “recetaria” muy ajena a la realidad y a las intenciones de este artículo, que son muy otras. Quisiéramos dejar claro que cada componente del modelo propuesto no es algo aislado, sino que interactúa con todos los demás, en una dialéctica de procesos que dan lugar a resultados que, a su vez, ponen en marcha nuevos procesos. Pretende ser un modelo sistémico en el cual los alumnos son el objetivo hacia el que convergen todos los elementos, pero ellos, a su vez, generan una onda expansiva hacia la periferia que regula todo el sistema. Lo que ocurre es que el dinamismo es difícil de representar gráficamente y más aún de describir. Por eso acabamos hablando de elementos, características, factores, etc., y, de algún modo, parece perderse la vida que discurre por ellos, que los enlaza y potencia entre sí, dando a cada programa su fisonomía propia e irrepetible y a la vez su atractivo como ejemplo para otros.

La consideración sistémica y dinámica de la institución escolar y, por tanto, la de cualquier programa de mejora de su eficacia es fundamental. Sólo desde esta perspectiva se pueden abordar los cambios educativos. Modificar alguno de sus elementos —por ejemplo, el currículo—, sin considerar todos los demás —cultura institucional, organización de tiempos y espacios, formación y tareas de los profesores, liderazgo, participación de la comunidad educativa, etc.—, lleva a muchas dificultades en la consoli-



ción de auténticas mejoras, tanto a nivel general, de todo el sistema educativo, como en el ámbito de cada centro. Claro que es preciso comenzar por la optimización concreta de algún aspecto, pero se ha de tener *in mente* el carácter sistémico de la realidad sobre la que se incide, repensar todos sus elementos y prepararse para hacer frente a la reacción en cadena que generará la actuación sobre uno de ellos. Por ahí pueden ir las pistas para encontrar la salida al aparente callejón en que parece encontrarse la escuela actual: intentar el cambio a partir de unos pocos elementos, dejando intactos los demás, da lugar a grandes dosis de frustración e impotencia.

La idea de “dinamismo” inherente a los procesos de mejora de la eficacia remite a otro tema de vital importancia: en cualquier programa son tan relevantes como los “qués” (los resultados que se persiguen) y los “cómos” (los procesos de mejora) los “quiénes”; es decir, aquellos actores que “se apoderan” de la mejora, la sueñan, la impulsan, invierten energía en llevarla a la práctica, reflexionan sobre ella y asumen sus resultados... en una palabra, la hacen suya. Esos “propietarios” no pueden ser otros que los profesores y los alumnos, aquellos que viven y se desarrollan como personas —a distintos niveles y desde diferentes roles— en los centros escolares. Porque no hemos olvidado que las instituciones las cambian las personas, que no es todo una cuestión mecánica de aplicación abstracta de estrategias. Lo que ocurre es que a esas personas les vienen bien ideas contrastadas para alimentar su imaginario y poder hacer realidad sus propósitos, y ahí entran en juego las “lecciones aprendidas” de la teoría y de otras prácticas. Los docentes son los protagonistas de los procesos de cambio, no meros ejecutores de reformas o innovaciones que no consideran propias. La certeza, asumida en consecuencia desde las Administraciones y por ellos mismos, de que los profesores son los responsables de los procesos educativos de los centros (el famoso *empowerment*) y de que, por tanto, es preciso apelar a su “creatividad pedagógica”, es lo único que puede devolver a la profesión docente su dignidad y su interés (Muñoz-Repiso, 2000), y a las escuelas, su capacidad para llevar a cabo su misión. El protagonismo de los otros actores, los alumnos, es todavía una asignatura pendiente, pero no está de más empezar a hacerse preguntas sobre el potencial inédito que se encierra en la asignación de un papel realmente activo al alumnado, tanto en lo que corresponde a los resultados de su propio aprendizaje (eficacia) como en lo que se refiere a los procesos de mejora del centro escolar. Las nuevas formas de aprendizaje asociadas al uso de las tecnologías de la información, a la educación a lo largo de toda la vida y a otros factores de innovación propios de nuestra época van en esta línea. Pero falta aún vincular el compromiso individual con la responsabilidad comunitaria, con el sentido de pertenencia a la institución y la implicación en su buena marcha. Pensemos en la capacidad de los alumnos y alumnas —en interacción con sus profesores— para crear un buen clima, afrontar proble-

mas de disciplina o asociar el aprendizaje con sus búsquedas vitales.

La consideración de la centralidad del alumnado en los programas de mejora de la eficacia alude al tipo de resultados que éstos persiguen. El concepto de “calidad” incluye a la vez los procesos y los logros educativos; es decir, los resultados son importantes en un centro escolar, son su razón de ser. No basta con mejorar la gestión, la organización o la satisfacción de sus miembros si esto no cumple su misión intrínseca, que es la educación integral de todos sus alumnos sea cual fuere el origen familiar, la situación social y las capacidades de éstos. Por tal motivo, los logros han de definirse en función del “valor añadido”, muchas veces con condiciones de partida muy difíciles, siempre sobre la base irrenunciable de no excluir a nadie en aras de la elevación de un “nivel” académico general. No hay que olvidar, pues, que las lecciones aprendidas sobre el proceso de mejora de un centro sólo adquieren su verdadera dimensión a la luz del desarrollo educativo de los alumnos.

En fin, la conclusión más importante es que las escuelas pueden mejorar. Cuando los profesores se erigen en protagonistas, recuperan su profesionalidad y su ilusión y se unen para trabajar, los problemas no desaparecen, pero se afrontan de otro modo y se produce un cambio. Hay centros educativos con sus equipos docentes de carne y hueso, en diversos lugares de Europa, que lo están haciendo así. También hemos aprendido que es mucho lo que nos queda por saber sobre el modo en que se produce el aumento de la calidad educativa y que la práctica y la investigación tienen que ayudarse mutuamente para seguir avanzando. Tanto en la suma de eficacia y mejora como en la de teoría y práctica podemos afirmar que el resultado será —y de hecho está siendo— “mucho más que dos”.

---

### Para saber más

---

Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*, Londres: Cassell.

Hargreaves, D. (1999): “Les écoles de l’avenir: le rôle fondamental de l’innovation”, en OCDE (1999), *Les écoles innovantes*, París: OCDE, p. 61.

Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994): *School improvement in an era of change*, Londres: Cassell.

Muñoz-Repiso, M. (2000): *Educación en positivo para un mundo en cambio*, Madrid: PPC.

Stoll, L., Wikeley, F., y Reezigt, G.J. (2000): “Developing a common model? Comparing Effective School Improvement across European Countries”, en *13th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI 2000)*, Hong Kong.

---

\* Mercedes Muñoz-Repiso es miembro del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

---