

XIX Jornada de Reflexión del Consejo Escolar de Catalunya
El centro educativo: compromiso e innovación

La escuela respira calma



Joan Teixidó Saballs

Universitat de Girona. Bitàcola-GROC

Manresa, 12 de abril de 2008

GROC

GRUP DE RECERCA
EN ORGANITZACIÓ
DE CENTRES

XIX Jornada de reflexión del Consejo Escolar de Catalunya
El centro educativo: compromiso e innovación
Manresa, 12 de abril de 2008

La escuela respira calma

Joan Teixidó Saballs

GROC. Universitat de Girona

Ilustres autoridades, señoras y señores, amigos y amigas... Buenos días a todos.

En primer lugar, quiero felicitar al Sr. Presidente, al Consejo Escolar de Catalunya en pleno y a todo el equipo organizador por la celebración de esta XIX Jornada; un acontecimiento que cuenta con tradición y con un fuerte arraigo, lo cual constituye un signo de vitalidad. También quiero expresar que, finalmente, estoy muy satisfecho por estar aquí, esta mañana, con todos vosotros.

Y digo, “finalmente”, porque he de confesar que lo primero que pensé cuando recibí la llamada invitándome fue y, lo digo con absoluta franqueza, que no era la persona adecuada. Partía de la premisa que en acto multitudinario como este, ante un público heterogéneo, más habitual y, también, lo más sensato consiste en adoptar un enfoque erudito (en el sentido clásico del término), que permita plantear una reflexión global sobre el hecho educativo, desde planteamientos históricos, filosóficos, sociológicos, etc. Y yo no respondo a este perfil. Al fin y al cabo, me considero un práctico, una persona que ha pasado una parte importante de la vida en la escuela (como maestro, profesor, director, asesor, formador, investigador) y ahora tiene el privilegio de verla con una cierta perspectiva, manteniendo una vinculación constante con ella.

Me contaron algo más y me hicieron saber que la Jornada pretendía poner el énfasis en el centro educativo. Se me proponía efectuar un análisis de la actualidad desde el punto de vista de las escuelas e institutos, poner sobre la mesa algunos puntos de controversia y, finalmente, valorar la conveniencia de introducir cambios y señalar tendencias o ideas para la mejora. El reto era estimulante pero, también, complejo y arriesgado. Es complejo porque cada escuela es un mundo; porque las generalizaciones siempre son imprecisas e injustas. Y es arriesgado porque hacer análisis de la realidad, del ahora y aquí, suscita susceptibilidades, puntos de vista y valoraciones divergentes. La construcción de la realidad social es subjetiva; cada uno la analiza y la

interpreta desde posicionamientos (valores, expectativas, intereses...) singulares.

A final, acepté. Por dos razones. En primer lugar, porque lo que se me pide se corresponde con el trabajo que he realizado durante los últimos años, juntamente con los compañeros y compañeras de GROC: analizar la realidad educativa desde la perspectiva de los centros y formular propuestas de mejora. Lo hemos hecho sobre temáticas concretas (la acogida del profesorado, la sexta hora, la mejora de la convivencia...); ahora se trata de adoptar una perspectiva más amplia, panorámica. En segundo lugar, porque ha supuesto una oportunidad para repensar y para escribir (y, por lo tanto, para elaborar con mayor profundidad) algunas ideas que, de una manera dispersa había hilvanado en actos públicos y conversaciones privadas. He procurado hacerlo de una manera sensata, respetuosa y honesta, entendiendo que el contraste de ideas y puntos de vista constituye la base del progreso.

Una vez expuestos algunos factores personales (el hombre y sus circunstancias) que enmarcan la intervención, es necesario entrar en materia.

LA ESCUELA RESPIRA CALMA

El título que he escogido es *La escuela respira calma*. Más allá de los aspectos estéticos o de originalidad, es el resultado de una decisión difícil, meditada, que merece la pena justificar. Alguien podría considerar un atrevimiento o una falta de delicadez el hecho que, en el marco de una Jornada en la cual se reflexiona en torno a la conveniencia de introducir cambios profundos en el sistema educativo, el ponente opte por un título que puede entenderse como una llamada al inmovilismo o a permanecer anclados en el pasado. ¡Nada más alejado de mi intención! Debe quedar claro desde el inicio. El cambio no se puede parar; la vida y la escuela cambian en cada momento.

¿Por qué, entonces, este título? Porque la escuela se encuentra inmersa en una dialéctica permanente entre el deseo (lo que piensa que estaría bien hacer, que es socialmente deseable que haga, que se le pide, que es políticamente correcto asignarle...) y la realidad (las posibilidades reales de intervenir, los calendarios, los recursos, las personas, el grado de esfuerzo y entusiasmo necesarios, etc.) Ante esta dualidad, la escuela hace muchas cosas, ¡quizá demasiadas! A veces, es la misma escuela quien opta por incorporar algunos aspectos de la actividad cotidiana; otras veces, son los legisladores quienes lo establecen y, otras veces, es la sociedad quien que reclama que "se encargue la escuela". Esto comporta un riesgo de saturación o, en palabras extraídas del blog de un parvulista, "dificulta poner atención en los detalles"

"La escuela debería ser este contexto especial que nos permitiera poner atención a los detalles, pero es muy difícil convertirse en un oasis atemporal cuando el ritmo con el que se mueve nuestra sociedad es tan y tan rápido"

<http://xtec.cat/~mpedreir/textos/prensa/prensa.htm>

Pero la escuela no puede cambiar de hoy para mañana, ni en un curso escolar... Cambia cada día pero cambia lentamente, sin efectos espectaculares. Esto es así por múltiples razones. Señalamos tres:

a) Porque la escuela es un conglomerado de personas. Y las personas (los alumnos y, también, los docentes) aprendemos y cambiamos lentamente, a ritmos diferentes.

b) Porque la escuela no puede parar, debe continuar funcionando día tras día: los docentes acogen a los alumnos cada mañana y atienden a los padres y a las madres, procuran que los niños lean un rato cada día, organizan una excursión, celebran el día del árbol, asisten a un curso de formación, se preocupan por la agresión a un compañero, atienden a un niño extranjero que acaba de llegar, hacen reuniones de evaluación, revisan las libretas... y, por lo tanto, el margen de tiempo y esfuerzo que les queda para invertir en el propio cambio es reducido.

c) Porque el contexto organizativo en el que se tiene que edificar el cambio es complejo y débilmente estructurado.

La necesidad de avanzar para adecuarse a los retos sociales nadie la cuestiona. La escuela existe para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de los niños y los jóvenes que acoge y, por lo tanto, quienes trabajan en ella (maestros, profesores, directivos, personal de apoyo, orientadores, etc.) tienen que adaptarse a las circunstancias de cada momento. Esto es incuestionable. Debe reconocerse sin tapujos. Y así se lo digo a los maestros y profesores que asisten a mis seminarios de desarrollo de competencias para el afrontamiento de situaciones de hostilidad en el aula. Puede que no guste (¡y es comprensible!) pero se debe aceptar y procurar darle la mejor respuesta.

También es cierto (y también se debe reconocer abiertamente) que hay muchos factores que dificultan o, como mínimo, no contribuyen en hacer un buen trabajo educativo: factores estructurales (los continuos cambios legislativos, la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años para alumnos que rechazan el sistema, la burocratización de la carrera docente...), sociales (pobreza, emigración, paro, falta de valoración social del esfuerzo, crisis de valores tradicionales, violencia, adicciones, etc.), familiares (desestructuración, baja comunicación padres-hijos, actitud permisiva, etc.) Nuevamente, se tiene que aceptar y procurar darle respuesta.

Una vez admitido que el cambio forma parte de la vida escolar y que el camino está lleno de dificultades, la discrepancia aparece cuando alguien se plantea la estrategia de mejora: ¿de qué manera debe favorecerse el cambio?, ¿en qué plazos temporales? ¿de qué manera deben evidenciarse los progresos? ¿qué motivación empuja a las personas a afrontarlo? etc. En este punto, nos encontramos ante una gran paradoja.

Por un lado, vivimos en una época donde todo va rápido, donde se valora más la acción que la reflexión, donde lo que importa son los resultados y no el camino seguido para alcanzarlos, donde lo que importa son los indicadores, índices de rentabilidad, *shares*, evidencias y plazos de ejecución. A la escuela, por gusto o por obligación, esta tendencia también ha llegado. Si se pudieran contabilizar el montón de planes, proyectos, iniciativas, concursos, intercambios, convocatorias y otras singularidades en las cuales se encuentran implicadas nuestras escuelas, el resultado sería descomunal. Ahora que están

de moda las estadísticas comparativas entre países, seguro que ganamos de calle. Cada una de estas cuestiones implica movilizar un número considerable de personas, horas de reuniones, conflictos, viajes, inversión de tiempo y entusiasmo... El resultado final es que la escuela acaba sobresaturada; con la sensación que ha de hacer muchas cosas, que tiene poco tiempo para hacerlas. Entonces opta por hacerlas deprisa, de una manera superficial, sin convencimiento interno.

Por otro lado, los maestros, los profesores, los directivos y todo el mundo que se dedica a la educación sabe que el aprendizaje es una carrera de largo recorrido: requiere dedicación generosa, implica la construcción de relaciones interpersonales profundas, se necesita tiempo para preparar el trabajo, tranquilidad para ejecutarlo y, de nuevo un momento para repensarlo... Es como cocinar a fuego lento; sin pausa pero sin prisa.

Este es el planteamiento de fondo que me ha llevado a elegir el título de la conferencia. De hecho, lo he tomado prestado de una canción de Raimon, a través de la cual rinde homenaje a Salvador Espriu poco después de su muerte. Describe el ambiente de calma de un atardecer a la orilla del mar.

La mar respira calma

Va morint-se la llum
en un plor de gavines.
L'últim sol de la tarda
besa els llavis de l'aigua.

Els colors ja cansats
desitjaven nit clara.
Per ponent s'atansaven
núvols a la muntanya.

Han callat lentament
les veus vives del vespre.
M'he sentit fet de vent,
de lleus hores mandroses.

Al mur blanc dibuixada
l'ombra de la llimera.
El llebeig despentina
el pentinat dels arbres.

Pels camins vells de l'aire
amples ales es perden.
On s'amaga la música
cel i terra s'abracen.

He palpat la mirada
que llogia la pàgina
del quadern del meu viure
que ara ha estat arrencada.

La mar respira calma.
La mar respira calma.

La mar respira calma.
La mar respira calma.

La mar respira calma.
La mar respira calma.

Estaría bien que la escuela fuera como el mar de la canción. La escuela tendría que respirar más calma y tranquilidad de la que tiene en estos momentos. Y esto es posible. Es cierto que la sociedad cambia pero también lo es que una parte considerable de la aceleración y la desorientación que se vive en los centros proviene del propio sistema educativo. Y aquí sí que se pueden hacer cosas para mejorar. Desde el macrosistema se tienen que procurar no poner más presión en los centros. Se trata de intentar apaciguar los efectos perturbadores del cambio; de contribuir a afrontarlo con mayor serenidad, con mayor seguridad.

Esta será la idea en torno a la cual girarán los cinco ejes de reflexión que voy a tratar.

- 1.- Convivencia, la prioridad
- 2.- Función social de la escuela: en busca de la identidad perdida
- 3.- El Sistema Educativo: entre el macro y microsistema
 - 3.1. La Administración Educativa, la ordenación del sistema

3.2. El Centro Educativo, unidad básica de cambio

3.3. Dirección escolar: el arte del equilibrio

4.- Formación inicial y permanente de los docentes

5.- Investigación educativa y mejora escolar

Habrían podido ser más pero las limitaciones temporales me han llevado a elegir los que considero más significativos y, a la vez, enlazan con alguna de las cuestiones que se plantean en la Jornada.

Soy consciente que el solo hecho de plantear que se debe avanzar lentamente, que debe andarse con mucho tino en la introducción de cambios, que deben preverse los efectos colaterales para evitar repercusiones perversas... supone nadar a contracorriente. Aún así, ni que sea como un contrapunto a la tónica general, me pareció que merecía la pena dedicarle este texto.

1.- Convivencia: la prioridad

La violencia, con múltiples causas, manifestaciones y grados, es un hecho habitual para una parte de los chicos y chicas en edad escolar: en los dibujos animados, en las series de televisión, en los vídeos del *youtube*, en la familia, en la calle, con el grupo de amigos... y, también, en la escuela.

Últimamente, se le está prestando mucha atención; sobretodo, de las manifestaciones más espectaculares: agresiones, acosos, violencia sexual, vandalismo... que, afortunadamente, son esporádicas. Hay otro tipo de violencia (que suele llamarse de *baja intensidad*) que, en uno u otro grado (en función del entorno y de la edad de los alumnos), ha pasado a formar parte de la vida de los centros. Nos referimos a las peleas, los insultos, las provocaciones, las descalificaciones, los robos, el vandalismo, el uso de sustancias adictivas, etc. que hacen que las relaciones interpersonales entre el alumnado y, también, entre profesores y alumnos se vivan desde una perspectiva de alerta y, a veces, de temor. El incremento de la conflictividad deteriora las relaciones entre el profesorado (se establecen categorías: quienes se implican a fondo, quienes “pasan de todo”, quienes tienen un discurso florido pero desaparecen cuando se trata de llevarlo a la práctica, quienes son una “fuente de problemas”, etc.); genera un sentimiento de alejamiento afectivo en relación al centro (llegar a la hora justa, hacer el trabajo de una manera mecánica, esperar a que toque el timbre y marchar corriendo), incrementa la sensación de aislamiento profesional (hay cosas que es mejor no comentar) y, en definitiva, redundan en un empeoramiento del clima de centro. Donde hay problemas de convivencia, todo lo demás queda en un segundo plano.

El logro de niveles aceptables de convivencia constituye la (en singular) prioridad de la escuela. Por diversas razones:

- a) porque los chicos y chicas tienen que aprender a convivir pacíficamente
- b) porque la educación sólo puede llevarse a cabo en un clima de tranquilidad, de respeto y de relaciones personales fluidas; cuando falla la convivencia, todo lo demás resulta afectado
- c) porque en los momentos actuales aún nos encontramos en una situación reversible

- d) porque la violencia de baja intensidad constituye el caldo de cultivo de manifestaciones de mayor nivel

La mejora de la convivencia escolar requiere la puesta en marcha de vías de abordaje múltiples y complementarias, que impliquen al conjunto de la comunidad. Abogamos por un enfoque multidimensional que tenga en cuenta aspectos educativos (educación para el civismo, la paz, la tolerancia, etc.), profesionales (desarrollo de competencias docentes específicas), comunitarios (colaboración de las diversas instancias implicadas), organizativos (poner la organización al servicio de la convivencia) y, también, normativos (establecimiento de normas y límites claros en lo que se refiere a las conductas aceptables y fijación de procedimientos de intervención en caso de incumplimiento).

La delimitación de las actuaciones a llevar a cabo ha de ser singular para cada contexto. Las soluciones no pueden venir de fuera; se las ha de construir cada comunidad. Los resultados positivos no dependen de la aplicación de un determinado material, de la asistencia a un curso o de la adscripción a un programa institucional... sino de la implicación y el trabajo de las personas. Y como el tiempo, los recursos y la capacidad del esfuerzo son limitados, se trata de aceptar que no se puede hacer todo, que es necesario elegir aquello que se considera prioritario; aunque sea difícil, o tenga repercusiones. Se trata de instaurar una línea de centro por lo que se refiere al afrontamiento de la conflictividad: con rigor, con coherencia, con seriedad, buscando el equilibrio entre posiciones contrapuestas... con calma y con continuidad. La mejora de la convivencia no es una moda pasajera; no es algo que una vez conseguido ya no debe pensarse más en ello. Es un reto permanente. Requiere calma y continuidad. Pero es fundamental invertir esfuerzos en la mejora de la convivencia colectiva significa, también, invertir en el propio bienestar individual.

Las administraciones educativas han de ceder el protagonismo y la autonomía a los centros; la mejora de la convivencia no se puede guiar o tutelar desde el exterior. Deben limitarse a poner recursos (materiales, formación, personal especializado...) a disposición de los centros; a confiar en ellos; a facilitarles el trabajo; a darles apoyo ante los problemas y a mimarlos y reconocerles el esfuerzo y la dedicación.

2.- En la búsqueda de la identidad perdida

La escuela nace con una función educativa: la transmisión de conocimientos y adquisición de algunas pautas básicas para la vida en sociedad. Con el paso de los años cambian: los métodos, las concepciones, la organización, el número de personas que acceden... pero la función, en esencia, continúa siendo la misma. La escuela se identifica con la función educativa.

En los últimos tiempos, el número de demandas, de expectativas y de influencias a las que se encuentra sometida la escuela ha sufrido un incremento exponencial. Ha pasado a realizar funciones familiares (la guarda, acompañamiento y alimentación de los alumnos durante ocho o diez horas

diarias); de cohesión social (porque la escuela es uno de los primeros y principales espacios de acogida e integración); de vertebración y desarrollo comunitario (agente de participación, uso social de la escuela, etc.); culturales (cultivo y transmisión de costumbres y folklore, bibliotecas de proximidad...); terapéuticas (contribuir a la curación de chicos y chicas con trastornos graves); sanitarias (higiene bucodental, sexualidad, adicciones, primeros auxilios...); de adaptación a la globalización (intercambios escolares, introducción a un mundo tecnológico en cambio continuo...); adquisición de aprendizajes básicos para la vida adulta (aprender a nadar, a conducir, a cocinar, a tener cuidado de un bebé, de un animal de compañía, etc.)

A mayor número de funciones, mayor complejidad, mayor desorientación, mayor diversidad de esfuerzos, mayor conflicto de intereses... y, por lo tanto, menor consciencia de estar contribuyendo a un objetivo común. Las escuelas e institutos actuales hacen muchas cosas; tantas, que empiezan a perder el norte.

Es cierto que la escuela es un equipamiento social que tiene que dar respuesta a la sociedad que acoge y, por lo tanto, tiene que adaptarse a las necesidades de cada momento histórico. Es cierto que todas las funciones que hemos citado (y otras que se pueden agregar) responden a finalidades nobles, justas, socialmente deseables. Y también es cierto que todas ellas tienen una dimensión educativa. Éstas son las razones que han llevado a un número considerable de escuelas e institutos a llevar a cabo iniciativas en los diversos ámbitos citados con resultados notables.

Pero también es cierto que deben establecerse unos límites razonables en cuanto a las funciones que ha de asumir o que tengan en cuenta el tiempo y el esfuerzo que puede dedicar, el número de días y horas lectivos... De entre todas las cosas que pueden hacerse y tiene sentido hacer, cada escuela puede llevar a cabo sólo una pequeña parte. Habrá que seleccionar. Continuar con el "debe hacerse todo", no conduce a ninguna parte. La escuela debe aprender a aceptar que el hecho de que haya razones sociales, morales o educativas que justifiquen una determinada actuación no implica que, necesariamente, se haga. No porque no se considere importante o necesaria; sencillamente, porque no se puede hacer todo.

Se trata de aplicar un principio de sostenibilidad. Tal como sucede en los ecosistemas biológicos, la escuela es el resultado de las interacciones mutuas entre los individuos y los factores que la conforman. Cuando se introduce un cambio, se producen reajustes. Ahora bien, cuando el cambio es de tal magnitud que (aunque responda a objetivos social y moralmente deseables) que pone en peligro la pervivencia del ecosistema, se levantan voces que reclaman una evolución sostenible; es decir, que el crecimiento no ponga en peligro la esencia del ecosistema. En la escuela pasa algo parecido.

Veámoslo con un ejemplo. Los retos que deben afrontar los chicos y chicas para su incorporación a la sociedad adulta han aumentado notablemente y, por lo tanto, los aspectos a considerar en la formación cívica (activismo social, capacidad crítica, asunción de responsabilidades...) del individuo también han crecido: educación para el consumo responsable, para la sostenibilidad y el equilibrio ecológico, para la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los pueblos y las razas, para la igualdad entre los sexos, para la

convivencia pacífica y contra la violencia de cualquier tipo, para el reconocimiento de las diversas opciones sexuales, para la liberación de los pueblos oprimidos, para la prevención de todo tipo de adicciones y desequilibrios: TV, Internet, sexo, drogas, obsesión por la imagen corporal, etc.

Para cada una de estas cuestiones existe un día específico (el día del árbol, de la paz, sin coches, de la mujer trabajadora, de la música, del padre, de la madre, de la recogida de pilas usadas...); se llevan a cabo campañas de difusión social; se elaboran materiales curriculares (gráficos, audiovisuales, interactivos, en la web, etc.); se subvencionan, realizan y difunden experiencias educativas, se convocan premios, concursos y certámenes; se subvencionan proyectos e iniciativas de diverso tipo... En definitiva, hay una notable "inflación" de proyectos, convocatorias y oportunidades... a cargo de instituciones diversas que incluso llegan a competir para conseguir la adhesión de los centros. Cuando alguien se para a observar con detenimiento la mayor parte de estas iniciativas, advierte de que son sensatas, que responden a una finalidad noble, que tienen sentido y que pueden ser útiles a la escuela. Ahora bien, la escuela tiene límites en lo que se refiere al tiempo y esfuerzo que puede dedicarles; sólo podrá llevar a cabo una pequeña parte. Debe seleccionar.

Parece razonable asumir que la escuela no puede abarcarlo todo, que tiene que establecer límites. Es necesario identificar los aspectos que se consideren prioritarios y actuar en consecuencia. Cada escuela, partiendo de las condiciones singulares en las que se encuentra y haciendo uso de los márgenes de autonomía que posee, tiene que asumir esta responsabilidad de una manera clara, transparente, y con valentía. Ahora bien, ante este reto no se la puede dejar sola. Es necesario fomentar un proceso de reconocimiento y asunción social de las posibilidades pero, también, de las limitaciones de la educación escolar; tal vez sea polémico pero es necesario.

3.- El sistema educativo: entre el macro y el microsistema

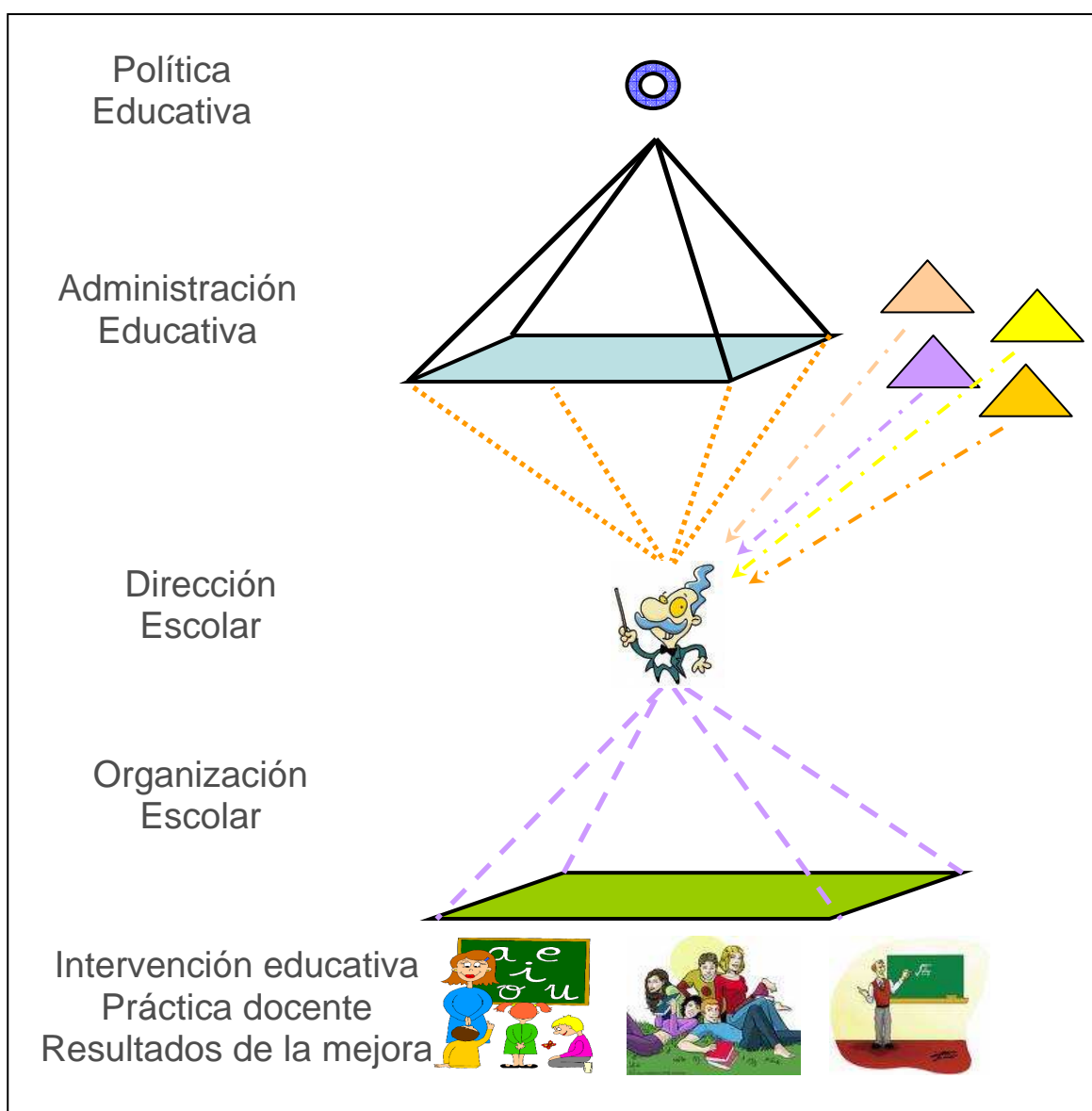
El sistema educativo es un ente complejo, poliédrico, mastodóntico... Es difícil conocer en profundidad las diversas caras; a medida que uno se adentra en ellas, advierte en ellas, advierte los diversos puntos de vista e intereses que concita y, por lo tanto, la multiplicidad de factores a tener en cuenta en la introducción de cambios. Profesorado, familias, organizaciones sindicales y patronales, asociaciones, ONGs, fundaciones, empresas de servicios, titulares, administraciones educativas... forman un conglomerado disperso, abigarrado, con intereses a veces coincidentes y a veces contrapuestos, que genera relaciones interesadas y complejas.

Es el aspecto que acapara gran parte de mi interés profesional; parece inevitable, por lo tanto, que le dedique un mayor espacio. Me centraré en tres aspectos: a) la Administración educativa, como entidad encargada de concretar, desplegar y operativizar las políticas educativas; b) el centro educativo, entendido como unidad básica de cambio y de mejora y, c) los directivos escolares, los responsables de hacerlo posible. Son los elementos clave que delimitan un modelo gestión compartida, la cual se concreta en diversos grados de autonomía del microsistema en relación al macro.

3.1. La Administración educativa; la ordenación del sistema

La Administración Educativa es el ente encargado de hacer posible el derecho de los niños y jóvenes a recibir educación. Desde un punto de vista estructural (conviene no olvidar la existencia de otras perspectivas de análisis que permiten comprender el funcionamiento de los centros, entre los cuales destaca la micropolítica) obedece a la lógica de la burocracia organizativa (unidades, subunidades, servicios, programas, etc.) y, por lo tanto, a los principios de racionalidad, jerarquía y especialización funcional.

Consideraremos algunos aspectos que últimamente son objeto de atención (la autonomía, la presión por los resultados, la evaluación, la inspección, el trabajo en red con otras administraciones y entidades) y, finalmente, tendremos en cuenta la forma como es percibida.



Cuadro núm. 1. Sistema Educativo. Relaciones entre el micro y el macrosistema

a) Evaluación

La necesidad de introducir una cultura de la evaluación en el sistema educativo es de aceptación. Ahora bien, a nadie se le escapan las dificultades que comportaría llevar a cabo esta opción, de una manera rigurosa y profesional en el marco actual.

Haría falta establecer objetivos y procedimientos claros de medida que fueran conocidos y aceptados tanto por los evaluados como por los evaluadores; establecer filtros de seguridad que garanticen el rigor y la confidencialidad del proceso; delimitar los roles y las atribuciones de los diversos agentes; construir instrumentos de medida adhoc; seleccionar y formar equipos de evaluadores; establecer los efectos y las repercusiones que se derivarían de los resultados positivos y, también, de los negativos; establecer las oportunas garantías legales para que los evaluados pudieran solicitar revisión de los resultados en casos de posible mala praxis... En definitiva, si se quiere hacer bien, la evaluación es compleja, costosa y muy cara.

Es necesario tener presente que lo importante no es la evaluación en sí misma sino las decisiones que se desprenden de ella. Hay un acuerdo unánime en cuanto a su conveniencia; el dilema estriba en volver si merece la pena el esfuerzo y los recursos que requiere en función de los resultados que se esperan y de los efectos colaterales que generará. En este sentido, deben tenerse en cuenta las enseñanzas que se derivan de la puesta en marcha de mecanismos de evaluación en otros sistemas suficientemente cercanos para no caer en los mismos errores.

b) La presión por los resultados: eficiencia, calidad, excelencia...

La necesidad de mejorar los resultados escolares unida a las dificultades para introducir cambios generales en el sistema han conducido a la introducción, de una manera más o menos explícita, de planteamientos basados en los modelos de calidad. Se pretende incidir en los centros de una manera local, buscando el compromiso interno en la obtención de mejores resultados en base a proyectos singulares que cuentan con la correspondiente dotación de recursos, de los cuales se debe rendir cuentas. En todo el proceso (diagnóstico, ejecución y evaluación) resulta clave el establecimiento de indicadores de progreso: índice de cumplimiento de procesos, porcentajes de aprobados, índice de ausentismo... Se trata de aplicar modelos eficientistas o de calidad.

Desde un punto de vista discursivo, todo el mundo está de acuerdo en que es necesario invertir los recursos y los esfuerzos en el alcance de mayores niveles de aprendizaje. La discrepancia aparece en la manera de lograrlo; se trata de adoptar la estrategia adecuada en función del contexto. Los modelos de calidad pueden aportar éxitos notables a los centros, tanto privados como públicos; ahora bien, llevados a la máxima expresión, conducen a la adopción de planteamientos de competitividad: indicadores, ránquings, número de alumnos preinscritos, resultados de selectividad, etc. Cuando se observa desde la óptica del progreso individual de un centro, sin tener en cuenta las repercusiones en el resto, no hay ninguna duda de su contribución. Ahora bien,

cuando se plantea para el conjunto del sistema, aparecen notables interrogantes.

c) Autonomía

La necesidad que los centros dispongan de mayor autonomía para desarrollar un proyecto singular, que dé respuesta a las necesidades de sus alumnos, no admite discusión. Los directivos escolares señalan un montón de aspectos en los cuales parece deseable que el centro disponga de mayor capacidad de decisión: la adscripción del profesorado en los puestos de trabajo, el nombramiento de jefes de departamento, la selección de los docentes, la posibilidad de adaptar el currículum, la reducción del número de profesores por grupo, el horario escolar, etc.

Conceptualmente, la autonomía se contrapone al control. Son términos antitéticos. Dispone de mucha autonomía aquel que se encuentra sometido a un bajo control y viceversa. Al fin y al cabo, se trata de una cuestión de poder. Si se dota de mayor autonomía a los centros y a los equipos directivos, se les otorga poder y, por lo tanto, se pierde capacidad de control. Contrariamente, cuando el macrosistema se reserva unos márgenes elevados de control, la escuela se siente limitada a la hora de obrar y, por lo tanto, percibe los cantos a la autonomía como un eslogan vacío de contenido. Por otro lado, también es necesario reconocer que algunos centros y equipos directivos son refractarios a la asunción de mayores márgenes de autonomía debido a que, en última instancia, implica la asunción de más responsabilidades.

La tensión entre los diversos actores (los centros reclamando mayor capacidad de decisión, la Administración reticente a renunciar al control externo, los sindicatos defendiendo la independencia profesional y los derechos laborales de los docentes y las familias ejerciendo el derecho a elegir escuela...) es inherente al sistema; en cada momento histórico se ha resuelto con un diverso reparto de poderes, es decir, con diversos niveles de autonomía. Al fin y al cabo todo se reduce a una cuestión de grado.

d) Inspección educativa

Los tres aspectos que acabamos de citar (evaluación, resultados y autonomía) afectan de lleno a los inspectores y a las inspectoras; un colectivo que tiene un papel clave en la mejora ya que es el encargado de mantener una relación fluida entre el macro y el microsistema. Se trata de una estructura que, a nivel de las personas que la integran, merece toda la estima y el reconocimiento ya que reúne un equipo de profesionales de una valía reconocida, que han accedido a la inspección después de haber excelido como docentes, como directivos o en otros ámbitos del sistema y porque llevan a cabo un volumen de trabajo que procuran hacer lo mejor que saben y/o pueden. A nivel colectivo, en cambio, vive sumido en una desorientación permanente derivada de los encargos múltiples, diversos y, a veces, repentinos que recoge: evaluador, animador, orientador, investigador controlador, apagafuegos, formador... La asunción de roles contrapuestos le lleva a instalarse en una cierta esquizofrenia permanente, que dificulta la construcción de una autoimagen profesional y, por tanto, su vertebración como colectivo

e) Trabajo en red con otras administraciones y entidades sociales

En el contexto educativo cada vez inciden con más fuerza otras administraciones (las más evidentes e inmediatas son los municipios y entidades supramunicipales) y entidades sociales (asociaciones sin ánimo de lucro, empresas de servicios educativos...). En relación a esta cuestión, nuevamente nos encontramos entre el deseo y la realidad.

Por un lado, resulta evidente que deben tejerse lazos de colaboración y de trabajo en red con estas entidades. Se trata de trabajar desde la proximidad, de optimizar recursos, de tender a la cooperación y a la unidad de acción ante una problemática compleja. Por otro lado, es necesario reconocer que no todo son facilidades; se trata de entidades que por historia, por organización interna, por intereses inmediatos, por cultura, por los profesionales que reúnen... obedecen a lógicas diversas que es necesario conocer y aceptar para trabajar juntos. A medida que se avanza, surgen problemas y dificultades inesperadas (luchar por el protagonismo, reticencias, desconfianzas, celos profesionales, etc.) que deben afrontarse en positivo.

El grado de avance depende de cada comunidad: de la actitud y la ilusión de las personas, de los recursos que se destinen a ello, del liderazgo... Da lugar a un proceso que se desarrolla de maneras, a velocidades y con objetivos notablemente diferentes en cada caso. Se cuenta con iniciativas notables que ponen de manifiesto que se trata de una vía interesante y por explorar. Es necesario aceptar que el camino por recorrer es largo y complejo; se tiene que emprender con seriedad, rigor, discreción y, sobretodo, calma.

f) La Administración vista desde los centros

De entre las funciones que se encomiendan a la Administración Educativa, las que tienen una mayor incidencia en la vida de las escuelas e institutos (y, por lo tanto, que determinan su percepción) son dos:

- a) Garantizar el funcionamiento del sistema: plantillas, presupuestos, construcciones, concursos de traslados, oposiciones, normativa, etc.
- b) Contribuir a la mejora de la tarea educativa: currículum, formación, innovación, programas, servicios educativos, etc.

Para el cumplimiento de estas funciones, desde las diversas unidades de la Administración Educativa se diseñan programas, se hacen propuestas, se elaboran proyectos, se encomiendan tareas... que tienen como destinatarios a los centros y a los docentes. ¿Cómo es percibido desde los centros? Es difícil hacer afirmaciones generales sobre esta cuestión ya que la variabilidad es manifiesta. Aun así, se señalan algunas tendencias:

- a.- Se constata una línea continua de crecimiento del macrosistema tanto en lo que se refiere al número de personas, como de unidades y subunidades, como de "productos" (planes, programas, instrucciones, aplicativos...).
- b.- Hay una sensación de opacidad derivada de la complejidad de algunos procesos que regulan el funcionamiento del sistema. A modo de ejemplo, los criterios para determinar la plantilla que corresponde a un centro, el crecimiento continuado, en volumen y complejidad, de la normativa, etc.
- c.- Se detecta una cierta descoordinación y entre las diversas unidades del macrosistema. Las demandas y/o propuestas dirigidas a la escuela a menudo

llegan de una manera desordenada, sin tener en cuenta la coincidencia con periodos críticos (matriculación, inicio de curso, etc.), con interferencias mutuas o con duplicidad de funciones entre las diversas unidades.

d.- Existe una sensación de agobio o de colapso ante el elevado número de propuestas y demandas que llegan a los centros. A veces da la impresión de asistir a una especie de competición en el intento de persuadir, de captar la atención o presionar a los directivos y a los docentes para la adopción de una determinada iniciativa. Parece que lo que realmente importa es el número de centros que “nominalmente” se adhiere a una iniciativa; el trabajo que de ello se desprende queda relegado a un segundo plano.

A raíz de las hipótesis sugeridas, parece oportuno plantearse la tendencia al crecimiento continuado de la Administración educativa, la necesidad de proceder a su redimensionamiento. También parece interesante el avance hacia una mayor transparencia procedimental y la simplificación de los aspectos normativos. Igualmente, parece interesante avanzar hacia una racionalización de las iniciativas y demandas dirigidas a los centros, hacia una mayor coordinación entre las diversas unidades y, en algunos casos, un replanteamiento de su sentido último: se trata de ponerse al servicio de los centros y no a la inversa. Todo ello aligeraría la carga de gestión y contribuiría a humanizar el sistema.

3.2.- El centro educativo, unidad básica de mejora.

El centro constituye la unidad básica de cambio. La mejora tiene lugar en el aula, en el pasillo, en el patio, en la puerta de entrada... es el resultado del trabajo de toda la comunidad. Desde esta perspectiva, el funcionamiento organizativo contribuye o dificulta el logro de los resultados educativos. Destacamos tres aspectos:

a) Vertebración institucional

A la ya difunta Ley General de Educación (1970) (que, dicho sea de paso, comportó una notable modernización) se le concedió una oportunidad que ninguna otra ley ha tenido: tiempo para consolidarse socialmente e institucionalmente. Una vez digeridos los cambios iniciales (el paso de los estudios primarios a la EGB; del bachillerato elemental al BUP y la instauración de la FP), los más de veinte años de vigencia (si contamos que la LOGSE tardó algunos años en desarrollarse completamente) contribuyeron de una manera decisiva en la vertebración de los centros. Los había de tres tipos: las escuelas de EGB, los institutos de bachillerato y los de FP, todos con una identidad clara. Los claustros de profesores y las comunidades educativas desarrollaron un notable sentimiento identitario, se sentían navegando en un mismo barco. Incluso en la FP (la parienta pobre del sistema) se llegó a un notable grado de consenso consistente en aceptar que se trataba de formar a profesionales competentes.

Esta referencia histórica no obedece a ningún afán nostálgico o de retorno a tiempos pasados. Simplemente dibuja un panorama que contrasta notablemente con situación presente. En los actuales institutos de secundaria se ha consolidado, ya desde su creación, una triple división en tres grandes

ámbitos: la enseñanza obligatoria, el bachillerato y los ciclos formativos a los cuales, más adelante, se ha añadido una cuarta unidad orgánica que, con diversas denominaciones, se guarece bajo la etiqueta de *diversidad*. Las razones que han contribuido a ello son múltiples: la tradición, la especialización del profesorado, los módulos horarios, las dimensiones de los centros, la procedencia de los docentes de EGB, la ubicación física de los talleres, la aparición de los “aularios”, etc. Lo que cuenta es el resultado.

En los CEIPs, aunque el grado de cohesión institucional es mayor, también estamos asistiendo a un proceso de balcanización. La consolidación de la educación infantil como etapa con entidad plena, con profesionales con formación e identidad propia, que se lleva a cabo en un espacio específico (a menudo en un edificio aparte), con acceso diferenciado y con ritmos de trabajo singulares, da lugar a una primera fragmentación que se manifiesta con diversa intensidad en función de los centros. Últimamente, el aumento de la complejidad organizativa (diferencias entre tutores y especialistas, sexta hora, medias jornadas, horarios diferentes para los maestros, horario de coordinación,...) ha empujado a buena parte de los centros a adoptar rutinas de funcionamiento basadas en los ciclos. Resulta la opción más cómoda, la más práctica, también, la que confiere mayor autonomía al profesorado. Ahora bien, cada ciclo se vertebraba internamente (a veces por oposición a los otros ciclos) y el precio que se paga por ello es el debilitamiento de la unidad institucional, la pérdida de sentido de escuela.

La débil articulación institucional de los centros, tanto de primaria como de secundaria, en uno u otro grado, es inevitable. Es el resultado del modelo organizativo. Es necesario aceptarla. Ser conscientes de ello puede contribuir a la adopción de medidas administrativas (perfiles profesionales generalistas, concentración del currículum, horarios...) y de organización educativa (distribución equilibrada de los cursos y las tutorías entre el profesorado, acogida a los recién llegados, delimitación de los formatos y los horarios de trabajo en común, organización de actividades de encuentro de todo el profesorado...) tendientes a fortalecer la vertebración institucional.

b.- Complejidad organizativa.

El grado de complejidad en la organización de los centros ha crecido exponencialmente en los últimos años. La introducción de criterios cualitativos en la gestión de los grupos (desdoblamientos, grupos flexibles, sexta hora...) y el aumento del número de profesionales (medias jornadas, profesionales no docentes, incrementos derivados de sexta hora y de proyectos específicos...) provocan mayor complejidad (horarios de maestros y alumnos, horarios de coordinación, claustros, atención a padres, evaluaciones, etc.) Esto incrementa el grado de dificultad del trabajo de planificación y la elaboración de los horarios; los directivos tienen que destinarle más esfuerzo. Esto no es preocupante; al fin y al cabo, sólo se trata de una cuestión técnica que requiere tiempo y aprendizaje, los cuales se darán por bien invertidos si se percibe que constituyen a la mejora. Existen dos aspectos colaterales que conducen a pensar que el aumento de la complejidad organizativa puede tener efectos perniciosos en el aprendizaje de los chicos y las chicas. El primero responde a una constatación; el segundo, sólo es una hipótesis.

b.1. Se detecta la aparición de un sentimiento de “incompetencia organizativa” por parte de los docentes. Existe un número considerable de profesionales que no se forma una idea global del funcionamiento del centro; desconoce las rutinas básicas, se mantiene al margen, considera que le rebasa, tiene suficiente con algunos conocimientos básicos del ciclo o de la etapa... Esto dificulta la implicación en proyectos colectivos, la asunción de responsabilidades que trascienden la mera intervención en el aula, la posibilidad de generar soluciones creativas ante problemas e imprevistos, etc.

b.2. La incidencia negativa que algunos resultados que se desprenden de la complejidad organizativa y el afán por la optimización de los recursos pueden tener en la calidad de la educación: aumento del número de profesorado que interviene en un mismo grupo; fraccionamiento de un área curricular entre diversos docentes, incremento de las necesidades de coordinación, etc. A mayor especialización de funciones, mayor fraccionamiento de los horarios de maestros y alumnos y, por lo tanto, menor establecimiento de relaciones afectivas maestro-alumno, lo que hace que mengüe el sentido de responsabilidad del maestro en relación a los aprendizajes de sus alumnos y, también la implicación y la asunción de compromisos por parte de los alumnos. De momento, sólo se trata de una hipótesis; es necesario llevar a cabo análisis más rigurosos para contrastarla. Ahora bien, se detectan indicios que invitan a pensar que el incremento de la complejidad organizativa puede tener incidencia negativa en el aprendizaje.

c.- Comunicación

La complejidad organizativa dificulta la comunicación entre las personas. Las manifestaciones son múltiples: dificultades para programar las reuniones de evaluación, imposibilidad de encontrar una hora donde todo el mundo coincida para celebrar claustros, aumento de la comunicación unidireccional, horarios no coincidentes, etc. Estos y otros factores hacen que cada vez adquieran más importancia las reuniones del equipo directivo con los coordinadores de ciclo o los jefes de departamento, en los que se traspasa información, se plantean temas de debate, se efectúan sondeos y se toman decisiones. Algunos centros han instaurado una especie de consejo de gobierno en el que se encuentran representadas las diversas unidades organizativas. Aún así, presenta algunos problemas funcionales (distorsiones en el traspaso de la información, representatividad, proceso de “bajada y subida” de la información en la toma de decisiones, ajustes en la temporalidad...) que deben ser tenidos en cuenta. Los centros deben dotarse de mecanismos internos ágiles, estandarizados y públicos de difusión de la información y de toma de decisiones, en el establecimiento de los cuales es necesario tener presentes los espacios formales y, también, los informales.

La provisión de espacios para la celebración de encuentros (claustros, asambleas, etc.) que propicien el debate y la toma de decisiones colectiva no obedece únicamente a una intención pragmática; también tiene un componente cultural (conocimiento y establecimiento de vínculos afectivos entre las personas, creación de sentimiento de pertenencia e identificación, cohesión grupal...) que se encuentran en la base del modelo participativo. Parece aconsejable la armonización de ambos planteamientos; se trata de administrar

adecuadamente la utilización de escenarios colectivos o de otros más reducidos, buscando la combinación más adecuada para cada situación.

d.- Relación con familias

Los centros educativos se tienen que plantear de una manera explícita y sistemática, el establecimiento de relaciones firmes y fluidas con las familias y con las asociaciones que las representan. Se han avanzado notablemente en esta línea pero todavía queda mucho camino por andar. Se trata de establecer los postulados básicos de una relación colaborativa entre escuela y AMPA para que, cuando aparezcan fricciones, puntos de desacuerdo o crisis (que afectarán a personas concretas: padres y madres, docentes, alumnos...) se afronten con fortaleza, seguridad y confianza mutua.

Los centros han de plantearse estrategias que propicien el acercamiento y la participación de las familias a la vida escolar: poner atención a los primeros años, contactos personalizados, colaboración en actividades complementarias, fomento de la relación, delimitación de espacios y tiempo, etc. Los equipos directivos y las juntas de las AMPAs tienen un papel clave. Es necesario partir de la aceptación del otro (intereses, percepciones, roles, etc.) para aprender a construir juntos. Puede que no sea un camino fácil pero es agradecido: cuando se inicia, pronto se ven los frutos.

3.3.- La dirección: el arte del equilibrio.

Los equipos directivos son el elemento clave del sistema. Lo son en dos sentidos:

a) porque se encuentran en el punto que soporta mayor presión, ya que tienen que armonizar y gestionar intereses diversos, en un entorno poco estructurado y cambiante, procurando el progreso del centro.

b) porque su intervención resulta clave en el diseño y desarrollo de iniciativas de reforma o mejora. Así lo escribí hace algunos años:

“Ante una escuela que no funciona casi puede haber un/a buen/a o mal/a director/a; ahora bien, ante una escuela que funciona bien, siempre hay un/a buen/a director/a.”

El debate sobre el modelo organizativos y el modelo directivo ha sido una constante que tiene sus orígenes en el artículo 27.7 de la Constitución Española en el cual se sostiene que los profesores, los padres y las madres y, si procede, los alumnos “intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos”. Este fundamento jurídico se concreta por primera vez en la LODE y da lugar al que se ha conocido como “modelo participativo” que instaura el Consejo Escolar como órgano máximo de gobierno. Desde su puesta en marcha, se comenzaron a detectar algunas deficiencias que han motivado diversas lecturas del mandato constitucional reflejadas en las diversas leyes (LOPEGCD, LOCE y LOE) con diversos grados de participación según el momento histórico y el partido en el gobierno.

Desde un punto de vista cultural, el modelo participativo, considerado excesivo por algunos e insuficiente por otros, con los altibajos y las incongruencias inherentes a cualquier modelo, se encuentra notablemente

consolidado en escuelas e institutos. En los momentos actuales, se ha llegado a un acuerdo notable por lo que se refiere a la necesidad de una dirección escolar formada (formación específica, desarrollo profesional, etc.), competente (con un saber hacer profesional consolidado), estable (sin un límite de estancia en el cargo), de procedencia docente y con reconocimiento (social, laboral y económico) del trabajo hecho.

El principal punto de controversia reside en la conveniencia de hacer de la dirección una profesión, tal como sucede en otros países de nuestro entorno.

Quienes defienden el cambio hacia modelos más verticales argumentan que conviene una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones con criterio propio, con independencia del estamento docente, orientada a cumplir los objetivos del sistema. Y por esto consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven del todo claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la participación: la implicación de profesores, familias y alumnos en un proyecto común, adecuado a cada realidad. Proponen una reforma del modelo actual aprovechando los valores positivos y procurando encontrar respuestas ad hoc a los déficits detectados.

Conozco y respeto los argumentos de quienes defienden que la dirección ha de tener entidad por sí misma; comprendo empáticamente sus posicionamientos; comparto buena parte de las análisis donde se pone de manifiesto las deficiencias del modelo actual; conozco las dificultades que han de afrontar en el día a día del trabajo pero... si lo que se pretende es la mejora de la educación que reciben los chicos y chicas... no creo que la permanencia para siempre al cargo sea la solución. Puede ser la opción más cómoda; puede ser la más lógica en la actual coyuntura; puede conseguir que algunos centros estén más "ordenados", puede satisfacer las aspiraciones legítimas de los directivos, puede hacer que haya más candidatos... pero, en la escuela pública, no considero que contribuya a mejorar la tarea educativa que se lleva a cabo en las aulas.

A parte de los interrogantes pragmáticos que plantea el cambio en un contexto funcional, son diversos los argumentos que me llevan a adoptar este posicionamiento:

a.- El aprendizaje de los alumnos se produce a raíz de la tarea que llevan a cabo los equipos docentes; los directivos han de procurar favorecerla: poniendo atención en los objetivos, procurando la construcción de criterios y pautas de actuación compartidas, velando por la coordinación de las actuaciones, advirtiendo los errores... Para tener éxito en esta empresa han de ganarse la confianza del profesorado mediante la tarea cotidiana: con transparencia informativa, fomentando la participación, procurando ejercer influencia positiva en la toma de decisiones, interviniendo activamente en la resolución de conflictos... En síntesis, han de construirse liderazgo educativo. El establecimiento de un modelo directivo dependiente incrementaría el alejamiento entre el equipo directivo y el equipo docente.

b.- Los enfoques contingenciales nos recuerdan que los modelos directivos no son buenos o malos *per se*. Su idoneidad se encuentra en función del contexto: donde haya un equipo docente y una comunidad educativa

abierta a la participación, con ganas de implicarse en la construcción de un proyecto común... el modelo más adecuado es el participativo. Donde esto no exista; tal vez sea más adecuado el modelo vertical. No debe olvidarse que, en los momentos actuales, un número considerable de escuelas e institutos funcionan razonablemente bien o muy bien con el modelo actual.

c.- La cuestión clave para la mejora no es la permanencia del directivo en el cargo sino el grado de independencia o de sumisión en relación al suprasistema. En el esquema se visualiza claramente la posibilidad que los centros y sus directivos asuman notables márgenes de autonomía. Es cierto que algunos renuncian a ello; es cierto que el sistema no lo favorece... pero también lo es que muchos directivos y muchos centros los asumen, los ejercen responsablemente y reivindican su incremento. La asunción de mayores cotas de autonomía por parte de los centros requiere directivos con un notable grado de independencia.

d.- Los modelos alternativos existentes en otros países (de tipo funcinarial o gerencialistas, según los casos) también tienen notables limitaciones y perversiones: el distanciamiento del profesorado, la burocratización, la falta de liderazgo educativo, que posibilite la puesta en marcha de mejoras escolares reales que trasciendan en la práctica del aula.

En definitiva, una cuestión es advocar por la mayor profesionalización (cuestión en la que me siento plenamente comprometido a través de la formación o del trabajo de identificación y desarrollo de competencias profesionales de los directivos escolares que estamos llevando a cabo en GROC) y otra bien distinta, identificarlo con la permanencia para siempre en el cargo. Esta última cuestión plantea, como mínimo, interrogantes y sombras entorno a los cuales es necesario avanzar.

4.- Formación inicial y permanente del profesorado

En momentos de caos y de relativa incertidumbre en lo que se refiere a la formación inicial del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, parece imprescindible mencionarlo. No es el momento oportuno para entrar en aspectos técnicos referidos al diseño de nuevos planes o de volver a la eterna canción de la formación para ser profesor de secundaria... Me limitaré a hacer algunas consideraciones generales sobre el papel de la formación inicial (lo que tiene que hacer y para que ha de servir) para, finalmente, considerar algunos retos derivados de la puesta en marcha del modelo competencial.

a) Parece sensato aceptar las **limitaciones de la formación inicial** para el ejercicio de determinadas profesiones en las cuales la intervención se encuentra notablemente determinada para las características del contexto y de las personas. Veámoslo con un ejemplo: los tiempos actuales nos indican que el afrontamiento de situaciones de hostilidad o conflictividad en el aula forma parte del trabajo de los docentes, tanto de secundaria como de primaria. Ahora bien, es necesario conocer que la aportación que se puede hacer desde la formación inicial al desarrollo de esta competencia es limitado: porque se trata de un/a joven de veintipocos años, porque no se pueden reproducir las condiciones del aula, porque los conflictos que tendrá que afrontar serán

diferentes en función del contexto, porque hay una parte del aprendizaje que es cultural, es decir, que sólo puede realizarse en el lugar de trabajo... Se pueden hacer cosas (sobretudo, poner en marcha modelos formativos duales) y deben hacerse... pero, por mucho que se haga, deben aceptarse las limitaciones.

b) **¿Qué tiene que ser? ¿y para qué tiene que servir?**. La formación para el ejercicio de una profesión que, entre otros aspectos se basa en la trasmisión de conocimientos y pautas culturales, siempre ha vivido (y en los momentos actuales vuelve a vivirlo con intensidad) el dilema entre la formación en contenidos o bien en metodologías para la enseñanza y el aprendizaje. En otras palabras, ¿debe enseñarse a expresarse y a escribir bien en catalán a los alumnos de magisterio? O ¿se les tienen que enseñar métodos y estrategias para la enseñanza de la lengua? No se trata de abrir nuevamente una vieja polémica; simplemente, se señala una realidad. La diversidad también está en la universidad.

Ante esta realidad, yendo a los extremos, aparecen dos grandes posicionamientos. Por un lado, quienes reclaman el establecimiento de mayores niveles de exigencia, con frases como “Un chico que no sabe hacer una división por dos cifras no puede ser maestro”. Por otro lado, quienes consideran “los contenidos ya deberían haberlos adquirido o bien ya los adquirirán cuando sea necesario; lo que se tiene que hacer en las Facultades es *enseñar a educar*. Y, además, una vez conseguido el título, la selección para el acceso al lugar de trabajo es mínima y, en el caso de la escuela pública, burocrática e impersonal.

c) **El avance hacia el modelo competencial**. La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior va asociada a la adopción de un modelo formativo orientado al desarrollo de competencias profesionales. Un elemento clave del proceso reside en identificar cuales son las competencias profesionales básicas que debe poseer o desarrollar un buen docente. En este punto, parece fundamental dar voz y protagonismo a los maestros y profesores que trabajan cada día en las aulas; de lo contrario, se corre el riesgo de perderse en un discurso conceptualmente coherente, pero alejado de las necesidades y de los retos cotidianos de la profesión. También será necesario estar atentos para apaciguar y/o reconducir los intereses academicistas del profesorado universitario en la elaboración del plan de estudios.

A continuación, deberá dotarse a las Facultades de los recursos necesarios y, finalmente, orientar y ayudar a los formadores de los futuros maestros a afrontar nuevos retos profesionales y a adecuar su rol a las exigencias de los tiempos actuales. Al fin y al cabo, se trata de una transformación en profundidad de la formación inicial y, como cualquier cambio social de amplio alcance, el liderazgo de proceso y el hecho de contar con orientaciones claras resultarán clave para el éxito.

d) La **formación permanente** constituye un factor clave de profesionalización y de mejora continua en los diversos sectores sociales y, también, en la educación. En los últimos veinte años se ha producido un avance espectacular en lo que se refiere a la cantidad de actividades de formación, a la regulación administrativa, a las facilidades de acceso, a la diversidad y multiplicidad de ofertas y de formatos, a la gestión del proceso formativo (demanda, concreción de la formación, realización y evaluación), etc.

También es verdad que hemos asistido a un proceso de burocratización y de despersonalización de la formación. ¿Quizá ha llegado el momento de hacer una parada en el camino para ver hacia donde conduce todo esto? Se trata, entre otros aspectos, de ver: a) ¿cual es la contribución de la formación permanente a la mejora profesional de los docentes? b) delimitar si la demanda tiene que ser el principal factor a tener en cuenta a la hora de planificar la oferta; c) el perfil profesional, las motivaciones y los incentivos para los formadores; d) las posibilidades, limitaciones y aportaciones de las diversas modalidades; e) la actitud y las expectativas de los asistentes...

En definitiva, la cantidad pone de manifiesto que la mecánica del sistema funciona. Ahora se trata de poner atención a los aspectos cualitativos... aunque esto pueda comportar un descenso en el número de actividades.

7.- De la investigación educativa a la mejora escolar.

Hay un notable consenso en aceptar que un elemento de progreso de las sociedades postmodernas reside en el establecimiento de conexiones ágiles, dinámicas y permanentes entre la investigación, la innovación y la formación de los futuros profesionales. Aun así, la ecuación R+D+I que es la habitual en el mundo científico y tecnológico presenta notables singularidades cuando se aplica a las ciencias sociales y, más en concreto, al mundo educativo.

Parece imprescindible establecer líneas de conexión más directas entre la investigación educativa y la escuela; entre los equipos de investigadores (procedentes, normalmente, de la universidad), los equipos docentes de las escuelas e institutos y las administraciones educativas.

Desde un punto de vista científico, son diversas las intenciones que orientan la investigación las cuales conducen a la adopción de enfoques singulares: históricos, comparativos, básicos, etnográficos, evaluativos... cada uno de ellos tiene su lógica, sus fundamentos y su razón de ser. Ahora bien, desde un punto de vista social si la educación es una actividad práctica, que se lleva a cabo cotidianamente, parece que se tendría que potenciar la investigación aplicada, es decir, la investigación que parte de un conocimiento profundizado del contexto, aceptando los problemas y las imperfecciones, por tal de generar herramientas y propuestas de mejora.

Se trata de un trabajo que se tiene que hacer en estrecha colaboración con los centros; se tiene que llevar a cabo un proceso de análisis, diseño, experimentación y mejora en el cual investigadores y prácticos han de formar un equipo de trabajo cooperativo.

Se trata de un planteamiento lógico, que es habitual en el mundo de la industria o de la tecnología. ¿Por qué no sucede lo mismo en la educación? Son diversos los factores a considerar.

- a) Los intereses de los investigadores se orientan más a dar respuesta a aquello que se les valora desde el mundo universitario: la cientificidad, la competitividad, la publicación en revistas de impacto (si es en inglés mejor)... y, por lo tanto, se han alejado de los problemas prácticos que se vive en las escuelas.

- b) Los profesionales de la educación se encuentran notablemente distanciados de la investigación educativa. Lo perciben como algo teórico, alejado de sus problemas y necesidades inmediatas. Por otro lado, el reconocimiento que obtienen es prácticamente nulo.
- c) Finalmente, desde el macrosistema tampoco no se acaba de poner confianza en la investigación educativa, sobretodo cuando se centra en cuestiones de actualidad, que son objeto de controversia social.

La necesidad de establecer interconexiones más directas entre la investigación y la práctica educativa parece evidente; se trata de evitar que viajen por dos vías paralelas que nunca se encuentran. Se destina una inversión económica considerable, hay equipos de investigadores solventes, se aboca una notable cantidad de tiempo y de esfuerzo intelectual... Ahora se trata de orientar todo esto a la producción de un conocimiento que, además de ser científico, sea útil.

EPÍLOGO

En los epígrafes anteriores se han planteado algunos factores que, en opinión de quien subscribe, tienen una incidencia directa en el funcionamiento de los centros y, por extensión, en la mejora de la educación. Si a la hora de introducir cambios se adopta una perspectiva analítica, todos son importantes y todos tienen su lógica. Ahora bien, si nos esforzamos por formarnos una visión global, que incluya el conjunto del centro, parece que la opción más sensata (¡tal vez la única!) pasa por aceptar lo que somos (con incongruencias, carencias y errores) y proponerse pequeñas metas de progreso adecuadas a cada situación; con realismo, poco a poco, con calma.

Para finalizar, permítanme reforzar esta idea con una cita que me parece especialmente oportuna. No soy muy amigo del uso sistemático de citas y frases célebres; lo encuentro forzado, postizo... Ello no obstante, cuando tras la frase se encuentra toda una vida de trabajo y dedicación, adquiere un relieve inusitado. Pertenece al maestro Joan Corominas, a quien descubrí y aprendí a valorar de la mano del profesor Modest Prats. Cuando alguien le preguntó si habían valido la pena los sesenta años de dedicación a su obra magna, el *Onomasticon Cataloniae*, respondió.

"Las cosas bellas y profundas necesitan tiempo y calma"

Me parece que no cabe una síntesis mejor para este texto. La educación es la cosa más "bella y profunda" y, por lo tanto, se le ha de dedicar "tiempo y calma".

Nada más.

Espero que la jornada de trabajo sea un éxito y que puedan celebrarse muchas más.

¡Muchas gracias!

Mont-ras, abril de 2008
joan.teixido@udg.edu