

Participación Educativa

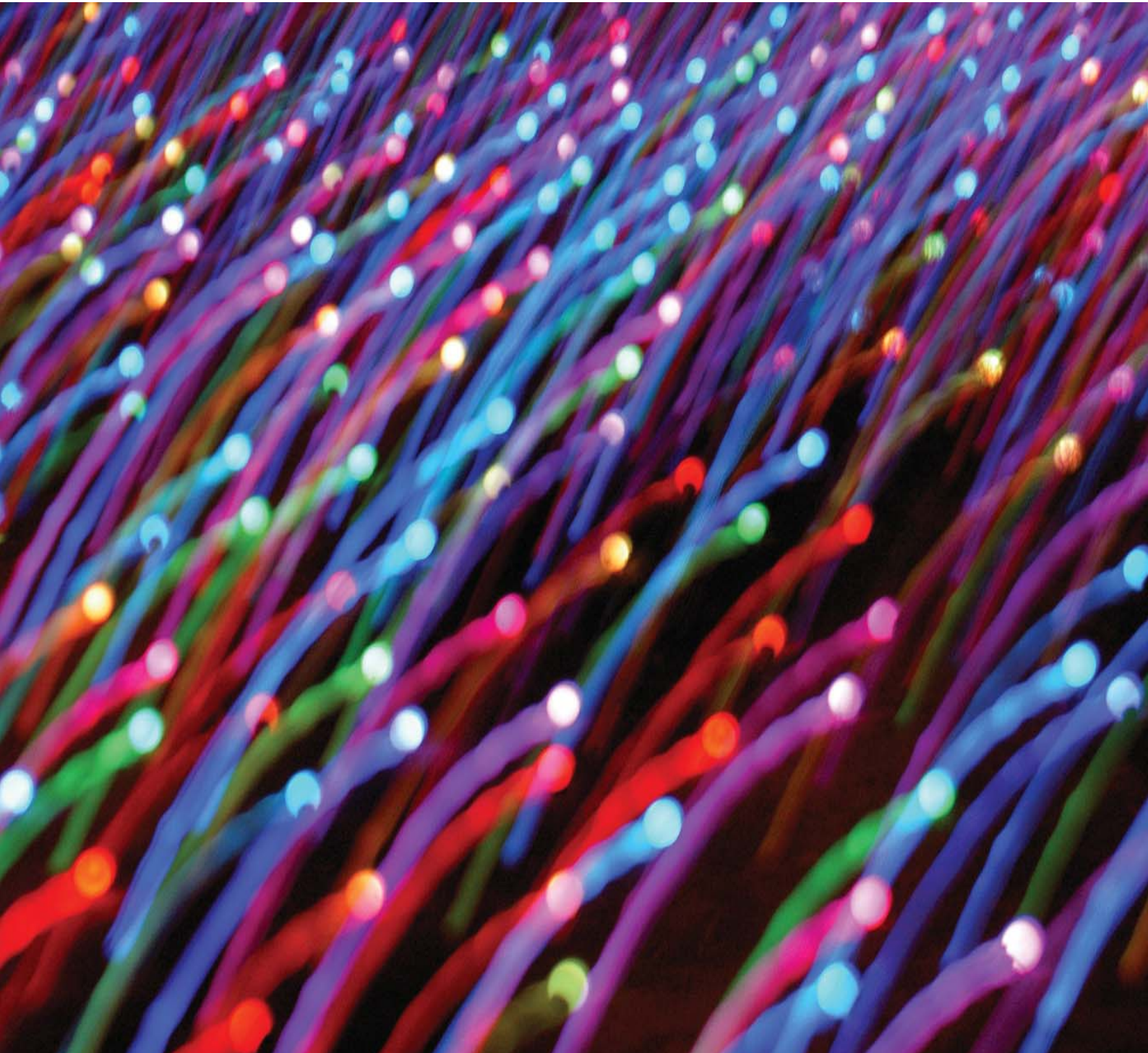
REVISTA DEL CONSEJO
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

**Escuelas de éxito.
Características y experiencias**

Segunda Época/Vol. **3**/N.º **4**/2014/Número extraordinario



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA/VOL. 3/N.º 4/JUNIO 2014/NÚMERO EXTRAORDINARIO

ESCUELAS DE ÉXITO. CARACTERÍSTICAS Y EXPERIENCIAS

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

Consejo de dirección

Presidencia

Francisco López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia

María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales

Montserrat Milán Hernández
Consejera de la Comisión Permanente
Roberto Mur Montero
Consejero de la Comisión Permanente
Jesús Pueyo Val
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frias del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos
(Consejo Escolar del Estado)

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardaji
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i Garcia
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Fotografías: <http://bit.ly/1bwWS45>

ISSN 1886-5097

NIPO 030-14-177-X

DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista

participacioneduca@mecd.es



Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Entrevista

Emiliana Vegas, *Jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo* **5**

Aspectos generales

50 años del movimiento de "escuelas eficaces": lecciones aprendidas para el siglo XXI. María Castro Morera **9**

Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados. Luis Lizasoain Hernández y Araceli Angulo Vargas **17**

PISA para Centros Educativos. Un proyecto internacional para el éxito escolar. Ismael Sanz Labrador y Guillermo Gil Escudero **29**

Las escuelas de éxito. Características y experiencias. Las escuelas de éxito. Características y experiencias **39**

Buenas prácticas en escuelas de éxito españolas

La transformación del CEIP "Ramiro Soláns" a través del Proyecto Global de centro "Entre Todos". Rosario Blanco Martínez, Rosa Llorente y el claustro de profesores del CEIP "Ramiro Soláns" de Zaragoza (Aragón) **43**

Te guiamos en el laberinto de la Orientación y el Empleo. Profesorado del "CIFP Mantenimiento y Servicios a la Producción". Langreo (Principado de Asturias) **59**

Proyecto Newton. Matemáticas para la vida: una vía para el aprendizaje significativo de las matemáticas. Consejo Escolar de Canarias y la Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton" **69**

Integración familiar y cultural: caminando hacia el éxito escolar. CEIP "Santa Amelia". Ciudad Autónoma de Ceuta. Rafael Carlos Falcón Ibarra, Secretario del CEIP Santa Amelia **77**

Respeto y esfuerzo, las claves de un éxito. IES "Lancia", León (Castilla y León). Director del IES "Lancia" **93**

Los premios San Clemente y Bento Spinoza: una apuesta por los sueños y la lectura. IES "Rosalia de Castro", Santiago de Compostela (Galicia). Ubaldo Rueda Soto, Maribel Martín Misol, Margarita Prado Fernández, Rosa López Gato y Francisco López Piñeiro **101**

Gestión de calidad y autonomía, una experiencia de éxito. IES "La Flota", Murcia (Región de Murcia). José Hernández Franco y M^a Antonia López Megías **111**

Recensiones de libros

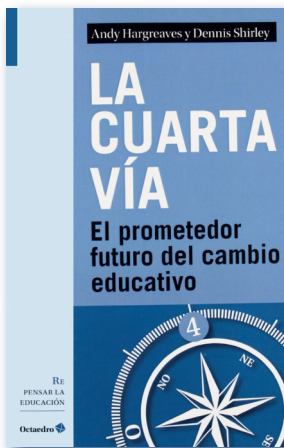
"La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo" (Shirley, D.; Hargreaves, S. 2012). José Manuel Arribas Álvarez **125**

"Why not the best schools?" (Caldwell, B.; Harris, J., 2008). Verónica Azpillaga Larrea **130**

"Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop" (Braun, H.; Chudowsky, N.; Koenig, J. 2010). Luis Joaristi **134**

"The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools" (Creemers, B. y Kyriakides, L., 2008). Samuel Gento Palacios **138**

RECENSIONES



La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.

Shirley, D.; Hargreaves, S

Barcelona: Octaedro, 2012

Vivimos un momento de gran interés por la educación, a la que se atribuye la función de convertirse en eje del progreso humano, social y económico. La importancia que se otorga a las evaluaciones internacionales, como PISA (Programme for International Student Assessment), es un reflejo evidente de este interés. En ningún otro momento del pasado se ha dispuesto de más información que ahora sobre las políticas educativas y los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo que permite hacer un análisis urgente, pero no precipitado, desde el que orientar las políticas de mejora de la educación.

La reflexión sobre qué hacemos y qué podemos hacer para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, de todos los alumnos, ha conducido a los autores Andy Hargreaves y Dennis Shirley a realizar un estudio de las condiciones del cambio y de la mejora en educación a través de las vías seguidas en los sistemas educativos de los países desarrollados, desde los comienzos del estado del bienestar hasta la actualidad.

Este estudio titulado “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo” nos permite profundizar en la reflexión sobre aspectos tan actuales y tan relevantes como el papel del diseño de las políticas educativas en la mejora de los resultados, el control de la administración, los estándares educativos, la autonomía escolar, la evaluación y la rendición de cuentas, la participación y el compromiso profesional o el liderazgo.

Andy Hargreaves y Dennis Shirley reúnen una dilatada experiencia de trabajo en diferentes países y organismos internacionales, experiencia que integra tanto el nivel macro del conocimiento de los sistemas a través de complejos proyectos de investigación e intervención educativa, como el nivel micro de asesoramiento a profesores en el entorno escolar. Andy Hargreaves es titular de la cátedra Thomas More Brennan en la Escuela de Educación Lynch del Boston College, editor jefe de la revista *Journal of Educational Change* y editor principal del primer y segundo *International Handbook of Educational Change*. Fue cofundador y director del *International Centre for Educational Change* en el Instituto de Estudios de Educación en Ontario. Dennis Shirley es profesor de Educación en la Escuela de Educación Lynch del Boston College, editor jefe de *The Journal of Educational Change*, y presidente del Grupo de Interés Especial (SIG) sobre el Cambio Educativo de la Asociación Americana de Investigación Educativa. Ambos publicaron en 2012

“The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence”, una continuación de la obra que aquí comentamos.

El trabajo objeto de la presente reseña parte de un recorrido por los contenidos y aspectos más relevantes de “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo”, para ofrecer finalmente una reflexión sobre algunos de los factores que intervienen en la mejora escolar.

1. Contenido

El punto de partida de “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo” es la identificación de tres vías de cambio en educación en el contexto internacional desde la II Guerra Mundial, preferentemente en entornos anglosajones, aunque los elementos analizados pueden reconocerse en otros contextos geográficos. Las tres vías del cambio educativo se analizan en el primer capítulo de la obra.

Los autores llaman a la primera vía de innovación e inconsistencia. Sitúan su origen en el final de la II Guerra Mundial con la creación del estado del bienestar y su extensión hasta la mitad de los años setenta. Un momento en el que las escuelas recibieron importantes recursos de los gobiernos y los profesores gozaron de una gran confianza por parte de los ciudadanos y de una gran autonomía para desarrollar los currículos, para experimentar e innovar. Sin embargo, señalan HARGREAVES y SHIRLEY (2012), la débil regulación, la falta de liderazgo en los centros para impulsar un esfuerzo consistente del profesorado o el poco conocimiento de los padres sobre la evolución de sus hijos en la escuela, desembocaron en una gran desigualdad en el trabajo de las escuelas y en los resultados educativos. La desconfianza en la educación y en el propio estado del bienestar aumentó con la recesión que siguió a la crisis del petróleo de 1973, que puso en cuestión el gasto social y la eficiencia de sistemas educativos.

Tras la inconsistencia de la primera vía, desde mediados de los setenta hasta finales de los ochenta, los autores sitúan un periodo de transición, un “interregno” que buscó la coherencia a través de una regulación centralizada, la promoción de estándares educativos, y del fomento de iniciativas descentralizadas, con un aumento de

opciones educativas para los jóvenes de barrios marginales, como las escuelas *charter* o las escuelas *magnet*, en las que los jóvenes se podrían concentrar en las áreas de interés en las que destacaban, o las escuelas secundarias especializadas en Reino Unido con el impulso de la formación profesional. Se redujo el gasto social y se aplicaron principios de mercado entre los proveedores de servicios públicos, lo que introdujo presión e iniciativa en el sistema estatal. Se pensaba, señalan los autores, que la correcta combinación de una mayor presión de mercado a través de diversidad de opciones, las directrices gubernamentales y los recursos locales elevarían la calidad de la enseñanza y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Este aumento de la complejidad no impidió a las escuelas innovadoras que contaban con buenos directores cumplir con los estándares fijados por el gobierno y con sus misiones y objetivos particulares. Sin embargo, el éxito de las reformas dependía de un liderazgo eficiente, de una formación de alta calidad para profesores y del compromiso de los estudiantes con los cambios. HARGREAVES y SHIRLEY (2012) señalan como la principal causa que impidió el éxito de las reformas la falta de inversión del sistema en las personas, sin formación de directores, ni desarrollo profesional consistente de los profesores, ni del papel de los alumnos como agentes de la reforma.

Los autores sitúan a finales de los ochenta la llegada de segunda vía, la cual despertó la conciencia sobre las desigualdades educativas e introdujo la necesidad de afrontarlas con urgencia mediante políticas de centralización, con currículos prescriptivos unificados, estándares educativos, evaluaciones nacionales y la presión del mercado a través de la competencia entre los centros. Frente a la libertad caótica de la primera vía, los profesores se encontraron bajo la presión de las directrices y de la vigilancia del gobierno y la propia presión de los resultados. Los padres tuvieron mayor información y libertad para elegir las que consideraban mejores escuelas. Sin embargo, dicen HARGREAVES y SHIRLEY (2012), que la energía e iniciativa del interregno, el mercado y la diversidad acabaron debilitándose ante la burocracia, la estandarización y la uniformidad. El descenso de los costes de la calidad tuvo como consecuencia el aumento del abandono escolar, la reducción de las innovaciones y de la creatividad en el aula y afectó a los currículos de ciencias sociales, educación para la salud y estudios artísticos. También se vio afectada la continuidad laboral de los docentes, cuya profesión resultaba menos atractiva. Surgió la necesidad de una nueva vía en la sociedad y en la educación que permitiera restablecer la energía profesional y desarrollar los niveles de aprendizaje creativo y de destrezas esenciales para un conocimiento competitivo en la sociedad del conocimiento.

Andy HARGREAVES y Dennis SHIRLEY (2012) se refieren a la tercera vía, surgida en la segunda mitad de la década de los noventa, como un “consenso en la mayoría de las democracias occidentales sobre el mejor camino hacia la paz, la prosperidad y el progreso”. Anthony GIDDENS (1998), director de la London School of Economics sentó sus bases teóricas. La idea era superar la idealización del estado de bienestar y la ideología del mercado. La tercera vía debía establecer combinaciones creativas de soluciones públicas, privadas y de voluntariado a los problemas sociales mediante lo que se llamó el “pluralismo estructural”. Se trataba de buscar el cambio y la mejora educativa a través de unir lo mejor del liderazgo y apoyo de los gobiernos y del dinamismo e innovación de los mercados,

superando tanto el descontrol y la desigualdad que se extendieron bajo la manta de la libertad del progresismo, como las prescripciones normativas que limitaron la capacitación de los docentes y las iniciativas en las escuelas, superando además el burocratismo y la competencia extrema.

En la tercera vía de la “nueva gestión pública” el gobierno establece objetivos específicos y proporciona supervisión, se anima a los educadores a construir redes de aprendizaje lateral para orientar los cambios, los ciudadanos acceden a la información sobre el rendimiento académico de los centros y los padres tienen la oportunidad de trasladar a sus hijos a colegios que alcanzan mejores resultados. El modelo de cambio combina presión, apoyo y liderazgo desde arriba; innovación, responsabilidad y desarrollo profesional desde abajo; junto con el aprendizaje lateral y el compromiso social de diferentes proveedores públicos y privados. La descentralización del sistema permitía a los centros una mayor libertad para desarrollar los procesos (autonomía) y les obligaba a un mayor control de la eficacia y eficiencia de sus resultados (rendición de cuentas).

En los sistemas de los países que impulsaron la mejora de la educación desde la tercera vía (Reino Unido, Ontario, Canadá y EEUU), los autores destacan características como el establecimiento de objetivos y la evaluación de rendimiento a nivel general y en cada escuela en lectura, escritura y matemáticas con publicación de resultados, el seguimiento a través de un sistema regular de inspecciones inversamente proporcional al nivel de éxito de las escuelas, la mejora de recursos como horas prescritas de lectoescritura y matemáticas, materiales de calidad, el tamaño de las clases, el aumento del personal de apoyo, la colaboración con empresas y universidades e incentivos para el trabajo en red, la colaboración entre escuelas o el impulso de liderazgo en la dirección escolar para fortalecer las estrategias de gestión del cambio en el sistema.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) consideran, sin embargo, que esta tercera vía se encuentra estancada porque sus estrategias han acabado imponiendo el control desde arriba, e imponiendo una cultura adictiva del presentismo que busca soluciones rápidas y apresuradas y que no ha conseguido devolver la pasión por la enseñanza o el placer de aprender. En el Capítulo 2 señalan tres senderos políticos como distractores de los ideales originales de la tercera vía: el sendero de la autocracia, el sendero de la tecnocracia y el sendero de la efervescencia.

Para los autores, la autocracia desconfía del “dejar hacer” y acaba transformando la estrategia de cambio en una reforma desde arriba que se muestra ineficaz porque su excesiva rigidez impide evolucionar y mejorar constantemente. En consecuencia, indican, se abandonan las reformas descentralizadoras y la autonomía de los centros, se establece un currículo prescriptivo y cerrado para los profesores, centrado en las destrezas lingüísticas y matemáticas. El sendero de la tecnocracia, afirman, “ha convertido la promesa de equidad, el compromiso público y la prosperidad económica en cálculos técnicos sobre el progreso académico del alumno”. No se trata, dicen los autores, de negar en la era de la información la importancia de los datos que nos permiten hacer un seguimiento de nuestro progreso, afrontar las responsabilidades por los resultados y que nos ayudan a tomar decisiones. Se trata de evitar la tecnocracia de los datos que margina el criterio moral y la responsabilidad profesional, se trata de no valorar lo que se mide, convirtiendo la enseñanza en un “entrenamiento” para el examen, sino de medir lo que se valora. Cuando los datos se usan para llevar a cabo reformas impuestas, continúan exponiendo, las escuelas aprenden a engañar al sistema para sobrevivir.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) sostienen que los datos estadísticos nos dicen cuando progresamos y cuando no, pero deben ser combinados con juicios profesionales en una cultura de aprendizaje compartido y sentido común. Cuando se usan los datos para contrastar enfoques innovadores sin ansiedad o sin intimidación entonces cobran un papel fundamental en la mejora del aprendizaje y del rendimiento. De este modo, dicen, los datos deberían permitir basar la praxis de los profesores en evidencias claras y objetivas de lo que funciona, identificar el mayor o menor rendimiento de las escuelas para asociarse a fin de mejorar o dar más información a los padres de lo que pasa en ellas.



Finalmente, el sendero de la efervescencia lo identifican con una expectativa apresurada y superficial del éxito y una “efervescencia colectiva” de celebración que favorece la obsesión por superar los datos del rendimiento inmediato en los exámenes, sin preguntarse si la enseñanza mejora.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) encuentran el anuncio de una cuarta vía en los valores de innovación y mejora presentes en el estudio del sistema educativo de Finlandia, la red innovadora y efectiva de la Federación de Escuelas Especializadas y Academias del Reino Unido (RATL), el movimiento democrático de la organización comunal en América y la experiencia de las escuelas en Tower Hamlets, a los que se refieren como cuatro horizontes de la esperanza.

En ellas destacan como principios para la mejora priorizar el aprendizaje y el rendimiento desde una visión inclusiva, atraer y retener a profesores de alta calidad y fomentar culturas profesionales de confianza, cooperación y responsabilidad, entre distritos y escuelas, entre redes profesionales y entre centros, utilizar la información y las evidencias para orientar la mejora e impulsar el compromiso de la comunidad.

La cuarta vía se presenta en el Capítulo 4 como una apuesta que “une las políticas gubernamentales, el compromiso profesional y el de la sociedad en torno a una visión inspirada y social de prosperidad, oportunidad y creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad”.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) destacan tres aspectos que contribuyen a la felicidad de las personas: los propósitos, el poder y las relaciones. Dicen que los profesores se sienten felices cuanto tienen propósitos claros, concretos y alcanzables, cuando están habilitados para controlar y ser responsables de su propia actividad laboral y cuando comparten estos propósitos con otros colegas. En la 4ª vía, los autores identifican seis pilares de propósitos y alianzas:

- Una visión inspiradora e inclusiva de la educación que vaya más allá de los resultados de Lengua y Matemáticas, coherente con las prioridades de las sociedades, con currículo variado, complejo, profundo y estimulante, centrada en la innovación y la creatividad en las sociedades del conocimiento.
- Un profundo compromiso público en la mejora del rendimiento de los alumnos con inversiones que eviten el despilfarro del Estado de la primera vía y que incremente la influencia de la escuela en la comunidad y la participación de los padres y de la propia la comunidad para construir mejores escuelas.
- El compromiso de los padres y de las comunidades, así como de las empresas que practican la responsabilidad social corporativa.
- La responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje y la colaboración con otros alumnos, asumiendo su papel como agentes del cambio, formando parte de sus planes de mejora y siendo partícipes de algunas de las decisiones que se toman en las escuelas.
- El aprendizaje personalizado, “aprendizaje para toda la vida”, “sobre la vida” y “para la vida” que profundice en las habilidades vitales como la creatividad, la innovación, la agilidad intelectual, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la flexibilidad y la adaptabilidad para cambiar, que conducirán las nuevas economías del conocimiento en el siglo XXI, y que abarque “virtudes más profundas y valores como el coraje, la compasión, el servicio, el sacrificio, el compromiso a largo plazo y la perseverancia”.

Para HARGREAVES y SHIRLEY (2012) el éxito de la cuarta vía está en involucrar a los profesores en los cambios que se pretenden, en conseguir profesores de alta calidad a través de la selección de los más aptos, pero también de fortalecer el aprendizaje permanente y la mejora profesional, basados en la experiencia y en la investigación. El desarrollo de comunidades de aprendizaje permite a los profesores trabajar con confianza, colaborar y compartir la responsabilidad, utilizan los datos de las evaluaciones para informar las

decisiones sobre sus prácticas y utilizar evidencias cuantificables para indagar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

HARGREAVES y SHIRLEY (2012) consideran que la parte más difícil del cambio educativo no es el comienzo, sino cómo hacerlo durar y extenderse. El reto, señalan, es de qué manera juntar a personas diversas para trabajar en una causa común de mejora del aprendizaje con las capacidades y habilidades necesarias. Esta coherencia, dicen, se logra mediante cuatro catalizadores:

En primer lugar, el liderazgo sostenible que permite a los líderes ser capaces no solo de implementar mandatos externos, sino de hacer cambios por sí mismos, aumentado la efectividad al distribuir el liderazgo entre las personas de la organización. Para los autores, se trata de gestionar el cambio creando un capital social desde el conocimiento de las capacidades de las personas en la organización, no de un modo ensamblario.

En segundo lugar, las redes que permiten a los profesores y los centros aprender unos de otros.

En tercer lugar, la responsabilidad ante los resultados, incluso más allá de la rendición de cuentas. Sostienen que “la rendición de cuentas es lo que nos recuerda lo que queda por hacer cuando se ha perdido la responsabilidad”. HARGREAVES y SHIRLEY (2012) rechazan una lectura automática de los datos y abogan por la rendición de cuentas muestral y no censal, como ocurre en las pruebas internacionales, si bien consideran útil para cada escuela disponer de datos integrales, aunque confidenciales, sobre sí misma o de otras escuelas para dilucidar cómo y dónde mejorar. Destacan las consecuencias negativas de las pruebas censales nacionales cuando son la causa de posibles sanciones porque pueden tener como consecuencia la distorsión del proceso de aprendizaje para cumplir de un modo forzado con criterios de rendimiento.

En cuarto y último lugar, el tratamiento de la diversidad. Según HARGREAVES y SHIRLEY (2012), el error de la segunda vía es que trató de combatir la inconsistencia mediante una estandarización excesiva y una reducción drástica del currículo, ignorando la diversidad. “Cuando el currículo está excesivamente normalizado con detalle y se examina en exceso sobre él, se produce un desequilibrio o se ignoran los conocimientos e intereses de muchos grupos culturales, o bien se sobrecarga en el intento de abordar los intereses culturales de todos”. El resultado que destacan los autores es que “estamos subiendo el listón de la estandarización de la evaluación, mientras se están dando grandes cifras de abandono escolares por parte de los pobres y minorías”.

Para los autores “la cuarta vía es más bien un camino democrático y profesional hacia la mejora que construye desde la base, dirige desde las alturas y proporciona apoyo desde los lados”. En la cuarta vía se espera mucho de la escuela, pero la responsabilidad se comparte con los padres y otros agentes sociales y con los propios estudiantes que son una parte activa del cambio. “La cuarta vía promueve un cambio educativo a través de un aprendizaje más profundizado y exigente, una calidad y compromiso profesional y un vigoroso desarrollo de la comunidad y de la democracia pública”.

2. Algunas reflexiones sobre “La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo”

Las políticas educativas de mejora han oscilado entre el control y la regulación normativa y administrativa (*top-down*), a través del establecimiento de estándares y el uso de evaluaciones externas, y el fomento de la descentralización y el compromiso de los centros y de los profesores a través de la autonomía escolar (*bottom-up*), así como de otros agentes de la educación. La cuarta vía permite comprender que los cambios hacia la mejora en educación dependen del reconocimiento de la complejidad como categoría esencial en la comprensión de la realidad y la necesidad de abordar los retos de la sociedad actual a través de soluciones integradoras y complejas que huyan del pensamiento dualístico excluyente.

La centralización y la descentralización son ambas necesarias, hacen falta estrategias de arriba abajo y de abajo a arriba (FULLAN, 2002), son imprescindibles la creatividad y el compromiso de los profesores, pero también el liderazgo político que debe estimular-

lo y regularlo. Sin ellas nos encontraríamos ante las consecuencias negativas de la primera y de la segunda vías. La mejora de la educación requiere apoyos y condiciones que permitan la innovación y la creatividad, pero no es posible que se extienda de un modo consistente sin una cierta presión y sin liderazgo.

En este contexto de cambio se hace precisa la participación y la colaboración de actores diversos y un ejercicio de liderazgo más centrado en la *autoritas* (capacidad de influir) que en la *potestas* (capacidad de imponer), que “agarre más suave”, como señalan HARGREAVES y SHIRLEY (2012), así como una regulación dinámica y creativa que no puede agotarse en el control normativo, sino que debe estar atenta al desarrollo de las estrategias y a la valoración de los resultados.

La cuarta vía sitúa como una de las causas del fracaso de las reformas educativas que no consigan llegar a lo que ELMORE (2010) llama el núcleo pedagógico: la transformación de las prácticas de los profesores y los centros. Para ELMORE (2010) “sólo hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, incrementando el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico”; esto es lo que constituye el “núcleo pedagógico”. Las escuelas que responden más eficazmente a las iniciativas de mejora escolar son aquellas que tienen un alto nivel de autonomía escolar, una cultura pedagógica compartida que ha superado el individualismo docente, que se concreta en un proyecto pedagógico propio. Estas escuelas desarrollan una “teoría de la acción” que es capaz de integrar lo pretendido y lo realizado, las visiones amplias, las estrategias más específicas y las actividades clave orientadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos, y someten regularmente su teoría a la refutación empírica y al consecuente reajuste para la mejora de los aprendizajes escolares de sus alumnos.

La falta de estructuración escolar y de liderazgo es una grave limitación para implementar procesos de mejora escolar. El verdadero reto para mejorar los resultados de todos los alumnos no está en mejorar de modo aislado la competencia de los profesores para enseñar, sino en conseguir que todos los profesores en cada centro desarrollen una práctica docente coherente y de calidad. Sigue sorprendiendo que las escuelas, cuya misión está tan estrechamente vinculada al aprendizaje, no estén organizadas para facilitar el aprendizaje permanente de los profesores y de la propia organización y, del mismo modo, que los habituales procesos de evaluación no lleguen a considerar las prácticas docentes.

Los resultados de las evaluaciones internacionales nos dicen de forma recurrente que las diferencias en los resultados se producen no tanto entre centros, sino entre los alumnos de un mismo centro. Por lo tanto, la mejora escolar a gran escala no puede depender de manera exclusiva de reclutar y recompensar a los buenos profesores. La mejora de la competencia docente es fruto de “aprender a hacer lo que hay que hacer” en el lugar de trabajo, no sólo de la formación inicial. La mejora a gran escala es propiedad de las organizaciones. Las organizaciones que mejoran lo hacen porque crean acuerdos acerca de las metas e impulsan los procesos internos mediante los cuales las personas aprenden a hacer lo que hay que hacer para conseguir resultados.

Andy HARGREAVES y Michel FULLAN (2012) en su libro “El Capital Profesional” sostienen que el capital social es más importante que el capital humano para la mejora de la educación y de los resultados escolares. Una escuela con un alto capital social, con una cultura y una organización que promueve la colaboración entre los docentes, permite desarrollar la competencia del profesor para enseñar. Profesores con baja competencia personal en centros con buen capital social mejoran sus resultados. El éxito de una educación para todos no es el resultado de una suma de individualidades.

Las reformas educativas basadas en estándares responsabilizan a las escuelas y a sus profesores del aprendizaje de sus alumnos; lo que estos aprenden es consecuencia de lo que ocurre en la escuela. La cuarta vía rechaza la estandarización de la educación a la que atribuye limitar la innovación y la creatividad, la capacidad de entender y tratar con la diversidad, provocando crisis de motivación en los profesores y el abandono profesional. No obstante, es preciso diferenciar entre el uso de los estándares y la estandarización, mantener un equilibrio entre los estándares externos, que pueden ofrecer estímulos para la mejora, y la autonomía escolar, que es el motor del cambio interno y que permite adaptar los estándares al contexto del centro. Los estándares relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la propia organización pueden constituir un medio para impulsar los procesos de mejora escolar y sus resultados. Ahora bien, si se entiende la autonomía de la enseñanza como el respeto incuestionable a las decisiones de cada profesor sobre qué enseñar y cómo enseñarlo sólo cabe la iniciativa individual como forma de mejorar las prácticas. ELMORE nos recuerda que “hay motivos para que los educadores públicos sean más mesurados en sus críticas a la reforma basada en estándares. Lo único que podría ser peor que exponer el núcleo técnico de la educación al escrutinio y al debate público sería no hacerlo y dejar que los objetivos sociales de la educación pública se transformen en materia de gustos y preferencias individuales”.



La cuarta vía reconoce la evaluación como un instrumento imprescindible de la mejora, pero establece críticas duras sobre algunos usos de las evaluaciones externas y la rendición de cuentas que caen en la precipitación y la superficialidad. Si no queremos regresar al romanticismo espontáneo y estéril de la primera vía es preciso arbitrar mecanismos que incentiven la motivación y el compromiso de los profesores y de los centros. El problema es cómo conectar la evaluación y la rendición de cuentas con las prácticas de mejora. Las mediciones externas ofrecen información muy general sobre el desempeño que no sirve para facilitar la toma de decisiones sobre cómo enseñar. La rendición de cuentas requiere incorporar los conocimientos y habilidades necesarios para mejorar este desempeño, los profesores necesitan saber no solo qué deberían hacer para mejorar, sino cómo hacerlo. Si no se produce previamente una rendición de cuentas interna, las escuelas tienden a implementar las medidas impuestas por los sistemas externos de manera superficial, sin interiorizar los valores de responsabilidad y eficacia.

“La existencia de un sólido sistema de rendición de cuentas interno es condición para una respuesta efectiva de la escuela ante las exigencias externas” (ELMORE, 2010). El grado de coherencia en torno a las normas, los valores, las expectativas y los procesos, el enfoque curricular y pedagógico, y las discusiones regulares sobre la práctica docente y el desempeño escolar condicionan la respuesta del centro ante la rendición de cuentas externa. Esto exige crear en el centro un ambiente normativo en el que los profesores se responsabilizan de los resultados de los alumnos y abrir la práctica docente a la observación directa y al análisis, rompiendo el aislamiento en el que se desenvuelve con demasiada frecuencia el trabajo de los profesores. Para muchos profesores la rendición de cuentas es un concepto sin mucha incidencia en su trabajo y, en la mayor parte de los casos, tiene más que ver con las creencias y valores individuales que con acuerdos formales y explícitos. Las escuelas con bajas capacidades o sistemas de valores colectivos poco consolidados y organizaciones atomizadas no utilizan la rendición de cuentas para la mejora, y pueden sucumbir a la tentación de tratar que sus alumnos aprueben los exámenes sin mejorar los contenidos y la docencia y centrarse en aquellos alumnos que cumplen con los estándares, relegando la atención sobre los alumnos con más dificultades.

El problema de las reformas educativas es pedir a las escuelas que hagan cosas para las cuales no están preparadas. La mejora del desempeño docente y de los resultados de aprendizaje de los alumnos requiere incrementar el capital profesional y social de las escuelas, el desarrollo de la capacidad para producir los resultados. Cuando los sistemas de rendición de cuentas derivan hacia la regulación y el control jerárquico y no brindan el apoyo necesario para mejorar, se produce una apariencia de cambio, que mueve lo superficial pero mantiene inerte lo profundo de los procesos de enseñanza, como el mar bajo la tempestad. La autonomía de las escuelas es un medio para impulsar el desarrollo del capital profesional y del desempeño docente, pero es también el resultado de un proceso de capacitación de la propia organización que requiere reconocimiento, apoyo y exigencia.

La cuarta vía focaliza en el liderazgo la capacidad de conectar las políticas educativas con el desempeño en las escuelas. “Un cambio sin liderazgo no tiene oportunidad de ser sostenible”.

En este sentido debe destacarse el liderazgo de los directores que desarrolla una función catalizadora que permite garantizar la coherencia entre los esfuerzos hacia la mejora desde arriba y desde abajo, así como las colaboraciones laterales con agentes educativos en el entorno del centro. Los objetivos del sistema conviven de este modo con los objetivos del centro y encuentran en estos últimos su necesaria contextualización. El liderazgo como práctica de la mejora se centra en el desarrollo del “núcleo pedagógico”, es por tanto un liderazgo pedagógico enfocado a facilitar los procesos que desarrollan el aprendizaje y la mejora, comprometido con el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los profesores, el nivel de los contenidos y el papel activo de los estudiantes. A medida que el proceso de mejora avanza se requiere un liderazgo más distribuido, desarrollar liderazgo facilitando que más personas en el centro, líderes formales o no formales, puedan ejercerlo de modo efectivo mediante la creación y difusión de un cuerpo de conocimientos y habilidades asociados al ejercicio del liderazgo. El liderazgo distribuido, como señalan HARGREAVES y SHIRLEY (2012) en “La cuarta vía”, no significa que nadie sea responsable del funcionamiento de la organización, sino asumir que liderar en una cultura de cambio es extender el liderazgo (FULLAN, 2002). “Los líderes directivos tienen como función primordial desarrollar las competencias y conocimientos de las personas, crear una cultura común, generar relaciones productivas y responsabilizar a las personas por sus contribuciones” (ELMORE, 2010).

Referencias bibliográficas

- ELMORE, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in every School*. New York & London: Teachers College Columbia University and Ontario: Principals Council.

José Manuel Arribas Álvarez

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Miembro del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.