

En J. Domingo (ed.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (pp. 51-68) Barcelona: Octaedro/Ediciones Universitarias de Barcelona.

DEL AULA AL CENTRO Y ¿VUELTA? REDIMENSIONAR EL ASESORAMIENTO

Antonio Bolívar (*Universidad de Granada*)

Introducción

El papel y funciones de los agentes de apoyo externo e interno, dirigidas Ben gran medidaB al centro como organización y al desarrollo profesional en colaboración del profesorado, han sido dependientes, en su conceptualización y puesta en práctica, principalmente del movimiento de AMejora de la Escuela@ (*School Improvement*) de los ochenta, particularmente en lo que fue el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (I.S.I.P.), con estrategias como la *Revisión Basada en la Escuela* (RBE). En paralelo a los cambios sociales y de política educativa, esta orientación, propia de la llamada Asegunda ola@, como es sabido, ha sufrido una progresiva reformulación; en este capítulo querría hacerme eco de dichos cambios, para sugerir en qué medida afecta a redimensionar lo que hayan de ser las tareas del asesoramiento.

En efecto, el movimiento Amejora de la escuela@ y el posterior de @reestructuración@ se han visto sometidos a una *reconceptualización crítica*, tanto *interna* (no haber cumplido todo lo que prometía), como Bsobre todoB *externa* (nuevas políticas educativas y demandas sociales). Esto ha motivado Bpor una parteB el acercamiento, cuando no conjunción, con la orientación de Aeficacia escolar@, eso sí debidamente reformulada por la propia Amejora@; por otra, a poner en primer plano el incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos o el Avalor añadido@ proporcionado por el centro.

Desde mitad de los noventa ha cambiado radicalmente el contexto social y clima educativo de los ochenta, lo que fuerza a que los centros educativos no pueden ser insensibles a las demandas y presiones del entorno. Aprender en función de él By no solo por razones altruistas de mejora internaB puede ser una necesidad, más que una opción, para no someterse a las leyes de selección natural. Así, la presión por los resultados y la libre concurrencia entre los centros por conseguir alumnos, está llevando a poner en primer plano que los cambios deben afectar directamente al incremento del aprendizaje de los alumnos. De ahí que se vean obligados a mejorar de modo continuo, en un proceso de desarrollo o como una organización que aprende.

Necesitamos, tras lo que ha Allovido@ en los últimos veinte años, una comprensión más compleja de la naturaleza de la escuela y de los procesos puestos en juego para capacitar al centro escolar como unidad básica del cambio. En cierta medida, vamos a tomar las líneas de Hopkins y su equipo, como ejemplificadoras de estas reformulaciones. Así de la RBE, como estrategia identificadora del ISIP, decía ahora Hopkins (Hopkins y Lagerweij, 1997: 88-89) que, si bien ha servido para que la escuela identificase prioridades para un desarrollo futuro, su

repercusión en la eficacia escolar ha sido muy limitada, al no entrar en cómo implementar el desarrollo de cambios selectivos en un período dado de tiempo.

En último extremo, nuestro problema es cómo conjugar adecuadamente la dimensión organizativa y la curricular, reequilibrando acentos. Si el centro como organización se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano dependiente del conjunto; en una cierta vuelta, ahora volvemos a hablar, como Ba mi juicio, atinadamenteB hace Escudero (1999: 272), de *la recuperación del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Es posible BseñalaB que estemos asistiendo una vez más a un vaivén tan propio de las reformas, de la investigación y reflexión pedagógica. Por eso, podríamos dar cuenta de qué ha pasado por medio en este viaje para Bmirando hacia atrásB volver ahora a lo que siempre pareció obvio, que algunas Aolas@ nos han hecho, si no olvidar, sí silenciar indebidamente.

En cualquier caso, vamos a advertirlo desde el principio, con esta vuelta a revalorizar la acción docente en el aula, ya no hacemos al mismo sitio, sino a un aula que Bpor una parte, acumulando las lecciones aprendidas a nivel de centroB está anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones (en primer lugar, los centros como organizaciones). Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Por otra, el aprendizaje ya no ve como un producto, en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones precisas en la educación actual de la ciudadanía.

1. PLANTEANDO EL PROBLEMA

La *hipótesis de partida* era hacer de las escuelas lugares de aprendizaje no sólo para los alumnos, que se daba por supuesto, sino para los profesores. Esto requiere cambios significativos a nivel de relaciones y organización, así como de estrategias y procedimientos acordes. Parecería lógico que si hacemos cambios organizativos o curriculares a nivel de centro (*school level*) es porque estimamos que tendrán un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula (*classroom level*). Siempre se tuvo claro, como ejemplificaba Fullan y otros (1990) con dos ruedas dentadas, que era necesario unir ambos niveles para que la cadena de engranaje marche adecuadamente. Pero, también es cierto, que se otorgó una primacía al centro, creyendo que rediseñar los modos como están organizados los centros escolares, por sí mismo, podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, convirtiendo las escuelas en unidad base de la formación, innovación y mejora.

En la última década, a medida que las experiencias Abasadas en el centro@ han ido mostrando progresivamente una falta de relación con la práctica docente del aula y con los resultados en el aprendizaje de los alumnos, se han alzado distintas voces mostrando que la relación era, cuando menos, simplista. Como dicen algunos ilustres representantes del tema: *AHemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra* (Peterson, McCarthy y Elmore, 1996: 119).

Síntomas del problema

En efecto, dicha falta de relación entre ambos niveles, nos está llevando a cuestionar como ingenuos algunos planteamientos que hemos mantenido: es relativamente fácil rediseñar, pero eso no conlleva reculturar, viene repitiendo ahora Fullan. Alterar las relaciones o modos conjuntos de planificar los profesores no conlleva paralelamente el cambio en los modos de hacer y enseñar cada uno en su clase. En nuestro caso, las experiencias (parciales) de formación e innovación basada en el centro, según la (auto)revisión crítica que hacía Juan Manuel Escudero (1997: 25), habrían logrado tocar parcial y temporalmente algunas dimensiones de los centros, y en menor medida se habría logrado activar una renovación pedagógica relativamente continuada con incidencias y resultados bien documentados en lo que atañe al aprendizaje de los alumnos y el trabajo de aula.

Huberman (1992: 11) fue uno de los primeros que Ben un prólogo crítico a una obra de Fullan alertó sobre el tema:

Por no dirigir el impacto en los alumnos, podemos caer en el mismo pensamiento mágico que antes: que la adopción significa implementación ... que la implementación significa institucionalización... que incrementar la capacidad de los profesores significa incremento del desarrollo o consecución de los alumnos, etc. Si los cambios en las prácticas organizativas o instructivas no están seguidos hacia abajo a nivel de efectos en los alumnos, entonces podemos admitir sencillamente que invertimos en desarrollo del profesorado en lugar de hacerlo sobre la mejora de las habilidades de los alumnos.

En nuestro contexto, en una buena descripción del proceso de trabajo en colaboración para mejorar la disciplina, llevado a cabo en Canarias, me permito extraer lo que afirman Arencibia y Guarro (1999: 324): Sin embargo no se ha podido determinar en qué medida esta mejora general de la disciplina en el centro ha influido en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Entre los elementos que influyen en la disciplina, el profesorado reconoce la importancia de los aspectos curriculares, pero no sabemos cómo se ha producido la integración curricular necesaria entre el ámbito de mejora priorizado y la mejora del currículum en el aula.

Evolución de los cambios de acento

El camino recorrido en este viaje, con sucesivos cambios de acento, podemos resumariamente caracterizarla así:

1. En décadas como los sesenta/setenta lo que preocupaba eran qué procesos metodológicos del profesorado en su aula (estrategias didácticas, modelos de enseñanza-aprendizaje, etc.) conseguían mejores resultados en los alumnos. Los cambios en este caso eran de *primer orden* (instructivos o curriculares), centrados en la dimensión técnico/individual de la enseñanza. A esta finalidad se dirigía la formación inicial y permanente del profesorado (equiparlo con el dominio en los contenidos a transmitir a los alumnos, junto con la metodología didáctica eficaz); e igualmente los procesos de asesoramiento, entonces aún escasos.

2. Por un conjunto de factores y desde diferentes ángulos confluyentes, ya señalados (Bolívar, 1999), se pasó en los ochenta a entender que es la labor conjunta del centro la clave de la mejora y/o eficacia, convirtiéndose en desengaños de que el cambio pueda venir desde arriba en un lugar estratégico del cambio educativo. Si bien no se olvidaba que la mejora de los aprendizajes de los alumnos es la misión última que justifica la experiencia escolar, *se hace depender de la*

labor conjunta de todo el Centro. Ahora prioritariamente, los procesos de mejora deben iniciarse en dimensiones de *segundo orden* (a nivel de organización), para que los que sucedan Bpor implicaciónB a nivel de aula se sostengan de modo estable. Importa generar condiciones internas en los centros que promuevan su propio desarrollo como organizaciones. La asistencia y asesoramiento debe, consecuentemente, dirigirse a generar la adquisición de la *Ametacapacidad@* (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismo los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*.

3.B A mitad de los noventa comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta no está incidiendo Bcomo se esperabaB suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. Las iniciativas desde el propio centro no son, en cualquier caso, una panacea. Si ya no se puede, definitivamente, confiar en iniciativas centrales, tampoco las *Abottom-up@*, por sí mismas, nos llevan lejos. Es mejor, se dice ahora, dentro de lo que ha dado en llamarse *@tercera ola@*, centrarse en aquellas variables *próximas al aula*, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva, pues Ben último extremoB es *Alo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos@* (Harris y Hopkins, 1999: 258).

Así, un tanto radicalmente, Hopkins (Hopkins y Lagerweij, 1997: 89) señala que todas las estrategias a nivel de centro empleadas deben ser sometidas a la pregunta crucial: *A) qué relación existe entre estas estrategias y los resultados de los alumnos?@*; para responder que si bien pueden ser condiciones necesarias o crear un contexto para mejorar el currículum o la enseñanza, no son suficientes, pues *Apor sí solas tienen poco impacto directo en el progreso de los alumnos@*. Para que esto último suceda, deben integrarse o generar modificaciones específicas del currículum o de la enseñanza, señala. En esta dirección concluye (pág. 100), de cara al futuro, *Ala segunda sugerencia es volver a centrar la discusión sobre la innovación y la reforma en los resultados de los alumnos. Si no se hace esto, todo el debate sobre el cambio educativo, la mejora de la escuela y la igualdad social seguirá siendo ideológico, semántico e inútil@*. Es un tanto grave y discutible, pudiendo pensar si está cediendo a lo que es la política neoliberal en su país, y retomando aires gerencialistas antes abandonados.

Hopkins, Reynolds y Gray (1999: 36) se han atrevido a decir que la literatura del cambio educativo de la década anterior (*Aescuelas eficaces@* y *Amejora de la escuela@*) era válida *Acuando la mejora escolar era algo que podía ser conseguido y gestionado por el personal del centro educativo en ausencia de presiones externas para el cambio@*, pero *Ano es apta o apropiada para comprender la mejora educativa al final de los noventa@*. *Lemas como tomar propiedad del proyecto, colegialidad o desarrollo interno del centro educativo, eran un asunto que Ben una época de mayor compromiso del profesoradoB podía ser llevado a cabo al margen de las presiones del entorno. Pero, a comienzos del nuevo milenio, parece que ser insensible a dichas presiones y demandas puede significar la progresiva muerte del centro educativo (sea público o privado) o dejarlo a la selección natural.*

Señalan, además, que había una cierta *ingenuidad sobre la bondad de los propósitos de la mejora*: son de por sí buenos, con tal de que sean determinados o priorizados de modo consensuado por el profesorado. El contenido, objetivos y estrategias del cambio es asunto de los propios implicados. La definición de **bueno para nosotros+*, a falta de otros referentes, se identifica con lo mejor para todos. Como me permitía apuntar en otro lugar (Bolívar, 2000a), este presupuesto, derivado Bsin dudaB de la ética de la modernidad (kantiana), donde la autonomía conduce a la universalidad, puede hoy Bmás postmodernamenteB ser discutible. De hecho, como

se ha sugerido por distintos análisis, en muchos casos ha sido una forma sutil (de Acolonizar@) para tomar como propios lo que no eran sino mandatos externos camuflados (es decir, en la práctica no existía verdadera autonomía). En otros, los profesores Bque son, como humanos y no ángeles, seres micropolíticosB puede decidir en función de fines heterónomos (por ejemplo, su propio interés).

Conjugar el centro y el aula

En fin, si en la última década se ha acentuado la dimensión organizativa como plataforma facilitadora del cambio profesional, para que la mejora ocurra tiene que afectar Ben primer lugarB a los modos de hacer y construir la práctica docente en el aula. Es cierto, que se puede ver potenciada cuando no queda recluida individualmente a sus paredes, y es comunicada, intercambiada y compartida con la de los colegas. Como ya señaló Barth (1990: 49), de modo clarividente, una de las claves de la mejora escolar al tiempo que del desarrollo profesional es *Ala capacidad de observar y analizar las consecuencias para los alumnos de las diferentes conductas y materiales, y aprender a hacer modificaciones continuas de la enseñanza sobre la base de tener en cuenta las indicaciones de los alumnos. Los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas@.*

Actualmente, entonces, estamos empezando a recoger velas en la travesía recorrida. Si en los ochenta adquiere toda su relevancia en la innovación el centro como organización; revisiones en los noventa han hecho caer en la cuenta de que no es posible desdeñar los aspectos didácticos y metodológicos del aula, que es donde en último extremo se juega la innovación. A este respecto, conviene recordar, que la tradición de Aescuelas eficaces@, una vez reformulada en los noventa de modo más comprensivo, ha contribuido decisivamente también a focalizar las estrategias de apoyo y mejora en los aspectos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Dentro de esta tradición contamos ya con un amplio cuerpo de evidencias sobre los Aefectos@ de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, así como se han hecho buenas contribuciones sobre formas metodológicas (cuantitativas y cualitativas) de medirlos y/o apreciarlos.

Reequilibrar acentos en lemas como ADesarrollo Curricular Basado en el Centro@ o Aformación/innovación centrada en la escuela@, implica conjugar procesos con contenidos, acción colegiada e individual. Los cambios a nivel de centro deben ser complementarios a cambios a nivel de prácticas docentes, el aprendizaje individual con el aprendizaje a nivel de organización. El asunto está en establecer, de modo coherente, la naturaleza de estas relaciones.

En primer lugar, para que puedan ser complementarios, los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben focalizarse directamente en aspectos didácticos a nivel de aula o de centro, y no Bcomo frecuentemente ha ocurridoB en variables *distantes* o remotas. En segundo lugar, las experiencias, percepciones y demandas de los profesores acerca de su trabajo en el aula deben reflejarse a nivel de centro. Las condiciones (estructuras y procedimientos) de centro deben ser aquellas que hacen posible el cambio a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. Como señalan Maes *et al.* (1999: 662): ALos cambios a nivel de centro tendrán un impacto positivo sobre las prácticas de enseñanza a nivel de aula si las estructuras existentes o nuevamente establecidas son capaces de crear oportunidades de aprendizaje esperadas para cambiar en conocimientos, habilidades, creencias y actitudes@.

2. ALGUNAS CAUSAS-RAZONES DEL ASUNTO

Importa explicar por qué ahora pensamos que los cambios estructurales en la organización de la escuela y en los modos de trabajar el profesorado no han llegado a afectar sustantivamente al núcleo de la educación, que parece permanecer, relativamente impasible.) Como podríamos explicar el no cumplimiento de esta lógica expectativa?. Se puede acudir, como hemos hecho (Bolívar, 1999), a ese poderoso conjunto de factores mediadores intermedios (cultura organizativa, conocimiento y habilidades de los profesores) que son los que, de hecho, favorecen la continuidad de la práctica docente. Si bien el factor *cultural* es permanente, aquí vamos a cifrarnos, en ese alto en el camino mirando inmediatamente a lo que se acaba de recorrer, en tres causas más estructurales o externas (entorno, política educativa), y tres más internas o que radican en el interior del centro.

2.1 Externas

La presión del entorno

En el nuevo horizonte () neoliberal?) que se dibuja, los centros educativos son como organizaciones, cada vez más, *sistemas abiertos al entorno*, en relación al cual tienen que aprender a sobrevivir; como muestra el caso inglés, en una especie de laboratorio de avanzadilla para Europa. Las prioridades de mejora, en esta nueva situación, vienen marcadas por las *presiones del entorno*, y no por lo que los propios implicados desearían. De este modo, rediseñar las organizaciones para promover su desarrollo ya no es una medida inocente (algo esperado, sino crecientemente demandado), cuando se juega el futuro de la propia organización. Las organizaciones que aprenden Bcomo he puesto de manifiesto (Bolívar, 2000a)B no ocultan que dicho aprendizaje viene marcado por el contexto (competitivo, demandas de clientes, política educativa, etc.), que determinará si una escuela progresa más que otra.

El estímulo para aprender no es solo una fuerza genuina de dentro, está motivado por dicho contexto competitivo y cambiante. Así, por ejemplo, en el caso inglés o francés, la evaluación externa de centros se convierte Bcon la publicación de su clasificaciónB en un instrumento de presión para su mejora. En formas más atenuadas, su éxito en la gestión del cambio se juzgará en términos de Avalor añadido@ conseguido por sus alumnos. Este Arevival@ del aula y los resultados del aprendizaje tiene, pues, lugar en un contexto de retraining del papel activo del Estado en educación, desplazando la responsabilidad (y culpabilidad) no ya a los centros, sino al propio profesorado, que llega a su cúspide en el Apago por rendimiento@, puesto en marcha en el laboratorio inglés.

Reestructuración

En una segunda Aola@, abandonada la política de Acontrol@, el movimiento de la llamada Areestructuración escolar@ americano, por lo que aquí nos importa, ha contribuido decisivamente a situar el centro escolar como la unidad básica del cambio, con medidas de rediseño en su organización y, en primer lugar, con la gestión basada en la escuela (Elmore y cols, 1996). Se creía que, por sí misma, esta transferencia de poder local podía provocar el cambio en cómo enseñan los profesores e incrementar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, muy pronto, coincidiendo con las primeras evaluaciones de relación entre cambios

estructurales y práctica docente, se empieza a cuestionar parte de dicho supuesto. Contamos, señala Elmore (1996: 16), con *Evidencias acumuladas del fracaso masivo para que las escuelas utilicen los cambios institucionales para mejorar la práctica*. El mismo autor (Elmore, 1997: 64-65), fuertemente implicado en dichas medidas, llega a calificar de un punto de vista Aromántico@ creer que reestructurar las relaciones en el centro pueda, por sí mismo, transferirse a la práctica del aula: *Acambios en la estructura de trabajo en las organizaciones no tienen relaciones directas, evidentes o inevitables con los cambios en la práctica de enseñanza o en el aprendizaje de los alumnos. Por eso es obvio, pero terriblemente importante afirmar: si se quiere cambiar la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, en lugar de ocuparse de cambios estructurales ampliamente simbólicos, concéntrese sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje existentes*@.

La estructura, dicen Peterson, McCarthey y Elmore (1996: 151), no es la cuestión. Cuando estamos de acuerdo en que lo que pretendemos es mejorar cualitativamente las prácticas docentes, y sabemos lo que es preciso para generar estas prácticas, entonces podremos crear las estructuras que pudieran apoyar este aprendizaje y prácticas. *Mientras algunos prefieren situar primero los cambios estructurales para cambiar la práctica docente, nosotros preferimos proyectarlos después*@, afirman. Dando la vuelta atrás, y no hacia delante, se trata de comenzar por qué buenas prácticas de enseñanza/aprendizaje necesitamos, a continuación qué es indispensable para que acontezcan las prácticas que deseamos, y Ben tercer lugarB qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. En castellano diríamos que conviene no olvidar cuál es el auténtico carro, y cuáles los bueyes, para no poner uno antes de los otros, o BmejorB para conjuntarlos si queremos que marche.

Gestión Basada en la Escuela

La Gestión Basada en la Escuela (*School-Based Management*), como es conocido, ha sido una pieza central dentro de amplia agenda de reestructuración en los noventa, cual nueva Aola@ en los sistemas educativos occidentales para responder a los desafíos de la modernización de los viejos sistemas públicos en centros Acortados por la misma tijera@ (Bolívar, 2000c). Algunas de las revisiones realizadas (Calhoun y Joyce, 1998; Leithwood y Menzies, 1998; etc.) están poniendo de manifiesto cómo, en altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos.

En muchos casos ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro. Pero también, cuando ha incrementado la participación de los profesores en la toma de decisiones, se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la descentralización y autonomía no ha alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos. Usada como medio para implementar más eficazmente determinadas reformas tomadas a nivel central, aumentando la calidad educativa, no ha existido una relación de medio-fin. Para que así sea, se requieren un segundo conjunto de factores (Areculturarizar@, decía Fullan), y ante todo que el foco del cambio se dirija a cambios curriculares y prácticas docentes. Sin embargo, ha sido más fácil limitarse a los procesos de trabajo y toma de decisiones sobre aspectos generales, sin entrar en lo que cada uno hace dentro de su clase.

Leithwood y Menzies (1998), en una buena revisión, concluyen que hay escasa evidencia de cómo ha repercutido en los alumnos, y que Bde tenerlosB requeriría de 5 a 10 años de puesta

en práctica. Sólo en su versión profesional (incremento de capacidad en toma de decisiones del profesorado) sería la forma más prometedora para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Pero también aquí se resalta que se precisaría Aconocer la naturaleza de las prácticas de enseñanza a ser aprendidas, para seleccionar qué estructura probablemente sea más fructífera@ (pág. 342). Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos, si no entra en las prácticas docentes.

Finalmente, en una revisión de lo que han dado de sí los paradigmas de mejora (Adesde fuera@, o Ade dentro@), Calhoun y Joyce (1998: 1292), señalan que Ben iniciativas desde dentroB sólo un pequeño porcentaje de escuelas, cifrado en torno al 10%, han sido capaces de generar iniciativas que hayan cambiado sustantivamente la dimensión curricular o instructiva de la escuela. Y es que el asunto no es sólo de estrategias (externas o internas) sino Bmás radicalmenteB de configurar el centro con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace.

El asunto cabría reenfocarlo, desde nuestra perspectiva (Bolívar, 2000c), en que importa menos la delegación o transferencia de espacios de gestión semiautónoma del currículum, cuanto el capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones que estimen oportunas. La autonomía también se aprende, sentencia Barroso (1997). No basta, por tanto, Adecetar@ la autonomía de los centros docentes, necesita recursos humanos y materiales, y comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, compartir conocimientos en los contextos de trabajo, lo que exige configurar el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

2.2 Razones más internas

El Amito@ de trabajar/mejorar el centro como totalidad

Reiteradamente se ha hablado, un tanto imprecisamente, de que lo que importa es mejorar el centro Acomo totalidad@, pero es preciso reconocer que es difícil definir y articular qué significa esto. Algunos han hablado de Amito@ y de un fenómeno de Ailusión@ (West y Hopkins, 1996). En el fondo, como después nos referiremos, esta ilusión es tributaria de una perspectiva (filosofía) comunitaria, cuando menos discutible.

(a) Primero, en efecto, la ilusión viene provocada por dirigirse a todo el centro escolar, cuando Bde hechoB nos estamos focalizando en una parte (relaciones de trabajo del profesorado), y olvidando, en gran medida, el nivel del aula. Por eso mismo, si bien pueda ser ésta una *condición necesaria* para la mejora escolar, en cualquier caso *no es suficiente*.

(b) En muchas ocasiones, los *procesos* (diagnóstico organizativo, análisis de necesidades, priorización, planificación, desarrollo y evaluación), como formas para construir la capacidad de cambio de un centro, al igual que mayores niveles de colaboración entre los profesores, se han tomado como *finés en sí mismos*, en lugar de tomarlos como un medio para la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje. De este modo, se ha podido caer en la ilusión de que puesto que los procedimientos estaban teniendo lugar, el cambio real se estaba produciendo, que la reestructuración de procesos estaba dando lugar a los cambios a nivel de práctica en el aula, cuando no era Bpor recoger una analogía de EscuderoB sino un marco, pero lo que importa es el dibujo que tenga dentro.

(c) Otro tipo de cuestionamiento inicial provino, al analizar la realidad de vida organizativa de los Institutos de Secundaria, al mostrar que el centro como unidad en colaboración debía ser precisado, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional, la división por especialidades y Departamentos no sólo constituye el referente básico de la identidad profesional e interacción social, sino que, como comentan Talbert y otros (1993, 55), *Ala colegialidad de los profesores, la extensión de la colaboración y el apoyo entre el profesorado varían considerablemente según Departamentos en el mismo Instituto*. Por tanto, no se puede hablar del centro como unidad, pues Baparte el excesivo número de profesores en estos centrosB es en el interior de los Departamentos donde cabe, en primer lugar y de modo diferencial, la acción conjunta y la colaboración.

Reconceptualización de la colaboración

El desarrollo de una cultura de colaboración se convirtió Bdesde fines de los ochentaB en mensaje salvífico, cual discurso redentor y nueva ortodoxia, para mejorar la educación. Reapropiada dentro de la retórica del discurso de la política educativa, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además de una vía de desarrollo profesional, por lo que aquí nos importa, podía ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente.

Como he analizado en otro lugar (Bolívar, 2000b), también este campo se esta viendo sometido a una fuerte reconceptualización, una vez que se abrió, ya muy pronto, en palabras de Little (1992), la Acaja negra@ de la colaboración. Es cierto que, desde una filosofía de la sospecha, se había visto en la llamada a formar comunidades una nueva forma de gobernabilidad de las instituciones. Entre nosotros, Escudero (1992, 1997) abiertamente ha advertido de estos problemas. Por no proseguir, tanto Hargreaves como Fullan han analizado lo difícil que es desarrollar estas culturas, o que no conviene confundir individualidad con individualismo, porque el *artesano independiente+, que llamó Huberman, es deseable en el ejercicio de la profesionalidad y en las relaciones profesionales. Si bien la imagen de la modernidad del profesional autónomo tocó sus límites, la emergencia comunitaria en algunas formulaciones puede significar regresar de modo nostálgico a formas premodernas, en este contexto postmoderno de búsqueda de vinculación social.

Los términos Acolegialidad@, Acomunidad@ o Acolaboración@ son Bdecía Little (1992)B conceptualmente amorfos o vacíos, e ideológicamente optimistas. Además de las lógicas pedagógicas y políticas que confluyeron en la propuesta, una filosofía (ideología) Acomunitaria@ discutible, ahora extendida en el campo moral y político, le sirve de base. La propuesta de formar comunidades Aorgánicas@, unidas por vínculos naturales o afectivos (propios de grupos primarios) no deja de ser contradictoria (en organizaciones que no son grupos primarios). A esta orientación se le puede oponer la comunidad profesional (más guiada por una ética de la responsabilidad, de cumplimiento del deber y por autonomía individual). Como magistralmente ha analizado Westheimer (1999), cabe entender también la comunidad en un sentido Aliberal@, donde la comunidad puede definirse también en términos de derechos y responsabilidades individuales de buenos profesionales, dándose un sentido de comunidad de trabajo, aún cuando éste se realice de modo aislado en cada clase y existan pocas oportunidades para trabajar conjuntamente.

Estrategias de cambio diferenciales

Cada centro escolar es un mundo, decimos, tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida y, por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado. Por tanto, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciales, si es que como indica su propio concepto la mejora es un concepto procesual, de perfeccionamiento en relación con unos estados previos. Una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro.

La innovación no es un estado permanente, tiene su *ciclo de vida* (Domingo y Bolívar, 1996), pasando por diferentes estadios. Pueden identificarse puntos de no retorno, internos o externos al centro, que contribuyen al avance o agotamiento del cambio. Así, en el caso de una escuela innovadora estudiado por Fink (1999), la historia pasa por una primera fase de creatividad y experimentación, una segunda de aventura y entropía, y una tercera de continuidad y supervivencia. Si los centros educativos tienen su propia *historia institucional* y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, las estrategias no serían universalmente válidas, dependerá de la fase en el ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate.

Hopkins, Harris y Jackson (1997), de acuerdo con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares, diferencian tipos de estrategias, acordes con el estadio de desarrollo del centro. Si las estrategias de mejora no tienen en cuenta el *carácter diferencial de cada centro*, según su capacidad interna de cambio y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo (estancado, que pasa o se mueve), corren el serio riesgo de quedar marginadas, pues de ella van a depender cómo vaya a gestionar el cambio y su posible desarrollo.

3. LA MEJORA ENTRE LA ACCIÓN INSTITUCIONAL Y LA DOCENTE

La tradición de mejora de la escuela como señalábamos se ha visto reformulada, tanto por la eficacia escolar como por nuevas demandas (calidad, como satisfacción de clientes). Hopkins estima que la mezcla de ambas tradiciones puede ser productiva, en la medida que recoge aquello que faltaba a la tradición de mejora de la escuela: los resultados que se obtienen en el proceso. Esta conjunción de tradiciones da lugar a definir ahora la mejora escolar como (Gray, Hopkins y Reynolds, 1999):

Una escuela que mejora es aquella que incrementa su efectividad a lo largo del tiempo, donde la efectividad es juzgada en términos de valor-añadido.

Esto obliga a ver cuál es su inicial efectividad y las trayectorias de mejora que se despliegan a lo largo del tiempo. En sus análisis, estiman que el 80% de capacidades de los alumnos son atribuibles a dimensiones ligadas a la efectividad del centro, mientras que sólo el 20% se atribuye a la mejora de la escuela. Dentro del centro educativo, hay variaciones entre departamentos/ciclos por una parte, y profesores y profesoras individuales por otra. Creemers (1994) llegó a estimar que el aprendizaje en el aula influye dos o tres veces más en los resultados de los alumnos que el nivel de la escuela.

Dando por supuesto que los centros educativos han de ser eficaces, otro asunto es qué

haya que entender por ella, Fullan (2000), imitando la célebre fórmula de Einstein, ha propuesto la siguiente fórmula para describir el cambio escolar:

$$E = MCA5$$

donde E se refiere al grado de *eficacia* del sistema, M alude a la *motivación* por la reforma (voluntad, propósito, compromiso), C a la *capacidad* para el cambio (habilidades, conocer-cómo, recursos disponibles), y A5 se refiere a la *asistencia* y apoyo en el tiempo para dar cuenta de lo conseguido. Cuando estos tres factores funcionan al unísono, activan la fórmula del cambio. Entre la estructura circundante de apoyo están los factores externos (padres y comunidad, tecnología, conexiones con otros centros, política educativa, ampliación de la profesión, etc.) y aquellos internos-externos, como serían los servicios de apoyo y asesoramiento, que se inscriben en A5.

A modo de memorándum, Alma Harris y David Hopkins (2000: 10) recogen los siguientes principios aprendidos:

B Mejora escolar es un proceso que se centra en incrementar la *calidad del aprendizaje de los alumnos*.

B La visión del centro educativo deberá ser aquella que abarque a *todos* los miembros de la comunidad escolar

B El centro educativo debe asegurar sus *prioridades internas* mediante la adopción de las presiones externas para cambiar y, de este modo, incrementar su capacidad para gestionar el cambio.

B La escuela procurará usar los datos y la investigación-acción para avanzar e informarse de los esfuerzos de mejora

B El centro educativo procurará desarrollar estructuras y crear condiciones que fomenten la colaboración y conduzcan a la *potenciación* de alumnos y profesores.

El asunto es cómo crear una *estructura de la mejora escolar*, que Joyce, Calhoun y Hopkins (1999) entienden como *Ala* creación de un estado natural, orgánico y evolutivo, donde los esfuerzos continuos de hacer mejor el centro educativo mejor se han convertido en el modo normal de funcionar. La aspiración, entonces, se dirige a hacer *B*con las oportunas estructuras, procedimientos y apoyos *B* de las escuelas *A*comunidades de aprendizaje@ tanto para los profesores como para los alumnos, haciendo uso de los mejores modelos de aprendizaje para ambos.

Los centros escolares deben, como parecería obvio, centrarse en incrementar las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos; y es evidente que *A*son los cambios en el currículum y en la enseñanza los que marcan una diferencia en el aprendizaje de los alumnos" (Joyce, Calhoun y Hopkins, 1999: 135). El trabajo conjunto y desarrollo del profesorado, como venimos manteniendo, debe dirigirse a esta meta. Por eso, si intentamos incrementar el aprendizaje de todos los alumnos de un centro, debemos cambiar lo que y cómo se enseña. Es obvio que cambiar un área curricular para producir efectos en el aprendizaje de los alumnos requiere tanto cambios en los contenidos como en la estrategias de aprendizaje empleadas en

dicha área.

Me parece integrador el planteamiento que la escuela belga (Van den Berg y Sleegers, 2000; Van den Berg *et al.*, 1999) hace sobre la necesidad de integrar el componente personal e institucional:

(a) Desde una *perspectiva estructural-funcional*, la innovación es primariamente asunto de operar con determinadas estructuras (coordinación, métodos sistemáticos, apoyo y asesoramiento, etc.). La innovación es algo a iniciar de modo sistemático, y dependiente de la organización del centro. Toda la investigación sobre Aescuelas eficaces@, así como Ben parteB sobre Amejora de la escuela@ se mueve dentro de esta perspectiva. En alguna medida se confía en que el cambio puede ser gestionado (Louis, 2000), cuando Bmás bienB tiene un alto grado de impredecibilidad y, en cualquier caso, no lineal. Desde esta perspectiva, no se suele entrar en cómo estas variables estructurales son percibidas, sentidas, y significadas por el personal docente y alumnos. Por eso, si crear estructuras favorecedoras es necesario, no puede ser suficiente, debe ser complementada con una perspectiva cultural-individual.

(b) Desde una *perspectiva cultural-individual*, la innovación es asunto del compromiso y motivación (fórmula anterior de Fullan) del profesorado en el proceso innovador. Por un lado, los centros son realidades construidas socialmente; por otro, en paralelo, se otorga toda su relevancia al profesorado como individuos en la realización de innovaciones. El curso de una innovación va a depender de las experiencias, preocupaciones, habilidades y conocimientos de los individuos y grupos implicados en la innovación. En este línea, se está resaltando, la dimensión personal-emocional del profesorado como personas, para comprender su implicación en el cambio.

4. VUELTA: LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO *NÚCLEO+ DE MEJORA

Estamos, entonces, en condiciones de hacer un cierto *balance* provisional, tanto en lo que ha dado de sí los esfuerzos de mejora emprendidos, como Bsobre todoB en cuanto a su influencia en los modos de enseñar y en el aprendizaje de los alumnos. Más allá de las modas (u Aolas@) que recorren el mundo educativo, es evidente que cualquier esfuerzo de mejora se debe dirigir al currículum y procesos de enseñanza en el aula, que ahora creemos Bcon razónB debe verse arropado (y sostenido) a nivel de centro, y Bmás ampliamenteB por medidas congruentes de la política educativa y apoyo de agentes de cambio.

Pero, por eso mismo, podemos preguntarnos) por qué la mayoría de los cambios no han llegado a afectar al núcleo de la práctica educativa?. Este Anúcleo@ de la enseñanza podemos referirlo al modo como los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Aparte de los cambios de acento, propios de cada momento, el grupo de Hopkins, (auto)revisando la mayoría de sus experiencias de mejora de la escuela, apuntan que el nivel del aula estaba pobremente conceptualizado como para que pudieran tener un impacto directo en el incremento del aprendizaje del alumnado:

ADe acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en

el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a impactar en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos (Hopkins y Levin, 2000: 21).

Por otra, se vuelve a poner en primer plano que las innovaciones deben comenzar a nivel micro de aula, que conduzcan a los cambios de segundo orden requeridos para apoyarlos a nivel de centro. Se requiere, entonces, seleccionar como foco o prioridad de trabajo una dimensión o problema relevante que afecta directamente al aprendizaje y educación de los alumnos, que además precisa la investigación e implicación de todos, y es entonces cuando se demandarán qué cambios estructurales se precisan. Las innovaciones a nivel didáctico (mejor práctica de aula) exigirán cambios organizativos (a nivel de centro), y no al revés.

Entonces, si es que volvemos a colocar en primer plano el nivel del aula, ya no lo hacemos del mismo modo, como si volviéramos de nuevo a los sesenta. Las correlaciones simplistas entre producto y proceso, que resucitó en los primeros momentos el movimiento de Eficacia escolar, en efecto, ya no pueden sostenerse. Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro, por tanto si no se han introducido cambios a nivel organizativo que hagan posible dicho compromiso e implicación. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la Amejora de la escuela), los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos.

En tercer lugar, si los contenidos del currículum son relevantes, en último extremo, las *estrategias de enseñanza* empleadas como han vuelto a resaltar Joyce, Calhoun y Hopkins (1997) son aún más condicionantes de los resultados de los estudiantes. Por eso, parece bueno revitalizar el discurso acerca de los conocimientos que contamos sobre modelos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, que constituyen una base firme para la enseñanza efectiva. Al final, la educación se juzgará en la riqueza de tareas y actividades que se realicen-vivan en el aula, y la formación y el asesoramiento deberá habilitar al profesorado para saber enseñar mejor el currículum. Harris y Hopkins (1999: 265), a este respecto, concluyen:

Primero, hay un amplio conjunto muy desarrollado de estrategias de enseñanza que generan niveles sustancialmente altos del aprendizaje de los alumnos, que pueden servir para normativizar las prácticas. Segundo, que tales pautas de enseñanzas implican estructuras metacognitivas que requieren que los estudiantes sean más activos y se impliquen en su propio aprendizaje. Tercero, que tales estrategias instructivas sólo alcanzan un poder real para afectar a lo que consiguen los alumnos, cuando están integradas dentro de los programas curriculares. Cuarto, que de este modo pueden contribuir a compensar las desventajas que alumnos tienen en la escuela. Pero quinto, estas estrategias constituyen nuevos enfoques para la mayoría de los profesores que representan adiciones a sus repertorios, que requieren un estudio sustantivo y un fuerte trabajo de implementación en el aula.

En fin, como nos hicimos eco en su momento (Bolívar, 1996), tras la reconceptualización a que hemos asistido de algunos lemas y líneas de acción, podemos interpretarlas que con ello no estamos sino volviendo al sentido originario del *Desarrollo Curricular Basado en el Centro*, que no era otro que configurar el currículum en acción y el centro como espacio de reflexión e innovación. La relevancia de la revisión colegiada se juega por compartir visiones y prácticas

ejemplares de enseñanza que se están mostrando eficaces en el aprendizaje y educación de los alumnos. Expandir la visión del aula y alumnos a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo en equipo en torno a proyectos propios.

5. REDIMENSIONAR EL ASESORAMIENTO

Una de las más potentes bases para reorientar el asesoramiento, presente en otros capítulos de este libro, ha sido derivada del movimiento de Amejora de la escuela@. El sentido de este capítulo, entonces, es sacar implicaciones sobre en qué medida la reconceptualización del movimiento afecta a redimensionar el asesoramiento al centro educativo. Es verdad, como se ha dicho, que muchas de las lecciones aprendidas son, simplemente, volver a reafirmar un sentido de sensatez, que sólo coyunturas particulares han distraído la mirada. Por eso, más que reincidir en las dimensiones ya asentadas en el asesoramiento, hablo de Aredimensionar@, en el sentido de resaltar aquellos aspectos que han estado un tanto silenciados en la literatura en los últimos años. Sin pretender BentoncesB novedad alguna ni extraer todas las posibles líneas de acción, nos permitimos como puntos de reflexión final apuntar las siguientes:

C No hay estrategias generales de innovación, éstas deben estar debidamente contextualizadas, pertinentes con la naturaleza y el grado de desarrollo en que se encuentre cada centro. Si las innovaciones son, en este sentido, *contingentes*, es decir dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela; las tareas y modos de asesorar también lo son. En la práctica, las acciones de mejora se dirigen a distintas parcelas de la realidad, de acuerdo con las necesidades o prioridades sentidas. Pequeñas innovaciones puede ser un buen modo de comenzar, catalizadores Ba su vezB de cambios más profundos.

C Si bien el norte que guía la acción es contribuir a *generar una visión global* del centro, es preciso dirigirse a explicitar la práctica docente cotidiana, a la acción de los ciclos y departamentos, y luego ver y dotarse de unas estructuras y procesos que lo favorezcan. El foco aglutinador de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos. Es muy relevante, por ello, unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum, que tienen una repercusión y un tratamiento en el aula.

C La dimensión de relaciones de trabajo compartidas de la cultura de un centro no puede ser el único foco del asesoramiento; en ocasiones, puede ser más relevante concentrarse en los Departamentos (por ejemplo en los Institutos), y especialmente las necesidades de mejora a nivel de enseñanza. Esto ha conducido a precisar Bcomo nivel propioB el grupo de profesores, además del colectivo del centro y del individual, que deberán interaccionar y apoyarse mutuamente.

C Si el asesor debe ser un *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la difusión de conocimiento valioso, para que sea efectiva, requiere ser mostrada y aplicada *didácticamente* en clase. Hay múltiples propuestas de formación del profesorado, pero parece Bcomo hace tiempo resaltó Joyce y Showers (1982), y es poco discutibleB que no basta la presentación de teoría, es preciso demostrar cómo se hace, y Bpor tantoB apoyo a la realización/aplicación en el aula. No basta un asesoramiento fuera del aula, paralelamente se debe trabajar dentro de ellas.

C El trabajo conjunto entre el profesorado no se ha de entender sólo en el interior de un centro, el

asesoramiento se ha de dirigir a establecer de *redes, ligas y acuerdos* de cooperación entre centros, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias, puedan contribuir a crear nuevas *fórmulas de aprendizaje continuo* mediante estructuras más orgánicas dentro de las comunidades profesionales de trabajo.

C No obstante, finalmente, cabe reafirmar que si bien no cabe innovaciones al margen de lo curricular, tomar la acción educativa del centro como tarea colectiva multiplica el efecto y sostiene las iniciativas innovadoras surgidas individualmente. Estas se tienen que inscribir, para no quedar como acciones dispersas al margen del currículum normalizado, en un proyecto educativo institucional. Los profesores desarrollan a menudo su práctica a título individual, pero si de lo que se trata es de que el centro en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos.

Nos movemos en un mundo en que las ortodoxias educativas universales, propias de la modernidad ilustrada, empiezan a no ser explicativas y, por ello mismo, a perder su potencial crítico. Los discursos monolíticos se resquebrajan, porque las matrices ideológicas que los sustentan ya no son universalmente aplicables, vendrán dadas por las configuraciones específicas que adquieran en cada geografía social. Por ejemplo el acento en los resultados, que alegremente podía ser tachado de racionalidad técnica, puede ser subvertido en modos que beneficien a todos los alumnos, y donde los profesores trabajen conjuntamente por mejorar el centro en torno a dichos resultados (Hargreaves y Moore, 2000). En esta situación de incertidumbre, y una vez perdida la fe en los sucesivos nuevos lemas, se imponen formas híbridas o mestizaje, que integren los caminos bifurcados. El asesoramiento, como se ha dicho, es una práctica fronteriza que tiene que lidiar entre cada realidad y salvando las contradicciones. Es difícil, pero también apasionante, esforzarse, en un proceso siempre incierto y Ben ocasionesB costoso personalmente, por transformar colectivamente la realidad educativa.

Referencias bibliográficas

ARENCEBIA, S. y GUARRO, A. (1999): *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

BARROSO, J. (1997): *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ed. do Ministério da Educação.

BARTH, R. (1990): *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey Bass.

BOLÍVAR, A. (1996): @El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización@, en M. A. Pereyra *et al.* (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 237-266.

BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

BOLÍVAR, A. (2000a): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

BOLÍVAR, A. (2000b): ALos centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad@, *Revista Española de Pedagogía*, 216 (mayo-agosto), 253-274.

BOLÍVAR, A. (2000c): 'Autonomía de la escuela y educación de la ciudadanía. A propósito del libro editado por Helena Munín', *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 217-245.

CALHOUN, E. y JOYCE, B. (1998): 'Inside-out' and 'outside-in': Learning from past and present school improvement paradigms, en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 1286-1298.

CREEMERS, B. (1994): *The effective classroom*. Londres: Cassell.

DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1996): 'Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa', *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39.

ELMORE, R.F. (1996): 'Getting to scale with good educational practice', *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.

ELMORE, R.F. y cols. (1996): *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

ELMORE, R.F. (1997): 'Accountability in local school districts: Learning to do right things', *Advances in Educational Administration*, vol. 5, 59-82.

ESCUADERO, J. M. (1992): 'Innovación y desarrollo organizativo de los Centros escolares'. Ponencia en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura escolar y Desarrollo organizativo*. Sevilla (15-19 diciembre 1992). Texto policopiado.

ESCUADERO, J. M. (1997): 'Aproximadamente un lustro de formación en centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo', en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros. Libro de Actas*. Linares: Centro de Profesores/Consejería de Educación y Ciencia, 17-47.

ESCUADERO, J.M. (ed.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

FINK, D. (1999): 'The attrition of change: A study of change and continuity', *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 269-295.

FULLAN, M. (2000): 'The three stories of educational reform', *Phi Delta Kappan*, 81 (8), 581-584.

FULLAN, M., BENNET, B. y ROLHEISER-BENNETT, C. (1990): 'Linking classroom and school improvement', *Educational Leadership*, 47 (8), 13-19.

GRAY, J., HOPKINS, D., REYNOLDS, D. y otros (1999): *Improving schools' performance and potential*. Buckingham: Open University Press.

HARGREAVES, A. y MOORE, S. (2000): 'Educational outcomes, modern and postmodern interpretations: Response to Smyth and Dow', *British Journal of Sociology of Education*, 21 (1),

27-42.

HARRIS, A. y HOPKINS, D. (1999): ATeaching and learning and the challenge of educational reform. Review@, *International Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), 257-267.

HARRIS, A. y HOPKINS, D. (2000): @Introduction to special feature: Alternatives perspectives on school improvement@, *School Leadership and Management*, 20 (1), 9-14.

HOPKINS, D.; HARRIS, A. y JACKSON, D. (1997): AUnderstanding the school's capacity for development: Growth states and strategies@, *School Leadership & Management*, 17 (3), 401-411.

HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997): ALa base de conocimientos de mejora de la escuela@, en D. Reynolds, R. Bollen y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 71-101.

HOPKINS, D. y LEVIN, D. (2000): @Government policy and school development@, *School Leadership and Management*, 20 (1), 15-30.

HOPKINS, D., BERESFORD, J. y WEST, M. (1998): ACreating the conditions for classroom and teacher development@, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 4 (1), 115-141.

HOPKINS, D., REYNOLDS, D. y GRAY, J. (1999): AMoving on and moving up: Confronting the complexities of school improvement in the Improving Schools Project@, *Educational Research and Evaluation*, 5 (1), 22-40.

HUBERMAN, M. (1992): ASuccessful school improvement: reflection and observations. Critical introduction to@ M. Fullan: *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

JOYCE, B., CALHOUN, E. y HOPKINS, D. (1997): *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.

JOYCE, B., CALHOUM, E. y HOPKINS, D. (1999): *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*. Buckingham: Open University Press.

JOYCE, B. y SHOWER, B. (1982): AThe coaching of teaching@, *Educational Leadership*, 40 (1), 4-16.

LEITHWOOD, K. y MENZIES, T. (1998): AForms and effects of school-based management: A review@, *Educational Policy*, 12 (3), 325-346.

LITTLE, J.W. (1992): AOpening the black box of professional community@, en A. Lieberman (ed.): *The changing contexts of teaching. Ninety-first Yearbook of the NSSE*. Chicago: University of Chicago Press, 157-178.

LOUIS, K.S. (2000): AMás allá del 'cambio dirigido': Reconsiderando cómo mejoran las escuelas@, en A. Estebananz (coord.) (2000): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 309-328.

MAES, F., VANDENBERGHE, R. y GHESQUIÈRE, P. (1999): AThe imperative of complementary between the school level and the classroom level in educational innovation@, *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 661-667.

PETERSON, P.L., McCARTHEY, S.L. y ELMORE, R.F. (1996): ALearning from school restructuring@, *American Educational Research Journal*, 33 (1), 119-153.

TALBERT, J.E., McLAUGHLIN, M.W. y ROWAN, B. (1993): AUnderstanding context effects on secondary school teaching@, *Teachers College Record*, 95 (1), 45-68.

VAN DEN BERG, R. y SLEEGERS, P. (1996): ALa capacidad de innovación en las escuelas de secundaria: Un estudio cualitativo@, en A. Estebaranz (ed.) (2000): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 329-350.

VAN DEN BERG, R., VANDENBERGHE, R. y SLEEGERS, P. (1999): AManagement of innovations from a cultural-individual perspective@, *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 321-351.

WESTHEIMER, J. (1999): ACommunities and consequences: An inquiry into ideology and practice in teachers= professional work@, *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 71-105.

WEST, M. y HOPKINS, D. (1996): *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Nueva York.