

# Nuevos avances en la mejora de la escuela

Tras 40 años de existencia, el Movimiento de Mejora de la Escuela recibe dos tipos de críticas: la ausencia de una teoría del cambio escolar y un carácter demasiado tecnocrático. Frente a ellas, emerge una "tercera fase" que pone el acento en las comunidades de aprendizaje, una dirección eficaz, la colaboración entre culturas juvenil y escolar o la autoevaluación de los centros.

F. Javier Murillo Torrecilla\*



Ester Jaume.

La experiencia y la investigación nos han confirmado que el cambio educativo real, el que lleva a elevar el desarrollo global de todos los alumnos y, con ello, a incrementar los niveles de calidad y equidad del sistema educativo, ha de centrarse en el centro educativo en su conjunto. Ahora sabemos que el papel de las Administraciones ha de ser el de favorecer, empujar e, incluso, presionar a los centros para que pongan en marcha procesos de cambio. Pero sólo si la comunidad escolar en su conjunto se apropia de las ideas y es capaz de liderar el proceso de transformación se logrará que el cambio sea real.

El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela, desde su nacimiento, fruto del fracaso de las

macrorreformas de carácter curricular de los años 60 y 70, reúne a docentes, directivos y estudiosos preocupados, inicialmente, por cambiar las escuelas, pero también por comprender el proceso de transformación escolar. A lo largo de sus años de existencia nos ha ido legando una serie de interesantes lecciones que hacen que no sea necesario partir de cero en un esfuerzo de cambio.

Estamos de acuerdo en que cada experiencia de cambio escolar es única e irrepetible. Si, como se defiende, es el conjunto de la comunidad escolar la que tiene que decidir qué, cómo y cuándo se lleva a cabo el proceso de cambio, a partir de su historia, su cultura, sus expectativas y necesidades y su visión, es

imposible la traslación acrítica de ninguna experiencia. Sin embargo, sí parece que haya algunas ideas que pueden ser aprovechadas. Esas ideas-fuerza que pueden servirnos de punto de inicio para la reflexión.

En esos 40 años de existencia, el Movimiento de Mejora de la Escuela ha atravesado por diversas fases con diferentes aportaciones cada una de ellas. Así, en un primer momento, y con la señalada frase de “la escuela es el centro del cambio” como idea rectora, aprendimos que hay que mirar más a la cultura del centro que a la estructura, que tan importante es la organización como el currículo, que es imprescindible una dirección colegiada que fomente la participación de los docentes en la toma de decisiones, que el centro no cambia si no lo hacen los docentes que en él trabajan... Aprendimos que es necesaria una estrategia múltiple para lograr el cambio, que la autoevaluación, la formación del profesorado, el fomento de la participación de las familias, por ejemplo, por sí solas no son capaces de transformar un centro, que esas estrategias deben desarrollarse de forma simultánea.

La experiencia de esa primera fase tuvo sus puntos débiles. Así, se observó que muchos centros, que eran “empujados” a cambiar y que realmente mejoraban, volvían a su situación de partida cuando esa presión o apoyo desaparecía. De esta forma, las mejoras conseguidas se disolvían al finalizar los recursos suplementarios o la presencia de asesores externos. Por ello, en una segunda etapa, se dio importancia al fomento de la capacidad de los centros para gestionar sus propios cambios.

El elemento clave no era tanto que los centros cambiaran, sino algo más complejo y difícil, que tuvieran la capacidad de poner en marcha procesos de cambio por sí mismos. De esta forma se presta una especial atención a las condiciones internas de la escuela para el proceso de cambio, y aquí cobra especial relevancia “la cultura del centro para la mejora”. Ideas tales como la historia de mejora previa, la autonomía escolar utilizada, el compromiso e implicación de la comunidad educativa, o el liderazgo transformacional, resultan especialmente relevantes en esta segunda etapa.

### La Mejora de la Escuela en la encrucijada

En estos momentos se está exigiendo, desde distintos foros, la necesidad de una “tercera etapa” en la mejora de la escuela. Las numerosas críticas aparecidas y la generalizada sensación de que el modelo se está agotando están forzando la creación de una nueva dirección de esta línea teórico-práctica. Sin embargo, como es frecuente, las críticas no van en una única dirección, sino que recogen aspectos diferentes, mostrándose incluso, en ocasiones, contradictorias.

Simplificando, es posible hablar de dos tipos de críticas no necesariamente incompatibles entre sí. Por un lado, se achaca al Movimiento de Mejora de la Escuela la ausencia de una teoría del cambio escolar que ayude a comprender qué ocurre y por qué ocurre, y que contribuya a desarrollar procesos de transformación más eficaces. Pero, por otro, se le reprocha su carácter instrumental, su visión tecnocrática y simplis-

ta de la educación, el que pretenda dar recetas universalmente válidas sin tener en cuenta el contexto y la cultura del centro.

Además, existe una generalizada preocupación por la utilización perversa y la manipulación política que se están haciendo de la mejora de la escuela en los países donde está más desarrollada esta línea. Efectivamente, se observa que, tras un conjunto de buenas intenciones, se está generando una visión especial de la escuela donde se busca fomentar su competitividad en un mercado global, que culpabiliza a los profesores del “fracaso de las escuelas” y que está generando un régimen disciplinario mediante una sobresaturación de evaluaciones e inspecciones que sufre el centro y la comunidad escolar (Wrigley, 2002).

Todas estas críticas, lejos de desembocar en un callejón sin salida, están reforzando la señalada idea de que hay que buscar nuevos caminos, hay que iniciar una “tercera fase” en la mejora de la escuela. Como en toda crisis, las soluciones apuntadas son muchas y las nuevas propuestas se multiplican, sin que en estos momentos sea posible saber cuáles tendrán futuro y se consolidarán y cuáles morirán. Es la situación de encrucijada que titula este apartado.

Así, por ejemplo, de las críticas que exigen una mayor solidez teórica surge la nueva línea de Mejora de la Eficacia Escolar. Ésta parte de la idea de la necesidad de una mayor colaboración entre los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela. La idea base, muy brevemente expresada, es la siguiente: la investigación amparada en el paraguas conceptual de la eficacia escolar aporta conocimientos empíricos sobre qué es importante en educación, es decir, acerca de los elementos en los que hay que incidir para que se consigan las metas educativas más eficazmente. La mejora de la escuela, por su parte, se centra en cómo hay que realizar el cambio. El planteamiento de la mejora de la eficacia escolar es que la reunión del qué cambiar y el cómo hacerlo puede contribuir seriamente a la comprensión del cambio escolar y, con ello, a que se consigan transformaciones escolares más eficaces (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003). El Tema del Mes del número 300 de *Cuadernos de Pedagogía* (2001) estuvo dedicado a esta línea de trabajo.

Otras propuestas, muy críticas con el carácter que está tomando la mejora de la escuela, comparten una serie de elementos nucleares como son la exigencia de una mayor democratización de la educación y una mayor incidencia en la equidad y en la justicia social.

A continuación se describirán, de forma necesariamente somera, algunas de esas interesantes líneas en las que se está trabajando en estos momentos. Algunas de ellas ya están asentadas en el mundo educativo, otras son apenas ideas que necesitan su maduración.

### La escuela como comunidad de aprendizaje

Desde que, en 1990, Peter Senge popularizara el concepto de “aprendizaje organizativo” y “organizaciones que aprenden” en el mundo empresarial, esta idea ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas, donde ha encontrado un excelente campo de desarrollo. De esta forma, en pocos años se ha conver-

tido en una de las más prometedoras ideas para el avance de la mejora de la escuela; desde entonces, se habla de centros como comunidades de aprendizaje (Senge, 2000).

La idea fundamental es que los centros educativos no son sólo colecciones de individuos, sino algo más, y si queremos que el centro cambie, no sólo tienen que evolucionar los docentes de forma individual, como se defendía desde los primeros momentos de la Mejora de la Escuela, sino que tienen que aprender conjuntamente, como colectivo. Así, Aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización (un centro docente) aprende; es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores. De esta forma, se aumentan las capacidades profesionales de los miembros, se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.

Este interesante concepto de comunidad de aprendizaje se deriva en prometedoras líneas de trabajo. Entre ellas, destaca la propuesta de Stoll, Fink y Earl (2004), que profundizan en las conexiones entre el aprendizaje de los alumnos, los docentes y los directivos. O el del desarrollo profesional de los docentes como un camino necesario para la mejora (Gordon, 2004).

### El liderazgo distribuido

La investigación sobre eficacia escolar, desde el primer momento, destacó la importancia de la dirección escolar como un factor clave en la eficacia. De esta forma, validaba la idea generada por la experiencia de que no es posible una “buena” escuela sin una “buena” dirección al frente. Y, aunque no se encontró qué estilo directivo era el más adecuado (parece que depende de la persona y del centro), sí se demostró la importancia de que ejerciera un liderazgo en cuestiones educativas más que organizativas. De ahí surgió el concepto de liderazgo instructivo. Poco después, y ya en el marco de la mejora de la escuela, se popularizó el término *liderazgo transformacional*. Se trataba de incidir en las capacidades técnicas de la persona para cambiar el centro.

Ahora sabemos que el liderazgo es más una cuestión moral y ética que puramente técnica; que la tarea más importante que ha de cumplir el directivo para conseguir transformar su centro es la de invitar, convencer o “persuadir” a la comunidad escolar. Que el “buen” directivo es aquel que es capaz de unir a la

comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común, de implicar a todos en las decisiones...

De esas ideas nace, hace apenas unos años, el concepto de liderazgo distribuido (*distributed leadership*). Con ese término se hace referencia más a una forma de pensar sobre el liderazgo que a una técnica o práctica de liderazgo concreta (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). Es el resultado de la acción concertada de un colectivo de personas que trabaja dentro de un patrón de relaciones de apertura y confianza; en cada momento, la persona que tiene mayor conocimiento lleva la iniciativa frente a las otras. Así, las fronteras entre líderes y seguidores se disipan, en la medida en que todos ejercen ambos roles. Más que la acción de la persona que ejerce la dirección, o incluso el equipo directivo, es la forma de trabajar de un grupo amplio de personas, entre las que están los docentes pero no sólo ellos. Deciden juntos.

### Las culturas escolares

Una de las grandes aportaciones del Movimiento de Mejora de la Escuela a lo largo de su historia ha sido haber destacado la importancia de la cultura escolar para lograr el cambio educativo real, hasta tal punto que se puede considerar que si y sólo si se consigue transformar la cultura de la escuela, se logrará mejorar ésta. Y quizás esté aquí el meollo de la cuestión, la explicación de por qué es tan difícil el cambio escolar: porque la cultura de la organización es extremadamente estable.

Varias son las líneas de trabajo que, en la actualidad, están profundizando en la comprensión de las culturas escolares y su cambio para lograr un cambio escolar. Entre ellas destacan las que trabajan aspectos tales como:

- El análisis de los elementos que inciden en la cultura escolar.
- El proceso de formación y cambio de la cultura escolar.
- La concepción del contexto como una macrocultura que está en constante lucha con la cultura escolar.
- El papel de las subculturas escolares en el cambio escolar, por ejemplo las subculturas del profesorado.
- El liderazgo para el cambio cultural.
- La colaboración y el enfrentamiento entre las culturas juveniles y la cultura escolar.

### Pedagogías para un nuevo aprendizaje democrático

El énfasis tradicionalmente dado por el Movimiento de Mejora de la Escuela a la organización y la cultura escolares ha dejado en un segundo término el interés por la forma de enseñar y de aprender. En la actualidad se observa una clara tendencia a rescatar la pedagogía como elemento de transformación fundamental para el desarrollo escolar.

Un excelente ejemplo de ese planteamiento es el trabajo de Jaime Carbonell (2001), donde hace una llamada de atención para que se vuelva la mirada a las pedagogías innovadoras. Así, resulta realmente interesante que el traba-



Ester Jaume.

jo de Paulo Freire esté siendo descubierto por muchos estudiosos anglosajones, lo que hace que, en estos momentos, esté en plena vigencia.

Pero quizá la novedad más relevante es la preocupación por el aprendizaje más que por la enseñanza, como era tradicional. Así, Stoll y Fink (1999) hablan de un “emergente paradigma de aprendizaje”, y Askew y Carnell (1998), de un nuevo enfoque de “aprendizaje transformador”. En ellos se parte de las aportaciones de las teorías del aprendizaje y se insiste más en la importancia en las destrezas de orden superior (en la línea de los saberes propugnados por el Informe Delors), en el aprendizaje activo y colaborativo, en la autoestima de los alumnos y en el aprender a aprender.

### La autoevaluación democrática

El análisis de las experiencias desarrolladas en los años 80 de autoevaluación de centros como primer paso para un proceso de mejora escolar ofreció resultados en ocasiones contradictorios. Por un lado, se verificó la idea de la necesidad de que el centro docente conociera sus fortalezas y debilidades como una ayuda para la planificación del cambio. Sin embargo, por otro, también se observó que, en muchos casos, tras el esfuerzo invertido en el desarrollo de su autorrevisión, el centro no era capaz de poner en marcha un proceso de transformación. Así, aprendimos que es mucho más fácil que un centro encuentre los elementos que deben ser mejorados, que el hecho de que realmente mejore. Con ello se concluyó que la autoevaluación, como única estrategia de mejora, no era válida. Sin embargo, lejos de decaer ese planteamiento, la autoevaluación de centros está cobrando día a día mayor énfasis.

Veinte años después vuelve con fuerza la idea de la evaluación interna de los centros. Y una interesante tendencia en esa línea es la de reforzar el énfasis en la autoevaluación democrática de los centros. En esta idea, la recogida de datos tiene como objetivo prioritario, más allá de la simple obtención de información válida, fiable y creíble, implicar a toda la comunidad escolar en un proceso de autorreflexión que la ayude a optimizar su trabajo (MacBeath y Sugimine, 2003). Un proyecto realmente sugerente dentro de esta tendencia es el *Student Voice Project*, en el que se refuerza el papel de los alumnos como investigadores en los procesos de autoevaluación.

### El futuro de la mejora de la escuela

Tras varias décadas de trabajo, está perfectamente validada la idea de que el centro escolar es la unidad educativa básica, y que sólo si consigue mejorar se podrán optimizar los niveles de calidad y equidad en educación. De esta forma, hay consenso en asumir que los procesos de transformación, para que sean exitosos, han de ser asumidos y liderados por el propio centro, y que el papel de las Administraciones debe ser de apoyo o, incluso, de presión al centro para que cambie, pero que ningún cambio puede ser impuesto. Así, la superioridad del enfoque de “abajo arriba” se fortalece con un apoyo de “arriba abajo”.

Sin embargo, en los últimos años se han potenciado las críticas a este movimiento teórico-práctico. Ello hace que se estén replanteando muchos de sus presupuestos y que se estén buscando nuevos caminos, nuevas rutas que seguir. En cualquier caso, el mayor problema de la mejora de la escuela es su utilización sesgada por parte de las Administraciones. De esta forma, se observan claras contradicciones entre las lecciones aprendidas por estas miles de experiencias en todo el mundo y determinadas decisiones políticas. Así, por ejemplo, se habla de liderazgo distribuido y de cambiar la cultura escolar, pero las decisiones políticas van por otro lado.

En cualquier caso, parece claro que la línea de mejora de la escuela debe prestar una mayor atención teórica y práctica a los centros más desfavorecidos, los que trabajan en situaciones realmente difíciles. De esta forma, la equidad ha de convertirse, aún más, en una forma de hacer y de trabajar.

La mejora de la escuela ha de dar el salto y pasar de ser un proyecto técnico a un proyecto ético. Ha de convertirse en una oportunidad para hacer que los centros sean más democráticos y más equitativos, que realmente contribuyan al necesario cambio social.

### Para saber más

- Askew, S.; Carnell, E. (1998):** *Transforming learning: individual and global change*. London: Cassell.
- Carbonell, J. (2001):** *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Gordon, S.P. (2004):** *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- MacBeath, J.; Sugimine, H. (2003):** *Self evaluation in the global classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Muñoz-Repiso, M.; Murillo, F.J. (coords.) (2003):** *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Peterson, K.D.; Deal, T.E. (2002):** *Shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. et al. (2000):** *Schools that learn*. London: Nicholas Breasley.
- Spillane, J.P.; Halverson, R.; Diamond, J.B. (2001):** “Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective”. *Educational Researcher*, 30(3), pp. 23-28.
- Stoll, L.; Fink, D. (1999):** *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L.; Fink, D.; Earl, L. (2004):** *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Wrigley, T. (2003):** *Schools of hope. A new agenda for school improvement*. Stoke on Trent: Trentham Books.

\* F. Javier Murillo Torrecilla es profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.  
Correo-e: [javier.murillo@telefonica.net](mailto:javier.murillo@telefonica.net)