

En revistas: *Organización y Gestión Educativa*, 39 (2001), 10-16; y en *Educare* (Revista de las Escuelas de Calidad), 6 (verano-otoño 2004), 34-43

## ¿DONDE SITUAR LOS ESFUERZOS DE MEJORA?: *POLÍTICA EDUCATIVA, CENTROS O AULA*

**Antonio Bolívar**

Facultad de Ciencias de la Educación.  
Universidad de Granada.

Pretendemos, de modo necesariamente sumario y revisando la literatura actual, contribuir a situar las estrategias privilegiadas de mejora, según ámbitos de decisión e intervención: si estimular las dinámicas internas de los centros, por los impulsos e imposiciones externas de la política, o –en último extremo– todo se juega en la práctica docente en el aula. Planteado así, se podría decir que todos y cada uno al tiempo. El asunto, como apuntaremos, es cómo se combinen, pues un cambio sostenido no se mantendrá en ausencia de una interacción fuerte entre los tres niveles.

El último tercio del siglo XX, pródigo en reformas, ha adoptado modos diferenciales de provocar la mejora, y ha girado –con sucesivos vaivenes– sobre en qué ámbitos debía incidir primariamente. Contamos, pues, con un conocimiento acumulado para revisar y extraer lecciones de los resultados (exitosos o fracasados) que las diferentes estrategias han tenido en incrementar el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo profesional y el desarrollo organizativo. En una primera mirada vertical, y en un plano general, podríamos afirmar que el lugar de la mejora ha ido paulatinamente –en una “primera ola”– de la iniciativa de la administración política, al centro escolar en una segunda y, más recientemente, al aula como espacio privilegiado de intervención educativa (Ver *infra* Cuadro). Más internamente (de dentro a fuera), el asunto es más complejo porque, desde un modelo que mantenga una dinámica entre niveles, el buen hacer docente en el aula no se mantiene sin una coherencia horizontal acorde en el centro, y éste sin una política que incite y apoye (Ver *infra* Figura).

### **Ámbitos de decisión e intervención educativa**

Ha sido común distinguir, particularmente desde los modelos de investigación sobre eficacia escolar (Creemers, 1994), distintos niveles en la organización de la educación: el alumnado, profesorado y aula (*classroom level*), el centro escolar como unidad (*school level*), y el contexto de política educativa (*policy level*). Si el movimiento “mejora de la escuela” se focalizó a nivel de actuación conjunta del centro escolar, desde la “eficacia escolar” sin desdeñar el anterior ha destacado su incidencia en el aprendizaje a nivel de aula. A su vez, se ha distinguido entre *cambios de primer orden* (enseñanza-aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación, sin cuestionar los aspectos organizativos básicos ni los roles establecidos; y *cambios de segundo orden*, que introducen nuevas estructuras y roles que transformen los modos habituales de hacer las cosas. Desde el movimiento de “reestructuración escolar” se ha pensado que el cambio en las prácticas docentes no se producirá si no se rediseñan las estructuras organizativas heredadas. Las estructuras organizativas actuales –se diagnostica– impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas (cambios de “primer orden”) debe situarse al nivel más básico de modos y estructura de la escuela (cambios de “segundo orden”), para que tengan lugar las acciones deseadas en el “primer orden”.

De la mano de movimientos como “mejora” y “eficacia” de la escuela, así como de la “reestructuración escolar”, el *centro como organización* se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, quedando en gran medida el trabajo en el aula en un segundo plano dependiente del conjunto. A mediados de los noventa, con la presión por los resultados de aprendizaje, en una cierta vuelta, *el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje* se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio, pues lo que realmente importa es asegurar el aprendizaje de todos los alumnos. En cualquier caso, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de centro, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si éste es el núcleo, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Además, el aprendizaje ya no ve como un producto en resultados cuantificables en materias básicas. Sin desdeñarlos, deben entrar otras dimensiones requeridas en la educación actual de la ciudadanía.

En el ámbito anglosajón, que –por otra parte– ha marcado al menos la investigación educativa en los restantes países, se han distinguido tres “olas” de mejora (*Cuadro 1*): de un incremento de regulaciones y exigencia de niveles de consecución a comienzos de los ochenta, donde basta que el profesorado redoble sus esfuerzos sin entrar en las condiciones de trabajo, a una “segunda ola” (*reestructuración*) que se dirige a rediseñar la estructura de la organización de los centros y el ejercicio de la profesión docente. Actualmente, en una cierta *tercera ola*, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos, sin el cual no cabe calidad de la enseñanza para todos. Esto supone, entre otros, reconocer que un profesorado capacitado es el factor crítico para una mejor educación del alumnado, lo que implica –entre otras– la preparación de buenos profesionales y formación continuada, desarrollar buenas visiones de la enseñanza y el aprendizaje, reorganizar los centros en modos que proporcionen una equidad en la diversidad.

Cuadro 1: Diferencias “olas” en la mejora

	“Primera ola” (1983-86) POLÍTICA CENTRALIZADA	“Segunda ola” (1986-95) CENTRO ESCOLAR	“Tercera ola” (1996 y ss.) AULA: BUENAS ESCUELAS
<i>Mejora</i>	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros.	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes.	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos.
<i>Política</i>	Mandatos para implementar de modo uniforme el currículum prescrito.	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares.	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado.
<i>Profesorado</i>	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes.	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos.	Recrear la profesión: Su formación y competencia factor crítico de la mejora.
<i>Currículum</i>	Plan determinado a implementar fielmente por los centros.	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión.	Definir estándares, sin estandarización.

Los gobiernos conservadores de comienzos de los ochenta pretenden restaurar la calidad del sistema educativo mediante mandatos *top-down*, con una vuelta a lo básico (“back to basics”). Pronto se pone en evidencia que estas estrategias centralizadas han tenido poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados. Al contrario, han abocado al sistema escolar a una burocratización, ahora juzgada críticamente como culpable del fracaso de los loables intentos reformadores, de distorsionar el proceso de enseñanza, de paralizar el desarrollo de los centros. Es entonces cuando, en una reestructuración del sistema (Elmore y cols., 1996), se aboga por una *gestión basada en la escuela*, con mayores cotas de

autonomía. Se confía en que la mejora de la enseñanza en el aula provenga, más que del “control”, del “compromiso” activo del profesorado, lo que supone estrategias descentralizadas de cambio.

A su vez, las evaluaciones de la gestión basada en el centro, a mediados de los noventa, muestran que esta ha tenido una débil relación con la mejora de la práctica docente. Las conclusiones obvias sugieren focalizarse, en su lugar, en los cambios a nivel de aula, y tomar los cambios organizativos como un “instrumento” a su servicio para acompañarlos. Cualquier esfuerzo reestructurador de los centros educativos ha de estar centrado en cómo afecta para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y qué condiciones requiere para que ocurra. Por su parte, decretar la autonomía ha llevado poco lejos, aparte de su uso al servicio de una ideología mercantil, si no se crean condiciones que permitan “construirla” por cada centro. Finalmente, la mejora se juega no en la estructura, sino en la cultura escolar (hábitos, habilidades, formas de hacer), aun cuando determinadas estructuras puedan bloquear o facilitar el proceso. Si es relativamente fácil reformar mediante medidas legislativas, por sí mismas no marcan una mejora en la enseñanza, pues –como viene repitiendo Fullan (1999)– reestructurar no es “reculturizar” (alterar la cultura organizativa y profesional).

Finalmente, constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y comunidad. La cuestión, más bien, tal como la vemos hoy, es cómo las fuerzas exógenas puedan activar y sostener las dinámicas endógenas del centro: *“no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarias tanto la imaginación local como el liderazgo político”* (Darling-Hammond, 2001: 274).

### **¿Menos o más y mejor política educativa?: Su impacto en la enseñanza**

Una cosa ha sido el papel de la política educativa bajo el Estado de Bienestar, donde estaba claro (plenamente demandado y justificado) que debía proporcionar mayor escolarización en unas condiciones más dignas, y otra cuando –como ahora– de lo que se trata es de promover la mejora. La política de la administración educativa ha tenido una debilidad por concentrarse en reformas *estructurales*, que –por sí mismas– no cambian los modos de hacer ni contribuyen a potenciar la capacidad organizativa de desarrollo de los establecimientos de enseñanza. Al centrarse en grandes variables o factores, suele olvidar o minusvalorar justamente los más relevantes: el apoyo a la puesta en práctica y, más ampliamente, potenciar el desarrollo del centro y de los agentes. Desde los estudios sobre la implementación de reformas en los setenta sabemos que el cambio educativo es más fruto de factores locales que de la política central. Como consecuencia del conocido “gap” entre las políticas gubernamentales y la mejora de la escuela, se puede afirmar que son menos efectivas de lo que se creía, y que muchos esfuerzos de mejora tienen que nadar contra las habituales regulaciones gubernamentales (Hopkins y Lewin, 2000).

Hay, pues, una especial *tensión* entre medidas a nivel central, y en qué grado puedan potenciar o inhibir el trabajo de los profesores. Una cierta *ironía o paradoja* lleva a que algunas iniciativas políticas *intensificadoras* inhiben los esfuerzos de mejora, perdiendo el potencial de sinergia que debían tener sobre centros y profesorado para, en último extremo, mejorar los niveles de aprendizaje del alumnado. Dado que lo relevante en educación no puede ser prescrito, porque –al final– será filtrado o modulado por centros y personas, la “nueva” política debe tender a *“desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido, así como también un compromiso firme y sostenido con el mismo, en lugar de presumir que sus directrices, sin más, vayan a provocar las nuevas ideas y prácticas planteadas”*, señala con razón Linda Darling-Hammond (p. 278).

Si las políticas lineales de imposición burocrática están ya definitivamente desacreditadas por la práctica e investigación educativas, esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la Administración educativa para, en función de descentralización y autonomía (unido a la ideología neoliberal en auge), cederlo a los clientes o a los propios centros, *no es menos política lo que se precisa, sino más y mejor política*. Aprendiendo del conocimiento acumulado de los fracasos, es preciso reinventar la política habitual en una “nueva” política, que dice en un clarificador planteamiento Darling-Hammond (2001), que esté informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, sea capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama la misma autora, hace falta un “nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Supondría cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad”.

En efecto, la creciente tendencia a la descentralización y demanda de autonomía podría llevarnos a pensar que el papel de la política gubernamental es pasivo o, a lo sumo, evaluador del control de resultados. En lugar de la amenaza de una regulación mercantil por los clientes (Bush ha vuelto a resucitar en su política educativa los “cheques escolares” ), aquí defendemos, por contrario, un papel de la acción pública como actor de primer orden, eso sí resituada en un escenario distinto. Hoy sabemos que no bastan acciones políticas parciales, fragmentadas y cambiantes, ni tampoco grandes reformas que trastocuen el sistema cada cinco o diez años, son precisas acciones políticas comprensivas y coherentes. El asunto es determinar qué intervenciones pueden mejorar más efectivamente la calidad de la enseñanza, y diseñar la futura política en una forma globalizada y consistente en el tiempo.

Es cierto que, mientras contamos con evidencias empíricas fuertes de cómo un profesorado bien cualificado marca diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, no tenemos documentado cómo las políticas educativas a gran escala contribuyen a capacitar a los profesores y, al tiempo, los niveles de consecución de los alumnos. No obstante, contamos con bases de conocimiento suficientes para sugerir vías de acción, y –sobre todo– qué no debemos hacer. Por un lado parece adquirido la necesidad de rediseñar en formas y modos la profesión docente y el trabajo en los centros para que sean posibles las prácticas educativas que debemos pretender. No basta crear un entorno positivo de trabajo, es preciso contar con buenas visiones de a dónde queremos ir, concretadas en *estándares* deseables a conseguir que, *sin caer en estandarización* (ese es el peligro a evitar) y debidamente consensuados, puedan proveer direcciones, incentivos y exigencias de lo que los profesores deben enseñar y los alumnos aprender. Una rémora del pensamiento progresista en educación ha sido oponerse a cualquier forma de control sobre centros y profesores. Pero es difícil imaginar cómo garantizar el *derecho de aprender de todos* si no hay arbitrados dispositivos para garantizar que los centros den cuentas de la educación ofrecida. Otro asunto es cómo hacerlo para que no quede en una estrategia de palos y zanahorias ni caigan en una estandarización para la elección de los clientes, sino en formas que potencien la mejora con los recursos oportunos.

## **Incrementar la capacidad de desarrollo de los centros**

Por un conjunto de factores y desde diferentes ángulos confluyentes, ya señalados (Bolívar, 1999), desengañados de que la mejora pueda venir desde arriba, se pasó en los ochenta a entender que es la labor conjunta del centro la clave de la mejora y/o “eficacia”, convirtiéndose 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 –por implicación– a nivel de aula se sostengan de modo estable. Importa construir 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 “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismos los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*.

Situados entre una lógica de acción burocrática y una lógica profesional, la *gestión por proyectos*, quería situar al centro educativo como unidad estratégica de la mejora. En cualquier caso, en países con fuerte tradición centralista, el centro es un proyecto a construir, más que una realidad dada (Estebaranz, 2000). En nuestro contexto español, estimo, nos encontramos con una *doble paradoja*. Por una tradición histórica acumulada, nuestros centros educativos están fuertemente uniformados, por lo que otorgarles protagonismo en el pilotaje de la mejora supone oponerse a dicha tradición burocrática y uniformadora. Por otra, en el grave estado de desvertebración a que han llegado últimamente, delegar los esfuerzos de mejora a los propios centros, por un lado, no conduce muy lejos, al imponerse la fuerza de la inercia de un sistema burocrático y formalista. Por otro, podría significar ceder el asunto (o quedar atrapado) a una lógica de regulación mercantil, en un modo de gestión contaminado por lo privado (el llamado *new public management*).

Mientras tanto, una buena y coherente política educativa debe contribuir a que cada centro construye su propia capacidad de desarrollo y mejora. Esta no es decretar una autonomía para dejar que se las arreglen por sí solos. Al contrario, potenciar la coordinación horizontal no supone que la coordinación vertical no tenga un papel clave en estimular las dinámicas endógenas de cada centro.

Además, ceder la mejora a las iniciativas del propio centro no es, en cualquier caso, una panacea. Sabemos hoy que la labor conjunta a nivel de centro no ha incidido –como se esperaba– suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. Se calcula que 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 del centro. Y es que el asunto no es sólo de estrategias (externas o internas), sino –más radicalmente– de configurar el centro con una cultura de “comunidad profesional de aprendizaje”, investigación y mejora de lo que se hace.

Si ya no se puede, definitivamente, confiar en iniciativas centrales, tampoco las “bottom-up” (de abajo-arriba), por sí mismas, son la vía de salvación. Es mejor, pensamos 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 –en último extremo– es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Hopkins y otros, 1997). En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Si una innovación (curricular, organizativa o profesional) no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. Por eso, el foco de prioridad debe ser incrementar la calidad de educación recibida por todos los alumnos en condiciones de equidad en todos los centros.

## **El aula: espacio privilegiado de mejora**

De este modo, visto que algunos de los esfuerzos emprendidos a nivel de centro (tanto dentro los procesos de *mejora de la escuela*, como de *reestructuración escolar*) no han incidido significativamente en el aprendizaje de los alumnos, se ha resaltado el aula o clase como un nivel central, al que deben subordinarse los restantes esfuerzos de mejora; aún cuando precise el apoyo congruente de los restantes (Creemers, 1994; Hopkins y otros, 1997). Estamos, pues, reevaluando si no ha existido una cierta ingenuidad y pobre conceptualización de los modos precisos en que rediseñar la estructura organizativa de los centros o la colaboración entre el profesorado podía impactar en el nivel de la enseñanza en el aula. El discurso sobre estrategias metodológicas (modelos de enseñanza, prácticas efectivas de enseñanza, etc.) ha estado un tanto silenciado, y algunas direcciones de reforma han dejado en un segundo plano la práctica docente en el aula.

El foco de mejora debe ser el incremento de los aprendizajes de todos los alumnos, y éste debe ser el que demande cambios organizativos o apoyos de la política educativa. Ahora bien, recogiendo lo que hemos aprendido en la travesía, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la “mejora de la escuela”), los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos. Expandir la visión del aula a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo en equipo en torno a proyectos propios.

Por su parte, como viene diciendo Fullan (1999), las presiones y apoyos de la política educativa desde arriba y las energías de abajo se necesitan mutuamente. Un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna. De ahí que es preciso crear visiones de las metas a alcanzar, y estándares que definan el progreso en su consecución, poniéndose la política educativa al servicio de asegurar los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en el aprendizaje. En último extremo, cualquier propuesta de mejora será efectiva o no según el conocimiento, habilidades, compromiso y motivación de los que trabajan en las escuelas.

### **¿En qué quedamos, tras la travesía recorrida?**

Estamos, entonces, en condiciones de hacer un cierto *balance* provisional de lo que ha dado de sí los esfuerzos de mejora emprendidos. Más allá de las modas (u “olas”) 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 –con razón– debe verse arropado (y sostenido) a nivel de centro, y –más ampliamente– por medidas congruentes de la política educativa y apoyo de agentes de cambio externos e internos. Nada puede sustituir la necesidad de promover el desarrollo interno de los centros, pues sin su concurso la mejora no sucederá.

Actualmente, recogiendo velas en la travesía recorrida, de adquirir en los ochenta toda su relevancia 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 mejora. A este respecto, la tradición de “escuelas eficaces”, una vez reformulada en los noventa de modo más comprensivo, ha contribuido decisivamente a focalizar las estrategias de apoyo y mejora en los aspectos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta tradición contamos ya con un amplio cuerpo de evidencias sobre los “efectos” 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. 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.

Como concluye Fullan (1999), no hay soluciones simples ni mágicas, el proceso de cambio es siempre complejo y contingente, en parte caótico, dependiente de contextos, centros y política, como para ser captado con un único modelo. De ahí la vulnerabilidad de soluciones empaquetadas. En una vuelta al sentido común, si las políticas educativas no pueden cambiar lo relevante en la mejora (cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden), sí puede crear condiciones para el aprendizaje y desarrollo de los centros. En lugar del cambio lineal de fuera a dentro, sería mejor –en una cierta dialéctica– una política que lo promueva de dentro hacia fuera, pero sin renunciar a su función de liderazgo político en un sistema público de educación.

Por eso, en lugar de un enfoque jerárquico del asunto (de “arriba-abajo”, o –por contra– de “abajo-arriba”), donde entendemos que los políticos están en la pirámide y en la base quienes trabajan en los centros, que se ha mostrado como un camino que no conducen a la meta deseada (buenas escuelas para todos); en un planteamiento clarificador, Darling-Hammond propone cambiar la imagen por un conjunto de círculos concéntricos, donde en el primero está el aprendizaje de los alumnos, y sucesivamente el profesorado, los centros, la comunidad y la Administración educativa. Todo ello (ver *Figura*) enmarcado por procesos, estructuras, estrategias, incentivos y evaluación, que apoyen, estimulen y sostengan la educación pretendida (metas, normas y valores a conseguir). Ya no es, entonces, de arriba-abajo o viceversa, sino de fuera hacia dentro o de dentro hacia afuera, y todos deben operar conjuntamente, debido a las interacciones que mantienen.

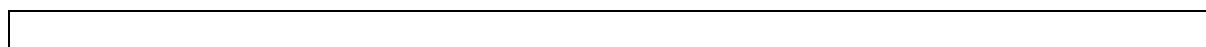


Figura: Relaciones entre niveles (Darling-Hammond, 2001, p. 287)

Por un lado, parece claro, que la política educativa debe apoyar la autonomía y descentralización, que no significa una delegación de responsabilidades, cuanto capacitarlos para tomar las decisiones que estimen más oportunas. Se trate de emplear “una dialéctica *fuera-dentro* que contribuya a estimular reformas desde *dentro hacia fuera*. Ambos sistemas, el conjunto de estándares relativos a la prestación del servicio educativo y los procesos de revisión de la calidad en los centros, son decisivos para garantizar que los alumnos dispongan de las oportunidades adecuadas para aprender según las exigencias de los nuevos estándares” (Darling-Hammond, 2001: 330). Siendo el foco de la política educativa incrementar la capacidad de desarrollo de los centros, esto no puede conducir a desentenderse de unas exigencias de calidad educativa para toda la ciudadanía. De ahí la exigencia (y evaluación) de estándares a lograr. Mientras tanto, se debe estimular la innovación conectando debidamente dichos niveles (política, centro, aula).

Las cambios organizativos a nivel de centro (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones) deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. A su vez, un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla. En fin, el asunto es hacer una política educativa que no renuncie al papel de liderazgo que le corresponde, de modo que mantenga “el frágil equilibrio entre los estándares externos que estimulen la mejora y la autonomía escolar que constituya el motor del cambio interno” (Darling-Hammond, 2001: 289). Si el reto es difícil no estamos ciegos sobre cómo lograrlo, contamos con un amplio conocimiento acumulado, especialmente sobre qué no

debemos hacer.

## **Bibliografía**

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

CENTER FOR THE STUDY OF TEACHING AND POLICY (CTP): agrupa a cinco prestigiosas universidades americanas (Washington, Stanford, Michigan, Pennsylvania, Teachers College/Columbia), se dedica a investigar las relaciones entre toma de decisiones políticas y buena enseñanza. Se pueden consultar las últimas investigaciones ([www.ctpweb.org](http://www.ctpweb.org)) y revista, de gran interés en este tema.

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

DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

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

ESTEBARANZ, A (coord.) (2000): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

FULLAN, M. (1999): *Change forces. The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.

HOPKINS, D., WEST, M., AINSCOW, M., HARRIS, A. y BERESFORD, J. (1997): *Creating the conditions for classroom improvement*. Londres. David Fulton Press.

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

