

MEJORAR LA EDUCACIÓN, LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS Y EL SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA.

IMPROVING EDUCATION, SCHOOL AUTONOMY AND EDUCATIONAL INSPECTION.

*Juan M. Escudero (Universidad de Murcia).
M^a Ángeles Moreno (Universidad de Murcia).*

Miembros del Grupo de Investigación EIE (Universidad de Murcia) y Reuni+d (Universidad Barcelona)

Resumen: La mejora de la educación, la autonomía de los centros y la inspección educativa son tres cuestiones nucleares de los sistemas escolares y la provisión justa de educación. La primera, debidamente entendida, entronca con la garantía del derecho a la educación de todas las personas; la segunda, con una forma de gobierno de los centros que haga posible y efectiva aquella; la tercera pertenece propiamente a una serie de aspectos relativos al papel y la responsabilidad que tienen los poderes públicos, tanto en que la legalidad se cumpla como en que las estructuras, las relaciones y los procesos dentro de los sistemas escolares hagan efectivamente posible la garantía universal del derecho de todos a una buena educación.

Abstract: The improvement of education, school autonomy and educational inspection represent three nuclear issues of educational systems. The first concerns the recognition of education as a fundamental right that has to be guaranteed to all people, the second to a form of school government that is necessary to do that and the third, one of the ways the public policies to participate, not only for the legacy realization, but at the same time for the school structures, relationships and processes in the educational systems effectively address and fulfil the guarantee of good education universal right for all.

0. Introducción.

La mejora de la educación y la autonomía de los centros han sido dos temas profusamente tratadas en la literatura pedagógica española. La inspección, que también ha sido objeto de diversos análisis, está siendo reconsiderada, precisamente al relacionarla singularmente con la mejora y la autonomía. El avance en la provisión y en la garantía democrática de una buena educación exige articular de forma adecuada y sistémica tanto tareas y procesos dentro de cada centro, como contribuciones insoslayables por parte de las políticas y la administración, en las que inspección constituye un aspecto esencial. De ahí que la tríada referida en el título –mejora, autonomía e inspección – concierne a un cruce de realidades y propuestas a considerar.

Por su evidente complejidad, caben diversos tratamientos y perspectivas. En este texto se asume que, para relacionar esas tres cuestiones, es necesario ir más allá caracterizaciones genéricas y precisar qué tipos de mejora y de autonomía de los centros están en juego al conectarlas con el derecho universal a la educación y la garantía justa y democrática del mismo. Cabe entender la inspección educativa bajo esos mismos presupuestos. Recientemente, un número monográfico en esta revista (Avances en Supervisión Educativa, 2011) propuso contribuciones en torno a su condición de servicio público a las que queremos sumarnos con este breve aportación. Se pretende exponer una serie de consideraciones y propuestas alrededor de estos

tres interrogantes: ¿Qué mejorar en la educación, por qué y para quiénes? ¿Qué autonomía de los centros para la mejora de la educación y cómo desarrollarla? ¿Qué inspección educativa para la mejora de la educación y de la autonomía de los centros?

1. ¿Qué mejorar en la educación, por qué y para quiénes?

Como sucede con otras grandes palabras de uso corriente en la educación (calidad, eficiencia y eficacia, buena enseñanza y buenos aprendizajes, derecho a la educación, etc.), la de mejora concita todo género de consensos: al menos en el lenguaje y las declaraciones, nadie se atreve a decir hoy que está por una educación peor. Las distintas fuerzas políticas y sociales, y la ciudadanía en general; los centros, docentes y otros profesionales (asesores, inspectores, formadores, investigadores...), todos suelen acogerse a la idea de que es mejorable la educación corriente y que, para ello, han de acometerse reformas y actuaciones en la materia. A pesar de ello, hay tantas versiones, significados e intereses al respecto como cabezas y fuerzas sociales y políticas (Escudero, 2002; Muñoz Repiso y Murillo, 2003; Hopkins, Reynolds y Gray, 2005; Fullan, 2010; Bolívar, 2012). La mejora, como la calidad de la educación, es un emblema ampliamente suscrito, políticamente correcto. A la hora de los hechos, sin embargo, las concepciones, las políticas y las prácticas suelen ser mucho más discrepantes. Ello es debido a que, lejos de tratarse de un asunto exclusivamente escolar y pedagógico, aquello que llegue a ser y haga en pro de la calidad y una mejor educación, siempre resulta comprometiendo determinadas opciones ideológicas, políticas y sociales, además de, por supuesto, propiamente educativas. Si no se quiere caer en debates nominales y estériles, es ineludible argumentar y precisar sus valores y contenidos, así como tratar de desvelar diversas implicaciones políticas y prácticas.

La mejora en general, o proyectos particulares bajo esa advocación, representan por sí ningún salvoconducto. Bajo ciertos puntos de vista pueden ser buenos, pero bajo otros no tanto. Y es que no se trata de una realidad dada, sino de una socialmente construida con determinados valores, palabras y discursos que la razonan y justifican. Al desplegarse a través de determinadas actuaciones, puede que comporte beneficios para algunos (sus ganadores), pero perjuicios para otros (sus perdedores). Ya que las cosas no van bien en educación de forma azarosa, sino según determinadas políticas, decisiones, condiciones, sujetos y tiempos, las estrategias, decisiones y condiciones que se creen, y no sólo las buenas intenciones, pueden llegar a marcar la diferencia. Lo que sucede, sin embargo, es que, a pesar de que se cuenta con un cuerpo de conocimiento fundado que informa hoy de proyectos y políticas que han funcionado bien en algunos países, tiempos y contextos, ello no basta para decidir cuáles han de ser los principios, las prioridades y las actuaciones a promover en otros diferentes, ni tampoco para suponer que haya fórmulas establecidas que garanticen su viabilidad y resultados similares. En este primer punto se centra la atención sobre tres dimensiones de la mejora: el avance en el logro de resultados escolares más justos y equitativos, la educación inclusiva y la creación de alianzas entre centros, familias y comunidad.

a) *Mejorar, aquí y ahora, la educación significa realizar avances importantes en el logro de los aprendizajes debidos a todo el alumnado, especialmente en la educación obligatoria.*

Atendiendo a ese carácter histórico y situado de la mejora, el avance en materia de éxito escolar, concretamente en la educación obligatoria, o, dicho de otro modo, la reducción significativa del riesgo y el fracaso escolar (índices de alumnado con dificultades importantes de aprendizaje y de no graduación en la ESO), habría de constituir un foco relevante de mejora aquí y ahora.

Sin caer en forma alguna de culto a la eficiencia y la eficacia, avanzar en una redistribución más justa de los aprendizajes escolares, es algo plenamente justificado por razones poderosas ligadas al derecho fundamental de todas las personas a una buena educación y buenos aprendizajes. Desde esa óptica, es de justicia educativa que los sistemas escolares, de una parte, asuman ciertos valores y principios (igualdad, libertad y atención equitativa a las diversidades); de otra, que dispongan y vertebren efectivamente para ello políticas y actuaciones consecuentes con la democracia, participación, descentralización, autonomía, evaluación, rendición de cuentas. El avance en sostener valores y principios, y en políticas y prácticas que los realicen satisfactoriamente, ha de ser puesto en relación con los resultados de aprendizaje. De no ser así, las mejores intenciones pueden quedarse en letra muerta, y las políticas, no contribuir a garantizar aquello a lo que han de servir. En todo caso, una mejora de la educación que busque resultados consecuentes está llamada a tomar en consideración la realidad de los hechos corrientes y, además, pertrecharse de un determinado tipo de análisis y explicaciones sobre los mismos, de discurso.

Contamos con datos y series anuales de ellos regularmente publicadas por el MEC (2010) sobre los rendimientos escolares del sistema educativo español, particularmente en la educación obligatoria. Documentan indicadores intermedios (repetición, no promoción, idoneidad, etc.) y otros, correspondientes a momentos importantes de la escolaridad (tasas de graduación en Educación Primaria, en la ESO, abandono escolar prematuro, etc). En esas grandes cifras, aparecen desigualdades en logros escolares según diversas características familiares, sociales y culturales del alumnado, su escolarización en la escuela pública, concertada o privada, así como su pertenencia a las diferentes Comunidades Autónomas. Otros, en concreto los derivados de PISA, vienen a reforzar, sobre todo al considerar las medias nacionales, que el sistema educativo español tiene retos importantes de mejora, ya sea internamente o en comparación con otros países del entorno más próximo. Es común que diferentes estudios y análisis de ese tipo de datos (ver por ejemplo Revista de Educación, 2011) pongan de relieve que los factores que más explican las desigualdades en el logro escolar residen fuera de los centros escolares: nivel sociocultural y económico de las familias, condición de inmigrante y de minoría étnica, titularidad de los centros, género y otros. Hay una tendencia hegemónica cuyos análisis, y por lo tanto discursos, persisten en sostener en que la escuela sigue teniendo escasas posibilidades de contrarrestar las desigualdades de origen del alumnado, abundando así en la tesis histórica de que, más bien, lo que hace es reproducirlas, primero, en desigualdades educativas y, más tarde, el círculo fatal de la pobreza, tantas veces denostado como mantenido y hasta reforzado otras más (Connell, 1997).

Nuestra idea es que, para conectar las desigualdades injustas en resultados escolares con la mejora deseable, hay que prestar mucha atención, precisamente, a las explicaciones y los discursos sobre datos como los mencionados, yendo más allá de quedarse en su mera constatación. Conviene, en ese sentido, tomar en consideración la advertencia de Foucault (1992), quien denunció que los discursos dominantes en diversos ámbitos obedecen a determinadas reglas (regímenes de verdad) y que, asimismo, no sólo dicen lo que hacen explícito sino también lo que ocultan. Las realidades (datos) a las que se refieren terminan siendo interpretadas desde determinados marcos de referencia y con frecuencia lo hacen a través de ciertas operaciones que, al tiempo que incluyen ciertos contenidos, excluyen otros, convertidos, decía el reconocido pensador francés, en “objetos tabú”.

Acercando esta manera de ver las cosas a nuestro tema, cabe decir que las formas hegemónicas de hablar y comprender los buenos y los malos resultados escolares,

dicen algunas cosas pero dejan ocultas otras. Desvelar las que no suelen expresarse, pues ser algo que ayude a clarificar lo que se pretende plantear en el sentido de hacer las desigualdades en resultados escolares un punto de partida y referencia para la mejora de la educación en cuestión. ¿Qué es, pues, lo que suele silenciarse (objetos tabú) y que sería conveniente hacer explícito?

Uno, que al focalizar la mirada “documental” (y las palabras) sobre cómo están yendo las cosas y atribuirles en esencia a factores extraescolares, se eluden (silencian) por qué y cómo, además de que aquellos importen, también puedan deberse a la vida dentro de los centros y a las políticas educativas que, a su modo, contribuyen a que así sea. Convertidas en objetos tabú las condiciones y las dinámicas escolares, no se formulan ni se intenta responder como sería necesario preguntas del tipo de ¿qué otro tipo de escuela y educación podría generar resultados diferentes, más democráticos y justos? Dos, de ese modo se cultiva una cultura de la queja puede llevar a tirar balones fuera, a no hablar de qué es lo que realmente está poniendo barreras dentro o fuera de los centros a la realización aceptable, democrática y justa de mejores resultados. Tres, otro de los objetos tabú de ese manera de ver y hablar de los rendimientos atañe a dejar de interrogarse sobre a qué podría deberse el hecho de por qué, a pesar de tantas acciones encaminadas a erradicar el fracaso (reformas, programas, medidas de todo tipo), los resultados fueron menores de los esperados, o por qué, además de la alarma social que para algunos representa la persistencia exagerada del fracaso escolar, hay tanta indiferencia social, política y administrativa ante los guetos sociales y escolares por los que campa la vulneración flagrante del derecho de todos a una educación en condiciones.

¿No sería más razonable suponer que en algún lugar tendría que hacer acto de presencia una cultura de la evaluación que tomara en consideración evidencias que valoramos como negativas, y que fuera apta para impulsar respuestas decididas y consecuentes para encararlas sin tantos rodeos que, en el fondo, contribuyen a sostener y reforzar el actual estado de cosas? Yendo, pues, al núcleo de la cuestión, una de las mejoras sobre la que hay que hablar y tomar decisiones pertinentes ha de ser aquella que establezca, en serio, la prioridad de avanzar en una redistribución justa y equitativa de los rendimientos escolares y que, en esa dirección, acometa políticas y prácticas más decididas, bien fundadas y con mayores eficacias en esta materia que las realizadas hasta la fecha. Tomando en consideración lo que, en esta materia, nosotros y otros muchos países saben (Barber y Moursed, 2007), parece improbable que puedan alcanzarse aprendizajes más equitativos sin fortalecer una escuela y la educación pública, justa y democrática. Tendencias privatizadoras como las que están en el ambiente, son más idóneas para hacer posible la excelencia de algunas, pero no el nivel debido y la equidad de todo el alumnado, sólo alcanzable si el sistema en su conjunto es bueno y efectivo para toda la población escolar (Fullan, 2010). La mejora democrática de los resultados requiere compromisos políticos, sociales y económicos con la educación como un bien común. Hay políticas que, a la vista del conocimiento disponible, son buenas, mejores para ello, y hay otras que llevan a resultados bien diferentes.

b) Mejorar, aquí y ahora, significa apostar en firme por una educación inclusiva.

Los resultados escolares no nacen espontáneamente, no son realidades naturales, sino logros social y escolarmente contruidos. De ahí que, al tratar de la mejora de la educación, haya que entrar sin distracciones en una manera de ver las cosas según la cual haya que poner un ojo en ciertos valores e ideas y, simultáneamente, otro, en las condiciones, los factores y las dinámicas que hacen posibles unos u otros resultados.

Hay amplio consenso en que lo que aprenden, o no, los estudiantes, es algo sumamente complejo, dependiente de influencias múltiples, situadas en planos macro, meso y micro de la sociedad, las políticas y la educación. Algunas consideraciones sobre el plano más concreto.

Una educación mejor, además de con los resultados, tiene mucho que ver con diversos procesos, contenidos, relaciones y agentes implicados en la enseñanza y el aprendizaje. El alumnado no aprenderá lo que pensamos hoy que es necesario e imprescindible, a menos que la enseñanza sea buena, sea una propiedad de todo el sistema (centros y aulas), no solo algo particular de algunos oasis privilegiados de excelencia. Una forma actual que se utiliza para designarla es la educación inclusiva (Escudero y Martínez, 2011). Se trata de otra gran palabra, quizás políticamente correcta y poco más. Por ello es tan enarbolada por la izquierda como por la derecha, incluso cuando, como está sucediendo en estos tiempos, las decisiones que se están tomando amenazan con provocar lo contrario, más fracturas de marginación y exclusión.

Al sostener que la mejora de la que hablamos puede interpretarse en claves de educación inclusiva, lo que se quiere significar es:

- La provisión a todo el alumnado de contenidos culturales rigurosos, de calidad intelectual, personalmente significativos y capaces de tocar sus vidas, conectados con sus mundos y tratados en las aulas tomando en consideración lo que saben y sus intereses, así como el propósito explícito de ensanchar sus capacidades y crear intereses donde no hubiera los necesarios.
- Hacer de las clases lugares donde los estudiantes no sólo reciben información, sino que la comprenden con profundidad; donde no sólo se seleccionen contenidos y temas relevantes, sino que se haga a través de tareas y actividades idóneas para mover las cabezas y la motivación de aprender, el razonamiento, la capacidad de establecer relaciones, el pensamiento y la creatividad, la definición adecuada de problemas y situaciones y el desarrollo de habilidades para resolverlos, utilizando estrategias de aprender a aprender y hábitos de trabajo intelectual que potencien la autonomía y la asunción de responsabilidades.
- Hacer de las clases lugares sensibles a las diferencias, a todas las diversidades, con propósitos y actuaciones claras y efectivas para que las desigualdades de origen, y las que van surgiendo en el camino, no deriven en diferencias en el derecho esencial a una buena educación y buenos aprendizajes. La diversidad de tareas y metodologías, de materiales y recursos didácticos, desde los tradicionales a los que ahora hacen posible las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de seguir y apoyar sobre la marcha el ritmo de cada cual, son senderos a transitar en esa dirección; son, entonces, retos de la mejora.
- Hacer de las clases lugares de relación positiva, de cuidado y de responsabilidad institucional y docente con el alumnado, con todo él y en especial con aquellos que pueden padecer mayores riesgos de irrelevancia, extrañamiento, desconexión o desenganche. De manera que puedan sentir que la escuela también les pertenece a ellos; es suya. La mejora tiene que ver, así, con crear y sostener centros y aulas donde la niñez y la juventud se sienta reconocida y bien tratada, donde puedan hacer oír sus voces y que sean

tenidas en cuenta, donde tengan posibilidad de participar y decidir, de responsabilizarse y colaborar con otros, con los docentes y los demás estudiantes, en la tarea común de aprender. Donde, ciertamente, respeten y sean respetados; cuiden de otros y sean cuidados por ellos; aprendan y practiquen vivencialmente los valores, los principios y los modos de comportamiento y relación cívica, democrática con los demás, pues ello es el mejor garante de la vida en común y de una convivencia constructiva (Darling Hammond, 2001).

En muchos contextos y sostenido por diversos agentes educativos, ese tipo de discurso está extendido, es explícito. Hay centros y aulas donde se trabaja decididamente por ese tipo de mejora, por una educación que incluya a todos, por no dejar a nadie a la orilla del camino. No obstante, ¿qué silencios persisten todavía, y sobre qué objetos tabú? Posiblemente, más de los que aquí se pueden señalar.

Uno, los que, al centrarse básicamente en lo racional, lo cognitivo, la cabeza, dejan de lado lo afectivo, los intereses, la motivación, la implicación del alumnado en los contenidos y los aprendizajes, el corazón. De hecho, se evalúan más los rendimientos que corresponden a la primera categoría, mientras que suelen dejarse en la sombra los segundos. Se organizan climas de opinión adversos por los bajos niveles de los estudiantes, pero se elude hablar acerca de por qué no aprenden, qué es lo que seguimos empeñados en enseñarles toque o no sus vidas, qué valoramos y qué evaluamos o dejamos de apreciar, por qué y cómo pasamos por alto una enseñanza más humana, basada en el cuidado de las personas y más relacional, no sólo centrada en la condición de los sujetos como estudiantes, sino también en ellos como sujetos de carne y hueso que viven en unos u otros contextos fuera de las aulas.

Dos, todavía tiene mucho recorrido una concepción de la enseñanza y el aprendizaje según la cual, mientras el éxito escolar es debido a la calidad de los centros y el profesorado, el fracaso se atribuye a los “méritos” de los estudiantes que lo padecen, individualizándolo y responsabilizando del mismo a las víctimas. Así se oculta que tanto el éxito como el fracaso son simultáneamente una construcción de los individuos (alumnado) y de quienes hacen, u omiten, aquello que sería necesario para que una pedagogía del éxito vaya ocupando, cada vez más, zonas repletas ahora de riesgos y de exclusiones consumadas (Moreno Yus, *en prensa*).

Tres, la atención a la diversidad opera como una de los grandes principios que, en teoría, ha de atravesar todo el currículo y toda la enseñanza. Así, por fortuna, ocurre en ocasiones. En otras, no raras por cierto, la atención a la diversidad es un pretexto para echar mano de etiquetas y hasta de estigmas, que se hacen recaer sobre un sector del alumnado que no se ajusta al orden escolar dominante, es derivado hacia programas y medidas especiales que suponen una merma importante de los contenidos y los aprendizajes pretendidos y logrados. Es de ese modo como ciertas diferencias de los estudiantes, antes mencionadas, se convierten en factores decisivos de desigualdades educativas que, bajo otros presupuestos y acciones, quizás no serían tantas ni tan intensas (Escudero, González y Martínez, 2009).

Así que, o se alteran y transforman ciertas ideas y creencias, operaciones y prácticas que provocan desigualdades injustas y evitables en el día a día de las aulas, o no es imaginable una mejora entendida según los criterios y principios señalados: resultados buenos, justos y equitativos, y una buena educación inclusiva: contenidos y aprendizajes valiosos, oportunidades, relaciones y experiencias que dejen huellas

positivas en el alumnado a lo largo y ancho de centros y aulas, no solo en oasis de excelencia de los que solo pueden disfrutar algunos privilegiados.

c) *Mejorar la educación, aquí y ahora, también significa repensar las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad.*

Los horizontes de una buena educación inclusiva son tan complejos y pretenciosos que, desde luego, sus contornos y agentes desbordan los estrictos confines de los centros y las aulas. Pocos temas hay tan pendientes y tan delicados como el que atañe a las relaciones entre los centros, las familias y la comunidad. De ello se ha hablado por activa y por pasiva (Bolívar, 2006; Viñao, 2010; Escudero y Martínez, 2011b; Nieto, 2011; Portela, 2011). Solo mencionar un par de objetos tabú para clarificar posibles significados de la mejora al respecto. El primero se refiere a que una buena parte de los desencuentros entre escuela, familias y comunidad, se debe a que cada una de las partes mira para otro lado y, así, cada cual protege sus zonas habituales de movimiento y de relación. Las familias delegan excesivamente sobre los centros y el profesorado; éstos tienden a acotar sus propios márgenes de actuación bajo el presupuesto de que les conciernen asuntos que, para resolverlos como es menester, deben quedar protegidos de intromisiones externas. Un problema resultante es, por ejemplo, que, a la hora de buscar responsabilidades, cada cual arroja la pelota hacia otros, no hacia sí mismo ni sobre los desencuentros recíprocos. Si se exceptúan algunos proyectos y prácticas encomiables pero minoritarias, (ver por ejemplo, Flecha, 2008; Hegoa, 2009), para la generalidad del sistema, ese asunto pertenece a lo que es preferible no tocar: ya se sabe cómo son las cosas y lo que pueden dar de sí. Dos, cada vez, en estos tiempos del sálvese quien pueda, las familias, muchas de ellas, las que tienen más recursos y más poder, se encuentran bien con la condición de clientes que buscan y exigen derechos a título particular: ciudadanía pasiva y consumista. No están por la labor de trastocar esa moda malsana por otra que sería más saludable seguramente para todos: ejercer de ciudadanos responsables y solidarios que no sólo exigen de los servicios e instituciones públicas que hagan cosas por ellos (derechos), sino que también se plantean qué es lo que ellos mismos, sin ir más lejos, pueden y deben hacer por aquellas (deberes). Equilibrar derechos y deberes de la ciudadanía, por lo tanto, nos parece que es otro ámbito, otro contenido de y para la mejora.

En suma, no estamos ante retos formales y consensuales de mejora, sino ante un tipo de ideas y contenidos, valores y principios que abogan por cifrarla en la prioridad de una redistribución más justa de la educación y los aprendizajes (resultados), en apuestas efectivas por la inclusión y la lucha contra la exclusión, buscando construir para ello nuevas alianzas escolares, familiares y comunitarias. Es decir, una mejora real de la educación, democráticamente redistribuida, justificada por imperativos de justicia y equidad.

2. ¿Qué autonomía de los centros para la mejora de la educación y cómo desarrollarla?

Los protagonistas más directos de la mejora en ese plano micro que se acaba de plantear son los docentes y los estudiantes. Pero la vida de las aulas y lo que en ellas se aprende, o no, tienen un contexto próximo, constituido por la cultura de los centros (valores y aspiraciones, ideas y prácticas, estructuras, relaciones y dinámicas organizativas) y por el tipo de traducciones que tiene sobre el gobierno y el funcionamiento de las instituciones educativas. Cada centro es el resultado complejo y dinámico de su historia y de su presente, de su continuidad y cambio, de su mayor o menor capacidad, compromiso y resultados, avances y aciertos en mejora, o estancamientos, rutinas, desaciertos. Buena parte de la investigación sobre estas

cuestiones, al tiempo que reconoce que son los docentes el factor escolar más influyente en el aprendizaje del alumnado y la calidad de la enseñanza, también sostiene que los centros en su conjunto importan e influyen en unos u otros sentidos (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Reynolds y Hopkins, 2005).

Los centros, a fin de cuentas, son las instituciones mediadoras entre las políticas y la redistribución social de la educación. Según como ejerzan tal mediación, filtran las reformas respecto a la enseñanza y los aprendizajes del alumnado, y se establecen alianzas o desencuentros con las familias, barrios y entorno. Generalmente no se limitan a replicar mandatos externos, sino que los interpretan, redefinen y acomodan, los reconstruyen e incluso mejoran. No es infrecuente, asimismo, que les sean indiferentes por omisión, pudiéndose dar casos de resistencia activa. De hecho, los centros y las personas que las habitan, los poderes y capacidades fácticas con que cuentan y que utilizan, las prioridades y dinámicas que sostienen, no solo condicionan la vida y los aprendizajes del alumnado, sino también, en alguna medida, la experiencia y los aprendizajes de los docentes que trabajan en ellos. Son, como dice Kemmis (2008), arquitectura (una parte de ella) de la praxis educativa, de la mejora. De manera que, entonces, no es posible mejorar la educación sin poner el foco, al mismo tiempo, en la mejora de los centros como organizaciones de y para el aprendizaje del alumnado y del profesorado. ¿Puede ser la autonomía de los centros una estación de paso obligada para ello, pero con posibilidades y limitaciones? He ahí una cuestión que, ciertamente, no es fácil de resolver.

No lo es, en suma, porque también bajo esta gran palabra, y según las políticas que la propicien y las prácticas que la realicen, se esconden principios heterogéneos, actuaciones dispares, resultados que pueden llegar a ser no solo diferentes sino incluso contradictorios. Por su enfoque y desarrollo en contexto, la autonomía de los centros puede ser un regalo envenenado o una buena oportunidad. Y es que, además de un asunto administrativo y jurídico, en ella se cruzan vectores relativos a la redistribución del poder sobre la educación (cuestión política), concernientes a los centros, el currículo y la enseñanza (cuestiones organizativas, pedagógicas y profesionales) y, asimismo, un buen conjunto de otros que son de carácter estructural e ideológico (autonomía como ideología). Diversas contribuciones (Escudero, 1999; Bolívar, 2008; Portela, 2011) han dado cuenta de análisis, debates y controversias en este tema desde finales del siglo pasado. Está fuera de este espacio la pretensión de abordar ese conjunto de aspectos, las distintas configuraciones y efectos de la autonomía de los centros según se orqueste bajo la dirección de unos u otros “directores” (opciones ideológicas), y sea interpretada y realizada en contextos diversos. Nos limitaremos a un par de consideraciones y algunas propuestas concretas.

a) *Ni una autonomía inequitativa, ni una autonomía al modo del palo o la zanahoria.*

Además de las muchas cuestiones relativas a cómo construir y desarrollar la autonomía de los centros, hay un asunto más de fondo que es preciso contemplar. Se refiere al hecho de que, si la autonomía de los centros queda marcada por los valores y criterios de una ideología neoliberal (mercantilismo, privatización, competitividad, libre elección de las familias, ensanchamiento de los márgenes de decisión de los centros, etc.), lo más probable es que la justicia y la equidad de la mejora queden severamente entredicho: las desigualdades preexistentes no solo se mantienen, sino que pueden resultar reforzadas y ampliadas (Ball y Youdell, 2007). De forma que, si la autonomía pone en un primer plano el reconocimiento legítimo de las diferencias (contextos, sujetos, proyectos), pero es utilizada para vulnerar derechos comunes

provocando diferencias ilegítimas en derechos, será un torpedo envenenado en contra de cualquier aspiración de avanzar en garantías efectivas del bien común de la educación.

La hegemonía explícita o sutil de la mentalidad mercantil e insolidaria que campa a sus anchas en estos tiempos, ha llegado a tales extremos que otras opciones supuestamente diferentes, como las socialdemócratas, han llegado a tomar algunos de sus criterios y reglas de juego como si fueren deseables y las únicas posibles. Por poner un caso, los contratos programas entre centros y administración (uno de los múltiples programas propuestos el año pasado por el MEC (2010b), o una fórmula, de una Comunidad Autónoma, consistente en asociar incentivos económicos a los centros que “suban el nivel”, no dejan de ser chocantes. Todavía lo es más si, como es el caso, la ha asumido y propuesto fuerza política que, declarándose a favor de la educación pública, no ha tenido inconveniente en incorporar con tanta facilidad un supuesto privado y mercantil “centros que quieran mejorar por contrato” y que, de hacerlo, serán incentivados. Es propio de políticas de “palo o zanahoria”, de mejoras voluntarias, no de aquellas dirigidas a mejorar la educación en todos los centros y para todo el alumnado que tiene derecho a ello.

b) *Tampoco una autonomía del simulacro para que todo siga igual.*

A decir verdad, tampoco va muy lejos en materia de mejora aquella autonomía que, por más que sea decretada y regulada, no pasa de representar una especie de complicidades de sobra conocidas: así como se exigen formalidades administrativas y su cumplimiento pactado o impuesto, se consiente por acción u omisión que poco o nada significativo realmente cambie y se transforme en la vida de los centros y las aulas. Ha sido, como sabemos, relativamente fácil decretar todo género de autonomía organizativa y pedagógica, y conseguir que los centros elaboren sus respectivos proyectos. Al lado de muchas y buenas prácticas, también hay evidencias de que han sido meras estructuras y artefactos con más función de cubrir expedientes que de generar renovaciones pedagógicas, mejoras significativas. Ya desde sus primeros pasos en nuestro contexto (Escudero, 1994), se pudo apreciar que el desarrollo del currículo por los centros, en tanto que decretado, era insuficiente para generar las transformaciones culturales de ideas, relaciones y prácticas que son inexcusables para una mejora parecida a la que se ha descrito antes.

c) *Una autonomía responsable e internamente construida.*

Ni los sistemas escolares en su conjunto, ni los centros como sus unidades organizativas básicas, son y operan como cadenas de montaje. La naturaleza y las implicaciones de lo que tienen entre manos –formar las mentes y los corazones de las personas más jóvenes – lo contradicen. En realidad, antes que objeto de leyes y decretos, la autonomía y la responsabilidad de pensar y realizar proyectos educativos al servicio de la mejora, es algo consustancial a la tarea de educar. La educación es una actividad que solo puede ser adecuada para el alumnado y sus contextos de vida, si quienes la piensan, la planifican y la desarrollan son sujetos (docentes y organizaciones escolares) inteligentes, activamente comprometidos con lo que hacen, dispuestos a realizar valores e imperativos emanados, una vez más, del derecho esencial de todas las personas a la educación. Por ello, o la autonomía de los centros potencia, activa y aprovecha sus márgenes de acción con un foco claro en la mejora de la educación, o sencillamente caerá, dicho sucintamente, en algunas de las versiones mencionadas y cuestionables.

No hay fórmulas mágicas para la construcción de una autonomía de los centros como culturas de renovación pedagógica (buena educación y buenos resultados). Pero, posiblemente, es en esos términos en los que procedería pensar y trabajar por la autonomía en la que estamos pensando. Pasadas las fiebres de la descentralización como un contrapunto más democrático a la centralización férrea y jerárquica, algunas cosas se han ido sabiendo sobre este particular. Bastantes de ellas, apuntan en una manera de pensar y desarrollar la autonomía de los centros centrada en la creación de espacios donde se cultive la inteligencia colectiva para deliberar y construir proyectos auténticos de mejora.

Tampoco se disponen de recetas mágicas para ello, pero una hipótesis de trabajo bien fundada es la que se refiere a una visión de los centros como comunidades profesionales de aprendizaje. Cómo entenderlas, crearlas y sostenerlas, cuáles puedan ser aquí y ahora sus márgenes de posibilidad o sus limitaciones serias (entre ellas los recortes en educación), son algunos aspectos que solo pueden exponerse aquí de forma muy sucinta. Algunas hipótesis de trabajo que se proponen (Escudero, 2011a), pueden resumirse como sigue.

Una, los centros pueden sacar provecho de sus márgenes de autonomía, si dedican energías y acuerdos a crear ciertas estructuras (tiempos para el trabajo conjunto y la colaboración), son pensadas y empleadas para fortalecer vínculos sociales e intelectuales en la comunidad educativa (docentes, estudiantes, otros agentes sociales), se centran en tareas claves (análisis de la realidad en curso, planificación del currículo y de la enseñanza, cultura y práctica de la educación inclusiva, evaluación formativa de procesos y resultados). Es una condición necesaria, asimismo, que las estructuras, las tareas y los modos de realizarlas se articulen en torno a la reconstrucción organizativa y pedagógica de la cultura de los centros, se inspiren y procuren realizar valores de participación y colegialidad (liderazgo democrático), concierten una rendición recíproca y horizontal de cuentas que facilite apoyos mutuos y responsabilidades compartidas.

Dos, la mejora de la educación – avance justo en resultados, inclusión y alianzas entre centros, familias y comunidad – habría de ser el contenido y el propósito fundamental de esas estructuras, dinámicas de trabajo y corresponsabilidades. Así, el propósito central de la autonomía de los centros ha de ser la transformación y mejora de la experiencia escolar y aprendizajes de todos los estudiantes, prestan una atención singular a la prevención del riesgo de exclusión y al desarrollo de una pedagogía del éxito. Un centro que intente pensarse a sí mismo como una comunidad de aprendizaje, y que vaya haciendo ese camino entre su historia, presente y futuro por construir, no es una organización que logra esas metas de la noche a la mañana. La búsqueda de coherencia, la persistencia en el empeño y la reflexión sostenida son convenientes para apreciar y construir sus márgenes de posibilidad, ir negociando propósitos y creando capacidades y compromisos, con una conciencia crítica de las condiciones contextuales y el sentido de la esperanza, resistiendo la tentación de echar más balones fuera de los razonables. Un pulso sostenido entre la continuidad y el cambio, sostenido alrededor de una renovación pedagógica genuina (propósitos morales, inteligencia y voluntad política) y sostenible, puede constituir un buen principio de procedimiento para ir haciendo camino al andar. En suma, la hipótesis de trabajo es que, apostando por esa dirección, es más posible una buena educación y buenos aprendizajes que si la autonomía queda prendida de ideas y prácticas burocráticas.

Tres, una tercera suposición apunta a que, si los profesores no solo enseñan sino que también procuran aprender en los centros, la mejora de la educación y los

aprendizajes del alumnado pueden beneficiarse de ello. En este sentido, las estructuras y las dinámicas de colaboración docente, al tiempo que se focalizan en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, también buscan que todo el profesorado desarrolle adecuadamente sus ideas, capacidades, actitudes y prácticas. Son múltiples los contextos y las influencias que inciden en el aprendizaje de la profesión. Sus lugares de trabajo, con todo, y la orquestación de determinadas condiciones y relaciones dentro de ellos (con los colegas, equipos directivos, alumnado, familias, inspectores, formadores, etc.), puede, y debiera ser un espacio más y mejor ocupado para expandir y profundizar en vivencias y desempeños de la docencia que, simultáneamente, sean provechosas para quienes ejercen la enseñanza y ayudan a que el alumnado aprenda.

Precisando algo más esta hipótesis de trabajo, cabe sostener que, si tales espacios de relación docente llevan a trabajar las tareas indicadas procurando relacionar bien la experiencia, la teoría y la práctica, las mejoras pueden llegar a ser significativas y sustantivas. Algunas actividades conjuntas que se han identificado como potencialmente muy valiosas pueden consistir en estudiar y resolver problemas prácticos, hacer visible la enseñanza –a través de relatos, observaciones entre iguales, videos u otros dispositivos – y hacer de ella un tema de reflexión, crítica y mejora, o el análisis de los trabajos y los resultados del alumnado (Stoll y Louis, 2007).

Cuando un centro y sus docentes apuestan y hacen actividades que reflejan bien el principio según el cual el desarrollo del profesorado no es sólo una cuestión personal sino también institucional, es posible que los profesores aprendan lo que es conveniente y necesario para perseguir y sostener la mejora a la que nos hemos referido, o al menos para no mirar hacia otros lados. Además, que lo hagan sintiendo que pertenecen al centro y que éste les pertenece, formando parte de equipos docentes que piensan, dialogan, investigan y van haciendo caminos que no se pueden transitar si cada cual va a su aire.

Esa visión de la autonomía de los centros bajo el prisma de comunidades profesionales de aprendizaje es, a todas luces, irreal en muchos casos. No supone ningún canon a replicar y, desde luego, deben ponerse los pies en el suelo, aunque, quizás, sin dejar de considerar algunos interrogantes: ¿Sería insensato abogar porque la autonomía de los centros llegara a platearse como una oportunidad para fortalecer la cohesión de proyectos bien discutidos y concertados, y sostener una colaboración auténtica centrada en la mejora de la educación que tenemos y de los docentes que somos? ¿Sería descabellado, acaso, que se provean y se creen los tiempos necesarios (hasta en condiciones adversas) para sostener diálogos profesionales bien informados y efectivos; observarse mutuamente y aprender desde la práctica; realizar videos de aulas y analizarlos conjuntamente; planificar el currículo y la enseñanza tomando en consideración los aprendizajes logrados, o no, por el alumnado y las lecciones que podríamos aprender reflexionando críticamente sobre lo que estamos enseñando, las metodologías o las relaciones pedagógicas corrientes y sus resultados? Allí donde se considere que hay camino por hacer en lo que enuncian esas preguntas, las propuestas de comunidades profesionales de aprendizaje pueden ser un referente para mejorar la autonomía de las instituciones educativas.

3. Y ¿qué mejoras en el diseño y el desempeño de la inspección educativa?

Nos hemos referido a niveles micro y meso (aulas y centros) y no sería procedente olvidarse del macro. Avanzar en la provisión justa de una buena educación exige, sin ningún género de duda, la implicación en tal empeño de los poderes públicos, de la

administración y, dentro de ella, el papel y desempeño de la inspección educativa. Dos consideraciones al respecto.

Una, la meta ambiciosa y compleja de garantizar efectivamente el derecho a una buena educación a lo largo y ancho de los sistemas escolares, es sencillamente imposible sin el liderazgo, el compromiso y apoyos de parte de los poderes públicos. Poderes públicos y políticas que, conscientes de su legitimidad democrática, pongan en cuarentena la fiebre creciente de delegar hacia la gestión privada (empresarial) una tarea insoslayable para ellos, como es el buen gobierno y salvaguarda de intereses y servicios colectivos, sociales, particularmente educativos. No hay constancia de ninguna política gubernamental que, al depositar en el mercado la provisión educativa, haya mejorado los resultados de todo el alumnado ni, desde luego, una formación justa y equitativa. Basta consultar para ello las referencias, algunas citadas más arriba, a los países con mejores sistemas escolares. No es imaginable qué puede llegar a ser la vida en el planeta y entre sus habitantes, si la cultura darwinista de las ganancias sin fin ni control, el individualismo exacerbado y las leyes de la oferta y la demanda impregnan, además del mundo de los negocios, también la vida de las personas y las instituciones creadas para hacer posibles sociedades más humanas, habitables y buenas. El alegato tan lúcido como el que T. Judt (2010) nos legó, por citar un ejemplo particular, merece ser tomado en consideración para mirar globalmente y actuar en sectores de especial relevancia como la educación. Especialistas mundialmente reconocidos en temas de reformas escolares, Fullan (2000; 2010) por referir un caso, u organismos tan acreditados como la UNESCO (2010), sostienen insistentemente que la articulación de las políticas públicas en torno a la mejora de todo el sistema escolar, todos los centros, todo el profesorado y para todo el alumnado, ha de ser una prioridad reconocida y asumida por los Estados, no dejada en manos de la iniciativa privada

Dos, esas responsabilidades de los poderes públicos han de ser redefinidas y desarrolladas bajo presupuestos y actuaciones alternativas a los dos modelos vigentes. En un informe conocido de la OECD (2001), una entidad poco proclive al radicalismo, se alertaba contra el enquistamiento de un modelo burocrático de escolarización, así como igualmente en contra de las derivas y extensión del modelo mercantil. Por razones diferentes, ninguno de ellos garantiza democrática y justamente el derecho de todos a una educación buena, mejor. Precisamente, entre otras alternativas, se abogaba, ya hace una década, por un modelo de centros como comunidades de aprendizaje y como espacios de integración coordinada de servicios sociales y públicos. Dos horizontes todavía defendibles, pendientes de realización.

De manera que, tanto las políticas como la administración de la educación, y dentro de ellas la inspección, están llamadas a repensarse a sí mismas en relación con la mejora y con la autonomía de los centros. Ya no serán suficientes las bellas palabras ni las declaraciones para la galería. Al lado de discursos y llamadas a la responsabilidad de los poderes públicos, va a ser necesario concentrar esfuerzos en analizar en qué y cómo, en concreto la inspección, haya de participar en dinámicas de mejora y de la autonomía necesaria, tomando nota de lo ya hecho, de la realidad corriente y de trayectos por recorrer. Sin dejar de hacer patente el reconocimiento de la historia y tradición de este servicio con sus luces y sombras, la agenda de temas planteados en relación con sus condiciones de trabajo y sus relaciones con las administraciones (ver al respecto el número de ASE citado más arriba), así como otras cuestiones relativas al acceso al cuerpo y al propio desarrollo profesional. Tomando en consideración lo expuesto en los dos puntos anteriores, cabría seleccionar, entre otros posibles, los cuatro aspectos que se proponen a continuación.

a) *La inspección dentro de un sistema externo de apoyo a centros y al profesorado.*

La inspección tiene asignadas tareas y funciones propias en la legislación. Seguramente son necesarias, pero también desbordantes para ser bien desempeñadas por mortales y, quizás, susceptibles todavía de una mejor vertebración con otros servicios y agentes del sistema externo de apoyo a la enseñanza y centros. Hacer menos cosas para poder hacer bien las esenciales, podría ser un buen principio rector. Una vía (no la única) podría discurrir por el intento de articular y coordinar mejor, en ese espacio compartido, las tareas y el quehacer de los inspectores con otros profesionales. La participación que les está asignada en mover hacia delante la pesada roca de la mejora (LOE, Arts. 148-153) está llamada a buscar alianzas tanto dentro como fuera de los centros y zonas. Sería pertinente estudiar y concertar sus relaciones con los Centros de Profesores o similares (allí donde todavía existan), con otros profesionales del asesoramiento (Equipos de Orientación y Apoyo) y con la Universidad, y procurar centrarlas precisamente en tareas relativas a la mejora y la autonomía, sea en línea con lo aquí planteado o con otras visiones defendibles. Es difícil de imaginar que en los centros ocurran dinámicas de renovación pedagógica y formación del profesorado si los agentes y servicios externos (desde luego la inspección) están ausentes. Si solo se supervisan documentos y se deja de lado la vida real en centros y aulas. Si cada uno de los profesionales externos a unos y otras miran y trabajan solo sobre lo legislado y dejan en silencio, como objetos tabú, todo aquello que ni se puede legislar ni los decretos por sí mismos pueden garantizar. La mejora de la que se ha hablado requiere que los centros por dentro sumen energías y voluntades para lograr objetivos necesarios (autonomía efectiva y responsable). Pero eso, como está bien documentado, no es posible que ello ocurra sin distritos y zonas escolares, iniciativas, apoyos y exigencias que, por su parte, también sumen energías, apoyen, exijan lo que es preciso para ir dando algunos pasos hacia delante. La idea de comunidades profesionales de aprendizaje no sólo concierne a la autonomía de los centros, sino que también interpela a otros más, a la inspección en particular, a sus relaciones con otros profesionales, a la misma administración en sus distintos planos (; Christie, 2007; UCLA, 2007; Escudero, 2011b).

b) *La inspección y la garantía del cumplimiento de la legalidad.*

Por principio y por diseño, a los poderes públicos y a la administración le corresponde legítimamente velar por que la legalidad vigente se cumpla, particularmente en aquellos ámbitos que afectan a los grandes principios de los sistemas educativos públicos y su despliegue por todos los centros. A la inspección está asignada la función de supervisión y control, asegurando el cumplimiento de las leyes: ponerlas efectivamente al servicio de la mejora, es todavía un reto. No solo, desde luego, para la inspección, sino también para los administradores y responsables políticos que, no solo han de ampararles en ello, sino ejercer su propio liderazgo en el mismo cometido.

c) *La inspección y la creación de capacidades y compromisos con la mejora de la educación.*

Si algo nos han ido legando las diferentes tradiciones del pensamiento e investigación pedagógica relacionada con la mejora de la educación y de los sistemas escolares es que, por lo que en ellos nos jugamos y por la complejidad que reviste, no habrá buena educación sin buenos docentes. Pero no es previsible que haya buenos docentes sin buenos centros y, a su vez, éstos no suelen crecer espontáneamente, sino mediante sinergias precisas y adecuadas dentro de ellos y también fuera, también las de la

inspección. Incluso cuando los marcos y orientaciones de la administración estén justificadas y sean razonables, nos basta con prescribirlas. Asuntos como la mejora y la autonomía requieren bajar al terreno cenagoso de las regularidades y prácticas cotidianas y echar mano de las dosis de moralidad, inteligencia y voluntades para avanzar en una provisión justa de educación en zonas, centros y aulas. Ello requiere visiones y políticas sistémicas, no parches (Fullan, 2010). Es una buena óptica desde la cual trabajar por conectar diferentes servicios externos a los centros, en particular la inspección, con el apoyo al liderazgo de los equipos directivos de los centros, al desarrollo del currículo y la renovación pedagógica, al aprendizaje del profesorado dentro y fuera de los centros, en comunidades locales y también, ahora, en comunidades en red (Escudero, 2011b; González, 2011). En esa misma dirección ha apuntado un documento de ADIDE (2009), Andalucía, al proponer que el trabajo de los inspectores se “sitúe” dentro de los centros y la formación del profesorado.

d) *La inspección y el reconocimiento de cómo van las cosas para tomar decisiones fundadas.*

Otra de las tareas que corresponde a las políticas y administración educativa, y dentro de ellas particularmente a la inspección, es la que se refiere a recabar y documentar datos significativos que permitan reconocer el pulso del sistema, generar conocimiento y conciencia pública de qué va bien y qué es preciso mejorar, propiciando a tales efectos espacios de información y de debate público sobre la educación: una cultura y una política de toma de decisiones basadas en evidencias pertinentes, bien interpretadas y valoradas, sometidas a rendición pública de cuentas. No solo han de rendirlas los estudiantes de lo que aprenden o no; no solo los centros y los profesores de lo que logran o no que aprendan. También, una rendición democrática y pública de cuentas ha de aplicarse, y hacerse de modo efectivo, a los poderes públicos y a todas las personas que trabajan en las administraciones escolares. Una cultura de rendición democrática de cuentas, así, podría ser beneficiosa, primero, para no esconder la cabeza bajo el ala, sino para hacer público y fundado lo que se dice, se hace y se logra con la educación que tenemos. Segundo, para que la esfera pública donde se hable y discuta de la educación, no quede reducida, como hasta la fecha, a cuatro tertulianos, autoproclamados expertos, en diagnosticar y proponer, casi siempre temerariamente y sin fundamento, cómo van las cosas, por qué, qué es lo que hay que hacer. Tercero, para reconocer logros, que también los tenemos, y fracasos, que siguen existiendo, además con caras diversas: no solo hay centros donde fracasan muchos estudiantes, sino que al mismo tiempo revelan centros con serias dificultades y fracasos institucionales; no solo hay centros que fracasan, sino también formas de gobierno y de inspección que podrían ser valoradas como fracasos.

En fin, la mejora de la educación aquí y ahora, la autonomía de los centros, contando con sus avances y atascos, la inspección de la educación, partiendo de dónde venimos y de cómo se ha ido conformando su presente, son cuestiones claves que hay que repensar a fondo. El referente de la educación como un derecho fundamental - es algo irrenunciable si no pretendemos ir hacia atrás - merece ser bien entrelazado, en discursos y prácticas, con una determinada mejora, con una autonomía efectiva y responsable, con una inspección activa y corresponsable.

Referencias.

ADIDE (2009). Desarrollo de un modelo de intervención de la inspección educativa de Andalucía situado en el centro escolar. En: www.adideandalucia.es

Ball, S y Youdel, I (2007). Privatización encubierta en la educación pública. V Congreso Mundial Internacional de la Educación. En: www.ei-ie.org

Bolívar, A (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas, en J. López (ed.). La autonomía de los centros escolares. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el profesorado.

Bolívar, A (2012) *Políticas actuales de mejora y Liderazgo educativo*. Archidona: Aljibe.

Christie, K (2007) The State Role in Accelerating Student Growth in Low-Performing High Schools. *Education Commission of the States* (www.cse.org)

Connell, R (1997) Escuelas y justicia social. Madrid: Morata

Darling Hammond, L. (2001). El derecho a la educación. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel

Escudero, J. M. (1994). El desarrollo del currículo por los centros: un balance todavía provisional pero ya necesario. *Revista de Educación*, 304, 113-45

Escudero, J. M. (1999). El desarrollo del currículo por los centros, en J. M. Escudero (ed.), *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid: Síntesis.

Escudero, J. M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes*. Barcelona: Ariel.

Escudero, J. M. (2011a). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid. Síntesis.

Escudero, J. M. (2011b). Los centros escolares y sus relaciones con la administración autonómica y nacional. En M^a. T. González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid. Síntesis.

Escudero, J. M., González, M^a T. y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011a). Inclusión y Cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011b). Escuelas, familia y comunidad. Nuevas alianzas para la Educación de la Ciudadanía Global. En: G. Celorio, y A. López de Munaín (eds.). *Educación para la ciudadanía global*. UPV/Hegoa

Flecha, R (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Fundación ECOEM. Sevilla.

Fullan, M. (2000). The return of large scale reform. *J. Educational Change*, 1, 5–28.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. California: Corwin

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

González, M^a T. (2011). El desarrollo de los centros escolares participando en redes de centros y redes profesionales. En: M^a. T. González (Coord.). Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Madrid. Síntesis.

Hegoa (2009). Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos. Instituto Estudios Desarrollo y Cooperación Internacional. Universidad País Vasco.

Hopkins, D., Reynolds, D. y Gray, J (2005) School Improvement – Lessons from Research. DEFS (www.standards.dfes.gov.uk/innovation)

Kemmis, S (2008) Praxis and Practice Architecture in Mathematics Education, *Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*.

Moreno Yus, M^a A (*en prensa*) La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. Revista de Educación, 361, (2013). Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_148.pdf

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (coords.) (2003). Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar. Bilbao: Mensajero.

Nieto, J. M (2011) Evaluar hoy para mejorar mañana. La revisión interna del centro escolar. En: M^a. T. González (Coord.). Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Madrid. Síntesis.

OECD (2001). Schooling for Tomorrow. What Schools for the Future. París.

Portela, A. (2011). El gobierno del centro. En: M^a. T. González (Coord.). Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Madrid. Síntesis.

UCLA (2007)

Portela, A. (2011). El gobierno del centro. En: M^a. T. González (Coord.). Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares. Madrid. Síntesis.

Stoll, L y Louis, K. S (2007). *Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemmas*. New York: Open University Press

UCLA (2007) Toward a School District Infrastructure that More Effectively Addresses Barriers to Learning and Teaching. Los Angeles. (<http://smhp.psych.ucla.edu>)

Viñao, A (2010) *Acción social, participación y corresponsabilidad: tres modelos de relaciones escuela familia (Siglos XX y XXI)*. Consejo Escolar del Estado.