

Cambio y renovación de la enseñanza. Dimensiones considerables para la democratización educativa

Francisco J. Pozuelos Estrada (*)

*Departamento de Educación. Universidad de Huelva (**)*

Gabriel Travé González (*)

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía

*Universidad de Huelva (**)*



RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre algunas dimensiones que afectan a la democratización y renovación escolar. En este caso se analizan aspectos relativos al currículum, a la organización y gestión del centro, así como otras relacionadas con el profesorado, su participación y formación.

En estos últimos años se está planteando un profundo cambio en el mundo educativo; cambio, por otra parte, no siempre propuesto de la misma forma, ni entendido por todos igual. Es más, en muchos casos, y por diferentes razones (falta de formación, ausencia de tradición innovadora en muchos centros, poca resistencia a la incertidumbre, miedo al efecto "péndulo", reticencias...) se percibe una cierta confusión en los centros de enseñanza. Por ello es necesario a veces, y así se demanda desde buena parte del colectivo docente, plantear algunas consideraciones que en cierto modo ayuden a la hora de tomar decisiones encaminadas a conseguir una mayor autonomía y democratización escolar entre todos los sectores que viven el proceso educativo desde las distintas esferas de participación (profesorado, padres,

alumnado, etc), hasta en sus diferentes niveles de concreción (Estado, Comunidad Autónoma, centro y aula).

El tratamiento que habitualmente ha recibido la problemática relacionada con la democratización y renovación educativa ha primado enfoques propios de la organización escolar, centrandose sus intereses en la dinámica del centro y del aula y olvidando, de esta forma, otros niveles y esferas de decisión considerados de gran importancia y trascendencia para la comprensión integral del hecho educativo. Sin embargo, diversas investigaciones, evaluaciones y estudios recientes referidos a la mejora de estos procesos, nos permiten comprender el carácter sistémico que se establece entre los distintos elementos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(*) Miembros del grupo de investigación GAIA (programa IRES).

(**) Avda. Fuerzas Armadas, s/n 21007 Huelva. Tlfno.: 959/ 27 10 00-27 01 43



En este sentido es importante señalar que los principios útiles y de garantía para ser tenidos en cuenta están relacionados con este marco sistémico y global de la vida del centro y de la comunidad, y no en aspectos aislados, que puedan derivarse de la introducción de algún cambio puntual, sino de la consideración de una serie de actuaciones coordinadas en relación con las aportaciones planteadas:

“se enfatiza la necesidad de adoptar un conjunto de medidas interrelacionadas, que afectan tanto a la organización del trabajo de los alumnos como al papel desempeñado por los profesores o profesoras, a la organización del aula y del Centro, o a la naturaleza del proyecto curricular que organice la enseñanza a lo largo de la etapa”.

(Cañal, 1992, p.1)

No se trata, por tanto, de aplicar recetas más o menos novedosas sino que, teniendo como referente las conclusiones obtenidas de las dinámicas y modos de hacer que se suelen repetir en las experiencias estudiadas, puedan ser de utilidad para la mejora y transformación del marco escolar. Describimos, a continuación, cinco dimensiones básicas que deben considerarse a la hora de analizar los procesos de cambio y democratización de la enseñanza: el profesorado, el proyecto educativo, el estilo de dirección, la dinámica del aula y el modelo de formación y perfeccionamiento de los docentes.

En relación con el profesorado

El profesorado es uno de los elementos más determinantes de todo el proceso educativo pues es, en última instancia, quien decide de forma directa sobre la enseñanza. De alguna manera, todo lo que ocurre en el centro y en las aulas está estrechamente ligado a la persona del profesor. Así, la vida de un centro y la propues-

ta educativa que en él se desarrolle dependerá bastante del papel que los docentes jueguen, de las responsabilidades que se les confieran y asuman, de la capacidad de trabajar en equipo o no, del tipo y grado de organización que se plantee, del nivel de participación e información que se viva. Algunas referencias que pueden facilitar un *modelo de docencia participativa y dialogada* podrían ser:

– *Que el profesorado sea informado y pueda participar*, desde diferentes esferas, tanto a nivel de las grandes decisiones curriculares oficiales, como en la gestión del centro, evitándose con esto que se convierta en una simple pieza del engranaje sin poder decisorio auténtico:

“debe otorgarse a los profesores, y estos han de aceptar, un grado mucho más elevado de participación en el establecimiento de la línea de acción de su escuela”.

(Stenhouse, 1987, p. 243)

Sería necesario que el profesorado, a través de sus asociaciones, sindicatos, etc, pudiera expresar sus opiniones y demandas en las grandes decisiones curriculares de carácter oficial aprobadas por el poder legislativo (un ejemplo reciente lo tenemos en el fracaso cosechado por la reforma de los planes de estudios de Humanidades, al no consultarse con el profesorado ni con ninguno de los colectivos implicados: Comunidades Autónomas, expertos en didácticas específicas, padres, etc). Sería interesante, igualmente, a nivel de centro, que el claustro de profesores sea oído antes de confeccionar y cerrar las diferentes decisiones que se tomen tanto de índole administrativa, como organizativa o económica de modo que el consejo escolar conozca en todo momento las opiniones de los docentes al respecto. Está demostrado que las personas informadas trabajan mejor y se sienten más integradas en la cultura de la institución.

Por otra parte, es también un hecho constatado que un flujo deficiente de la información genera malos entendidos que dificultan la marcha del centro. En definitiva, para fomentar la participación es preciso que la información circule de forma fluida en cantidad y calidad.

- *Un colectivo docente que tome decisiones relativas a la planificación del currículum.* La descentralización del currículum o la mayor capacidad del profesorado a la hora de decidir en relación con el proceso educativo es algo que se ha extendido bastante en el discurso pedagógico actual, es más, se plantea como una característica deseable del docente. Un profesorado que formule y desarrolle su propia propuesta curricular está dándole forma y sentido a su tarea educativa lo que se traduce en un enriquecimiento profesional al poder conectar tanto el pensamiento, como la teoría, con la acción (Gimeno, 1992). Además, el participar en la planificación curricular proporciona seguridad, no hay nada que haga sentirse más seguro que el saberse amparado por un proyecto compartido y fundamentado del que se ha sido protagonista de forma más o menos directa con el resto del profesorado. Esta planificación colegiada del currículum se convierte en un buen vehículo para la comunicación con otros compañeros así como para compartir y mejorar la experiencia profesional.

- *Que la verdadera unidad de funcionamiento pedagógico sea el equipo docente.* Este punto es aceptado casi por la generalidad de los enseñantes. Raro es el documento de carácter pedagógico que no pone de manifiesto esta necesidad y sus ventajas. El trabajo cooperativo demuestra un nivel más alto que el desarrollado de forma individual: el profesor aislado, pese a su buena voluntad, suele encontrarse con la dificultad que supone la inercia de

funcionamiento de los centros y carece de energía suficiente para modificarla. El organizar la enseñanza a partir del trabajo en equipo conlleva la incorporación de diferentes perspectivas y enfoques, y esto fomenta tanto la profundidad y riqueza como la originalidad y rigor del proceso que se debe seguir. Y para que esto produzca cada vez más grado de satisfacción será preciso invertir algún tiempo en autoevaluarse con objeto de mejorar las habilidades.

- *Que exista una coordinación lo suficientemente elaborada como para asegurar la sincronización entre los diferentes equipos y responsables.* Para conseguir una enseñanza de calidad no basta con trabajar en colaboración es preciso además asegurar una coordinación que permita unificar los criterios y rentabilizar los esfuerzos. Una buena coordinación permite mayores cotas de rentabilidad y eficacia del trabajo en equipo e igualmente fomenta los valores de cooperación, diálogo y respeto hacia otras opiniones, aspectos que impulsan la evolución progresiva y compartida de todo el colectivo organizado en torno a una tarea común.

En relación con el trabajo cooperativo, y la colaboración o colegialidad en general, es preciso tener en cuenta las aportaciones que a este respecto expone Hargreaves (1996) y que hacen referencia a la necesidad de plantearse a partir de estrategias en las que el profesorado sea el que establezca "las reglas del juego", es decir, que sean éstos los que creen la estructura para la colaboración y no que venga impuesta desde arriba, a no ser que nos estemos conformando con una serie de rutinas y ritos que poco tienen que ver con un auténtico compromiso colectivo. Además, y haciendo referencia a la importancia de la estructura informal, una colaboración bien entendida trasciende a los espacios planificados, se da en todos los momentos y lugares, cuando es necesaria.

– *Que el trabajo cooperativo respete y propicie las decisiones personales de forma que lo colectivo no termine con las iniciativas individuales y las prácticas creativas.* En ocasiones el planteamiento colegiado, aplicado con el rigor de las nuevas ortodoxias, está llevando a situaciones no deseables; nos estamos refiriendo a la anulación de lo individual o dimensión personal que toda actividad creativa y comprometida debe tener: a veces se pide un grado de consenso y coordinación tan estricto que todo queda reducido a una homogeneidad que termina por anular todo vestigio de diversidad o divergencia, con ello y con el objetivo de alcanzar los fines propuestos se eclipsan muchas de las prácticas más originales.

Por ello, cualquier práctica cooperativa deberá dimensionarse desde esta doble realidad: por una parte será preciso tener en cuenta una labor colectiva en torno a un conjunto de ideas y decisiones compartidas y por otra, tendrá que considerarse la posibilidad, y necesidad, de su adecuación individual por parte de cada uno de los componentes, a su realidad y forma personal de entender el proceso educativo.

– *Por último, que el conocimiento profesional deseable del profesorado no puede ser concebido únicamente como un saber pedagógico.* Desde esta concepción, se debe superar el carácter meramente técnico o práctico para incluir el aspecto social y político de la educación (Freinet, 1974), al objeto de elaborar y desarrollar un concepto de cultura y lucha política que reúna a la vez un carácter histórico, político, pedagógico y esperanzado. Este conocimiento debe reunir una serie de aspectos, entre ellos, por una parte, redescubrir la importancia de la memoria histórica como pasado problemático que debe ser asumido por el colectivo con un significado común; por otra, reescribir la práctica política y pedagógica del trabajo cultural me-

dante la recreación de representaciones consensuadas; y, finalmente, promover la "crítica profética" (en palabras de Giroux, 1997), capaz de manifestar en el propio trabajo un lenguaje autocrítico, cuestionar aspectos negativos de las instituciones y denunciar injusticias sociales, políticas y económicas.

En relación con el proyecto educativo

Si bien es verdad que la elaboración de un proyecto educativo por parte de los centros es algo novedoso para buena parte del colectivo docente de nuestro país, también es preciso reconocer que muchas de las experiencias innovadoras que se han llevado a cabo en nuestro entorno se han planteado a partir de un proyecto que, en ocasiones, se expresaba al inicio y en otras se hacía posteriormente pero, por lo general, se utilizaba "un conjunto de ideas" como marco, para sistematizar el proceso que se estaba desarrollando (esta consideración también ha sido advertida por Antúnez recientemente). Esto pone de manifiesto que los *diseños basados en la escuela* (Gimeno, 1992) son una buena estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza, frente a la estrategia de grandes proyectos, externos a la institución educativa, de difícil desarrollo en contextos específicos y particulares. Pero claro, que los centros en general asuman esta responsabilidad no se consigue por el mero hecho de que la administración lo propicie, es más, en ocasiones sólo sirve para convertirlo en un requisito burocrático vacío de contenido. Hacer que los centros hagan suya esta forma de planificar el proceso educativo es algo progresivo, gradual, no de implantación inmediata. Teniendo esto en cuenta exponemos ahora algunas ideas básicas que suelen aparecer en proyectos ya consolidados.

– *Se han elaborado de forma progresiva*, no como “una respuesta correcta”, definitiva, sino como fruto de un proceso a lo largo de diferentes etapas (aunque no siempre de evolución lineal) que han ido consolidando los referentes básicos del proyecto:

“se trata de concebir el desarrollo del currículum como un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales”.

(Gimeno, 1987, p. 19)

– *Plantean una propuesta educativa global, coordinada y coherente*. Frente a una concepción de la enseñanza centrada en parcelas separadas entre sí, la existencia de un proyecto educativo ofrece una visión y unos planteamientos más globales, ejercidos de forma cooperativa, conjunta y solidaria. Lo que no quiere decir que se aplique de forma rígida y encorsetada por todos y en todo momento, si el consenso y negociación son aspectos fundamentales también lo son la comprensión y la diversidad de enfoques dentro del marco común, diversidad que enriquece al proyecto y lo impulsa hacia nuevas metas.

“Compartir un proyecto es participar de otras ideas y de expresar las nuestras, pero no la aplicación uniforme de un repertorio por muy compartido que este sea. Colaborar es dimensionar desde la creatividad e idiosincrasia personal el debate colectivo”.

(Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997, p. 148)

– *Suelen tener un marcado carácter realista y funcional*. Estos proyectos son estimados por sus autores como instrumentos que ayudan a la toma de decisiones y a clarificar los aspectos que determinan la práctica y se basan, a su vez, en procesos y metas alcanzables y realizables más que en documentos muy correctos en los aspectos formales.

– *Son planteados como algo no acabado (dinámico)*, susceptibles de ser mejorados a partir de revisiones y análisis periódicos. Esta adaptabilidad o flexibilidad es la que permite la incorporación de nuevos puntos de vista lo cual facilita la evolución en espiral y no los cambios en péndulo que, lejos de ofrecer una visión de avance, reflejan más bien intenciones asistemáticas o modas.

“La elaboración del currículum escolar no debe cerrarse en el momento puntual en que un Centro haya logrado diseñarlo (...) el desarrollo en la práctica, su seguimiento y reconstrucción paulatina han de representar un foco de atención, si cabe, más privilegiado que lo que pudiera suponer la actividad en sí del diseño”.

(Escudero, 1991, p. 278)

En relación con el estilo de dirección

Como hemos indicado, es preciso subrayar la realidad tan compleja que significa un centro educativo (diversidad de intereses, valores, expectativas, iniciativas...).

“La primera consideración que puede hacerse acerca del centro educativo es que este es una organización compleja y multidimensional, cuyos elementos y procesos no siempre se adecúan a lo que se establece formalmente”.

(González, 1991, p. 73)

Y esto hace que su gestión resulte especialmente difícil y complicada, máxime cuando, a causa de esta naturaleza compleja, no es posible aplicar muchos de los planteamientos propuestos en las teorías organizativas.

Por otra parte, la función directiva es una tarea bastante acosada por las urgencias (documentación, solución de conflictos, sustituciones, control...).

"El directivo absorbido por las urgencias, no suele encontrar tiempo para la necesaria reflexión y recapitulación".

(Antúñez, 1993, p. 174)

Y es por eso que en algunos casos la dirección se vea obligada a hacer uso de su propia intuición o "forma personal de ver la realidad" de manera que su actitud o estilo tenga bastante influencia sobre el clima de la escuela. Para evitar, o al menos reducir en alguna medida, un enfoque personalista, individual y espontaneísta, que por lo común provoca enfrentamientos y bloqueos en la dinámica escolar, proponemos un *enfoque colegiado* pues,

"la teoría del 'gran hombre administrador' ha sido totalmente reemplazada, en parte debido al hecho de que las organizaciones no pueden permitirse el lujo de funcionar bajo unas pautas tan jerarquizadas y centralistas".

Beare, Caldwell y Millikan (1992, p. 16)

Esta nueva perspectiva sienta sus bases en la participación, en el desarrollo planificado y coordinado de la acción y en la revisión compartida de la actividad directiva de manera que se potencie una *gestión democrática y comprometida* con el fin de facilitar e impulsar experiencias valiosas de aprendizaje:

"el modelo colegial trata de construir una cultura para la gestión diferente, hay que destacar la idea de comunidad de aprendizaje, o dicho de otro modo, de aprendizaje organizativo (Louis, 1994), donde el cultivo de nuevos valores basados en la colaboración y colegialidad crean escenarios diversos para el desarrollo y mejora".

(Coronel, 1996, p. 216)

Y para ello se propone:

– *Un director que no pretenda ejercer control total sobre el profesorado.* Las escuelas, en la actualidad, se están convirtiendo en organizaciones complejas donde

delegación y negociación se plantean, en realidad, como dos referentes básicos que será preciso desarrollar al máximo, de manera que ni el exceso de tareas ni el personalismo terminen por destruir el marco colaborativo que es imprescindible para una convivencia constructiva.

– *Una dirección colegiada* que entienda su labor como una tarea de equipo con el consiguiente reparto de responsabilidades. El modelo de dirección participativa plantea, frente al modelo autocrático, la distribución de funciones entre los diferentes órganos y personas de la institución con el fin de crear las condiciones necesarias para que se pueda establecer y llevar a la práctica un proyecto concreto.

– *Un plan de dirección* que recoja las líneas básicas de actuación y participación, de forma que se haga explícito el proyecto que se pretende desarrollar. Este programa elaborado a manera de guía debe ser útil tanto para sistematizar el trabajo del equipo directivo como para garantizar el control colectivo de la gestión de forma que ésta se presente como un proceso evaluable y responsable. Para conseguir estos objetivos de funcionalidad y transparencia deberá realizarse en equipo, redactarse con claridad y sencillez y acogerse al principio de realismo y flexibilidad, es decir, que se pueda reajustar (revisar) en función de las necesidades del proceso, de esta manera habremos conseguido un documento vivo, en continua actualidad y evolución, evitándose así el típico material burocrático que se suele realizar y archivar con el exclusivo fin de satisfacer a la administración.

En relación con la dinámica de aula (el currículum en acción)

Plantear un Proyecto Educativo consiste básicamente en establecer un conjunto

de intenciones para desarrollar un proceso educativo, proceso que se concreta a partir de acciones de enseñanza/aprendizaje y, como señala Stenhouse (1987), nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. Por ello si queremos conocer o aproximarnos verdaderamente al currículum real será necesario adentrarnos en las actividades cotidianas del aula, organizadas a partir de las programaciones del profesorado y de esta forma entrar en contacto con el contenido de la práctica educativa. Del análisis del *currículum en acción* de diferentes experiencias educativas contrastadas podemos obtener algunas ideas que aparecen de forma recurrente en todas ellas.

– Plantear a partir de la enseñanza temas que aglutinen diferentes materias, en lugar de dividir el currículum en áreas inconexas entre sí. Una *opción integrada del currículum* permite organizar la enseñanza en torno a aspectos concretos con sentido y significado para los alumnos, contribuye al desarrollo integral de la persona, se pone más el énfasis en integrar y analizar críticamente la información que en acumularla. Se tiende a interrumpir, en menor medida, la corriente de pensamiento, atención e interés del niño/a. Fomenta, y llena de contenido, el trabajo en equipo docente.

– Dar a conocer y debatir con los alumnos la secuencia de aprendizaje (lección, tema, unidad didáctica o como se le quiera llamar), de modo que conozcan y puedan participar activamente en la organización del proceso. Para ello es interesante guardar un espacio temporal en la semana con el fin de revisar y analizar los diferentes aspectos que inciden en el plan de trabajo que se esté desarrollando. En definitiva, se trata de propiciar una experiencia dialogada de aprendizaje (*currículum negociado*).

Plantear un proceso educativo a partir de las características que estamos exponiendo representa involucrar a todos los implicados en su puesta en funcionamiento de manera que el resultado sea una experiencia compartidas entre todos los que van a participar en ella.

(Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997).

– Crear un clima que facilite el trabajo en clase de manera que, sin alboroto ni disciplina “cuartelaria”, se pueda hablar sobre el contenido de aprendizaje sin perder tiempo en problemas rutinarios (diferentes investigaciones, y la propia constatación empírica, demuestran que la mayor cantidad de energía de un centro se va en resolver problemas de convivencia). Para conseguir este clima democrático es importante repartir tareas y responsabilidades y contar con la participación de todos (*gestión compartida del aula*).

– El aprendizaje no se produce sólo por el desarrollo de los aspectos intelectuales, existen otras dimensiones de la persona que influyen de forma sustantiva en la formación de cada uno, así la comunicación, la afectividad, la tolerancia, etc... juegan un papel fundamental en el *desarrollo integral* de la persona (finalidad básica de la educación). Con objeto de propiciar esto se debe procurar una comunicación fluida entre el docente y su clase (comunicación bilateral).

– Hacer de la evaluación un *proceso regulador* que permita conocer de qué manera se van desarrollando las distintas capacidades como consecuencia de la acción educativa y así poder ajustar la ayuda pedagógica necesaria en cada momento, dicho de otra forma, superar la idea de evaluación como una mera calificación instrumental de la enseñanza. Para que esto se pueda llevar a buen término es importante que se integre de forma natural en la enseñanza, que se apoye en diferen-

tes instrumentos, que involucre, de alguna manera, al alumnado (evitar evaluar "sobre"), y que, en este sentido, sirva para contrastar las intenciones planteadas con el desarrollo práctico.

– Fomentar la *participación de los padres* en la labor que se lleva a cabo en la escuela. Diferentes estudios han puesto de manifiesto que el grado de satisfacción de los padres con respecto a la escuela parece ser un indicador bastante preciso de los buenos resultados del estudiante. Algunas experiencias educativas de gran éxito llevadas a cabo en centros públicos de zonas con pocos recursos y promovidas o inspiradas en Giroux o Levin ("Padres igualadores" Chicago, "Escuelas aceleradas" Stanford) han señalado como una de sus características más significativas la "sustancial implicación de los padres" (Ayuste et al 1994, p. 107). Pero conseguir una "sustancial implicación" no significa una simple participación en los órganos de representación sino tomar parte activa en el proceso de la educación y para ello se suele recurrir, por lo general, a dos estrategias. Una consiste en implicar a los padres directamente en algunas experiencias de aula: talleres, charlas, salidas, etc.

"la implicación de los padres como ayudas en clase, como visitantes o voluntarios, está relacionado con el éxito escolar en las destrezas básicas, efecto también comprobado en programas de acción compensatoria".

(Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. 1994, p. 269)

Y otra, en muchas ocasiones complementaria de la anterior, se refiere a hacer explícito el plan de trabajo a los padres y madres de manera que puedan actuar en el desarrollo de ciertos objetivos de carácter socio-familiar estrechamente relacionados con los didácticos del aula.

Este marco colaborativo, que en nada secuestra o encubre la tarea de los docentes, sirve de puente para unir ambos con-

textos educativos (escolar/familiar) con objeto de facilitar el desarrollo de determinados valores y la promoción de todas las capacidades (Solé, 1995).

En relación con la formación y perfeccionamiento del profesorado

Un Centro Educativo es, como decíamos, una organización compleja sometida a presiones, evoluciones y cambios (y estancamientos ¿por qué no?) que influyen de forma decisiva en los procesos que en él se dan; estar preparados para comprender y actuar en consonancia, con las posibilidades reales del contexto en el que se vive, es una tarea fundamental del ejercicio docente. La dificultad de hacer frente a esto hace que la formación permanente del profesorado se plantee como una actividad necesaria que ayude a tomar decisiones ajustadas a las necesidades surgidas de la práctica pero que, por el carácter complejo de la problemática educativa, deberá proponerse como algo más que el aprendizaje de la aplicación técnica de una regla o procedimiento. Este *enfoque basado en la reflexión sobre la práctica* se caracteriza por:

– *Plantear la formación como una tarea compartida.* Las aportaciones más recientes sobre cambio y mejora educativa coinciden en afirmar que los grupos están en mejores condiciones que el profesor aislado para provocarlos pero, igualmente nos avisan de su posible efecto negativo: la colaboración aplicada como una técnica puede convertirse en un instrumento para dirigir al colectivo docente en un sentido externamente planteado. Como expone Rodríguez Romero:

"La colegialidad se da cuando profesionales iguales, deciden sobre asuntos a través de

procedimientos negociados democráticamente y cuando el control del trabajo reside en el grupo”.

(Rodríguez Romero, 1996, p. 90)

En otro sentido, pero relacionado con este mismo problema, es preciso hacer notar como la colaboración y colegialidad pueden conducir, a fuerza de consenso, a una indeseada homogenización. Es por ello, por lo que insistimos en la necesidad de armonizar lo colectivo con el respeto a la diversidad si se quiere realmente propiciar un clima solidario y comprometido y no lo que Hargreaves (1996) ha llamado acertadamente la “colegialidad artificial”, esto es, prácticas y ritos que simplemente sirven de montaje de cara a tranquilizar a la oficialidad y sus representantes.

– *Desarrollar el proceso de formación en el propio centro educativo.* La formación basada en la escuela es un enfoque que tiene por objeto potenciar el cambio y desarrollo educativo en el propio espacio de trabajo, es decir, en la escuela. Es un proceso que se da “en” y “desde” los Centros. Desde esta perspectiva se considera que el centro de trabajo de un equipo de profesores es la unidad básica para generar formación e innovación, sería la condición necesaria para un desarrollo eficaz:

“la escuela es la unidad básica del cambio, donde nacen y se cultivan las innovaciones”.

(Escudero, 1988; Santos, 1990)

– *Partir de los problemas surgidos de la realidad educativa.* La práctica educativa, la realidad cotidiana, en sus situaciones reales es la que genera y produce problemas que se precisan resolver e investigar. Es esta práctica, el verdadero motor que nos puede llevar, en su análisis, reflexión e investigación, a la teoría. Teoría, entonces, útil para comprender y explicar de forma más elaborada nuestra práctica.

– *Estimar la formación como un proceso (hipótesis de progresión).* Este progreso, desarrollo profesional, a través de la investigación que nace de los problemas de los profesores, posibilita el cambio de actitudes que, de acuerdo con el principio de aprendizaje significativo aplicado a los procesos de formación del profesorado, tendrá que partir de las ideas y posibilidades que el equipo posee y plantearse únicamente aquellos saltos cualitativos que puedan ser entendidos y asumidos dentro del bagaje de experiencias anteriores de que se dispone. Desde esta perspectiva, la noción de formación no se entiende como algo estático, sino como un proceso que se va desarrollando, reformulando y diversificando a la vez que se desarrolla el propio aprendizaje del profesorado (GIE, 1991; Porlán y otros, 1996).

De acuerdo con lo que se ha expuesto, creemos que el desarrollo y puesta en funcionamiento de estas ideas tendentes a la democratización y renovación escolar, deberá realizarse en el marco global del centro a partir de un proceso basado en la planificación, el diálogo y la participación con objeto de propiciar acuerdos progresivos cada vez más comprometidos. Los cambios, estimamos, que nunca deberán plantearse como una ruptura con lo anterior sino como una evolución negociada y viable para todos (será necesario evitar la imposición y los saltos en el vacío). Sólo de esta forma se podrán ir consolidando los nuevos referentes más allá de la simple transformación burocrática y formal.

REFERENCIAS

- ANTÚNEZ, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona, Editorial Horsori.
- AYUSTE, A. y otros. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

- BEARE, H. y otros (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.
- CAÑAL, P. (1992). ¿Pueden investigar los alumnos y alumnas de primaria? El proyecto curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). *Memoria de Investigación Grupo de Investigación GALA (Programa IRES)*. Material Poligrafiado.
- CAÑAL, P., LLEDÓ, A., POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (1997). *Investigar en la escuela. Elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada.
- CODINA y otros (1994). *Asesoramiento, formación y elaboración de proyectos curriculares en la etapa de Educación Primaria*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- CORONEL, J.M. (1996). *Investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- ESCUADERO, J.M. (1988). *La innovación escolar y la organización escolar*. Madrid: Narcea.
- ESCUADERO, J.M. (1991). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar. En ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- FREINET, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.
- GIMENO, J. (1987). Prólogo a la edición española. En STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H.A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, M^a T. (1991). Centros escolares y cambio educativo. En ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA -GIE- (1991). *Proyecto Curricular IRES*. Sevilla: Díada.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1994). Evaluación de un proceso de innovación educativa. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- PORLÁN, R. y otros (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores. Fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38.
- POZUELOS, F.J. (1994). *Unidades Didácticas. Fundamentos y práctica*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Huelva. Centro de profesores de Huelva.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M^a. M. (1996). *El asesoramiento en Educación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SOLÉ, I. (1995). *Familia y escuela. ¿Es posible no entenderse?* III Jornadas de Infancia y Aprendizaje-CLYE. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

SUMMARY

The present article meditates on some dimensions that affect to the democratization and school renovation. In this case relative aspects are analyzed to the currículum, to the organization and administration of the center, as well as other related with the faculty, their participation and formation.

RÉSUMÉ

L'article présente médite sur quelques dimensions qui affectent à la démocratisation et rénovation de l'école. Dans ce cas les aspects relatifs sont analysés au currículum, à l'organisation et administration du centre, aussi bien qu'autre a raconté avec la faculté, leur participation et formation.