**Cuatro claves para la transformación de los centros educativos**

El 30 de abril de 2019 tuvo lugar el [I Encuentro Transcantábrico](https://1encuentrotranscantabricofeae.weebly.com/) del Fórum Europeo de Administradores de la Educación en Comillas, Cantabria. Con la experiencia previa de reuniones de miembros de este foro de educación tanto en el ámbito autonómico como regional, nacional e internacional, se abordó una jornada de reflexión conjunta con una doble voluntad: debatir sobre los temas más acuciantes en el mundo de la educación y compartir preguntas, conclusiones y propuestas con el resto de la comunidad educativa.

En este documento se recogen las conclusiones y propuestas de profesionales de la educación de las CCAA del Cantábrico (Galicia, Asturias, Cantabria y Euskadi) provenientes de muy diversos ámbitos (equipos directivos de centros públicos y concertados, inspectores, asesores, profesores de la universidad) en torno a cuatro ejes de interés: autonomía de los centros, liderazgo, profesorado como factor clave y el binomio espacios-tiempos[[1]](#footnote-1).

Consideramos que, en estos momentos de previsible revisión del marco normativo de nuestro sistema educativo, podemos contribuir con nuestras reflexiones y propuestas, que se verán, sin duda, enriquecidas por las de otros especialistas y docentes del estado español.

1. **AUTONOMÍA DE LOS CENTROS**

Antes de plantear esta cuestión debemos preguntarnos “*¿autonomía para qué?”* La respuesta debe ser obvia para cualquier técnico en educación: autonomía para poder ajustar la respuesta educativa del centro a la diversidad de necesidades del alumnado. En otras palabras, la autonomía debe tener como principio rector la finalidad de todo sistema educativo: ofrecer una enseñanza de calidad y, en educación, calidad es equidad.

De esta reflexión inicial se deduce como corolario que la autonomía de centros es una necesidad, ya que no puede haber una única respuesta educativa válida para cada alumno ni comunidad educativa. Entendemos, pues, la autonomía como instrumento de adaptación de la respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado y de las comunidades educativas.

La autonomía supone necesariamente cambios en la realidad educativa actual. Cambios en la cultura de los centros educativos para romper inercias que se asientan en la comodidad de lo conocido. Cambios en la mentalidad de los agentes educativos, que deben ser capaces de asumir los riesgos y las responsabilidades inherentes al aumento del margen de decisión que supone la autonomía. Cambios en la legalidad vigente, pues la autonomía pedagógica requiere de modelos curriculares más flexibles y menos exhaustivos, la autonomía de gestión implica cambios en los modelos de gestión del personal y de la convivencia en los centros, y la autonomía organizativa supone cambios en los modelos legales que definen las estructuras de los centros, que deben ser menos encorsetadas y permitir la adaptación al contexto de cada centro educativo. Cambios en la mentalidad de los dirigentes políticos y responsables administrativos, que deben dejar atrás el miedo a perder el control y evitar confundir la coherencia y cohesión del sistema con la homogeneidad. Y, finalmente, cambios en la carrera docente, que permitan el reconocimiento del ejercicio del liderazgo de los equipos directivos de los centros y propicien la creación de un conjunto de incentivos para quienes asumen responsabilidades.

No obstante, aun sin esos cambios hay en el marco normativo vigente margen para el desarrollo de la autonomía de los centros. Proponemos los siguientes procesos e instrumentos como adecuados para promover la autonomía de los centros educativos:

* El liderazgo compartido o extenso, más allá de la figura individual de la dirección e incluso del equipo directivo, permite potenciar la autonomía con un reparto transversal de la responsabilidad, haciendo partícipes a un grupo más extenso de miembros de la comunidad educativa (jefes de departamentos, coordinadores, etc.).
* Así mismo, el convencimiento de que la autonomía se facilita si tenemos claro que el foco de todos nuestros esfuerzos debe situarse en el alumno; hay márgenes posibles de autonomía en la profundización en respuestas metodológicas propias o de centro.
* El diseño de modelos propios de gestión de la convivencia del alumnado, pero también del profesorado y, en general, de toda la comunidad educativa, por medio de los que encontramos un ámbito de profundización en la autonomía.
* Los programas de formación de equipos directivos, las asociaciones de directores y líderes pedagógicos y la creación de redes de centros, instrumentos todos ellos útiles para compartir experiencias y descubrir vías ya transitadas por otros de ejercicio y profundización en la autonomía.
* Finalmente, la confianza de la administración y su compromiso con el liderazgo en los centros docentes, así como la profundización en los mecanismos de asesoramiento a los centros, particularmente a través de los servicios de inspección de educación y las unidades técnicas, son instrumentos de los que ya se dispone en la actualidad y en los que debemos encontrar márgenes de mejora para la potenciación de la autonomía.

No obstante, no debemos olvidar que el ejercicio de la autonomía va indisolublemente ligado a la evaluación y la rendición de cuentas en una sociedad democrática y es precisamente en este ámbito donde se han de vencer las mayores resistencias de los docentes. Entendemos que la fórmula para vencer esas resistencias va unida a un cambio en los modelos de evaluación y rendición de cuentas, que deben ir claramente unidos a la exigencia de trasparencia de la sociedad actual: evaluar o rendir cuentas no es únicamente medir, comparar con la norma y sancionar o premiar en función de resultados, sino que debe consistir principalmente en la obligación de explicar lo que se hace y por qué se hace.

En este nuevo modelo es imprescindible partir de determinar las necesidades reales de los centros, para lo cual sería preciso construir un sistema sólido de indicadores que permita evaluar la realidad de partida de cada centro. Es necesario, igualmente, que se evalúen los contextos internos del centro y externos al mismo, que se evalúen los resultados y que se diseñe un sistema de incentivos para alcanzarlos.

Las administraciones deben garantizar la coherencia y cohesión del sistema educativo, pero no pueden ignorar que la diversidad de situaciones exige autonomía para adaptar las respuestas educativas, lo que conlleva la exigencia para los poderes públicos de diversificar la asignación de recursos en virtud de las necesidades particulares. Por ello, resulta imprescindible replantearse los mecanismos de asignación de recursos materiales y humanos a los centros, pues en un sistema heterogéneo la homogeneidad es enemiga de la equidad.

1. **LIDERAZGO**

La primera pregunta que se plantea, “*¿qué tipo de liderazgo es deseable?”,* suscita una repuesta unánime: necesitamos un liderazgo humano que integre el liderazgo transformacional, compartido y evolutivo, siempre con una visión integradora cuyo eje fundamental ha de basarse en lo educativo. Así, se entiende el liderazgo distributivo como un objetivo, no como un punto de partida, ya que solo repartiendo la responsabilidad podremos crear y mantener buenos equipos. En este sentido, hay que subrayar que crear una cultura de centro supone establecer una frontera clara entre liderazgo y gestión, ya que, aunque lo ideal sería que se combinasen en una sola persona, en ocasiones hay un agente inspirador que tiene la visión e impulsa el cambio, pero necesita de otros que lo organicen.

La labor fundamental del líder es conseguir compromiso, aun cuando cuente con un equipo que no haya sido elegido por él. Un buen líder es capaz de promover en su centro Aprobación, Aceptación y Aprecio, las “3 A” que generan compromiso entre las personas de la organización.

El perfil directivo, por tanto, debería contar con algunas características esenciales tales como:

* Visión del centro y capacidad de trasladar esa visión a la comunidad escolar. Es preciso ser receptivo y estar atento a las necesidades de la comunidad, respaldándola.
* Capacidad para ver, escuchar y reflexionar
* Actitud proactiva, poniéndose del lado de las soluciones, no de los problemas
* Flexibilidad

La segunda cuestión, “*¿profesionalizar el liderazgo?”,* genera interpretaciones diversas, pero existe consenso en que se ha de contar con una adecuada preparación previa y continua, con períodos de práctica mentorizada en la función directiva. Se ha de proporcionar una formación que desarrolle las capacidades de liderazgo partiendo de las capacidades de las personas. No se considera, sin embargo, que esta formación específica y continua deba conducir a la existencia de un cuerpo de directores: aunque una de las fortalezas para crear cultura de centro es la estabilidad del equipo directivo, ya que facilita la consecución de objetivos y optimiza la formación, el perfil idóneo del director debe poder compatibilizar el ejercicio de la docencia con la dirección.

No queremos dejar de mencionar aquí el documento [Un Marco Español para la buena dirección escolar](https://drive.google.com/file/d/0B2gExAzb1ZgUMjZaZTA1UUlrWWM/view), por cuanto proporciona una referencia imprescindible para la consecución de un liderazgo efectivo. Entendemos que el marco para una buena dirección ha de configurarse desde dos puntos de referencia:

* *Desde una visión práctica:* es necesario un marco que se fundamente en la construcción e implementación de una visión estratégica compartida y en el desarrollo de las capacidades profesionales. Una buena dirección sabe liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje y gestionar adecuadamente la convivencia y la participación.
* *Desde una visión de recursos humanos:* parece fundamental contar con una guía que tenga en cuenta principios compartidos de la cultura de centro y que destaque las habilidades y los conocimientos profesionales del director y del equipo directivo.

Finalmente, se considera esencial establecer una vinculación entre los proyectos de dirección y el proyecto educativo de cada centro, algo que se ve lastrado por el marco normativo actual, que limita excesivamente la toma de decisiones d por los equipos directivos.

1. **PROFESORADO, FACTOR CLAVE**

Se articula la reflexión en tres momentos: la formación, la selección y el desarrollo de la carrera docente.

* 1. **Formación: nuevas funciones, nuevas competencias**

Si bien es indiscutible que la formación es esencial para la mejora docente y la transformación de un centro, hay que tener en cuenta algunas cuestiones previas:

* en muchas ocasiones en el aula enseñamos como hemos aprendido; por lo tanto, quizás lo primero que hay que hacer es desaprender para poder cambiar/innovar, para poder volver a aprender de una forma más competencial;
* la formación continua necesita que haya coherencia entre los diferentes espacios formativos, tanto dentro del centro como con otros elementos que forman parte de la comunidad educativa;
* los propios procesos de formación deben ser un modelaje (muchos de los procesos de formación que se llevan a cabo actualmente contradicen sus propias propuestas en su desarrollo);
* la formación continua más eficaz y más fértil es la que se realiza en el propio centro y con la participación de todo el equipo docente y de la comunidad educativa, tanto entre iguales como con expertos externos.

Se considera ineficaz el modelo de formación descontextualizado y personalista que vincula la formación a incrementos económicos por el modelo de los sexenios. Los centros deben tener autonomía para establecer los proyectos de formación y los itinerarios formativos de cada docente. Así, se subraya que para crear una cultura de formación permanente entre el profesorado es preciso abordar la formación en centros y en jornada laboral.

Se percibe que los centros concertados son más dinámicos que los públicos en cuestiones de formación, debido a su mayor autonomía en la gestión de la formación y a la mayor estabilidad de sus claustros. En este sentido, se constata la necesidad de reorganizar los centros de formación del profesorado y de atender, así mismo, a la formación de los formadores y de los inspectores, ambos agentes clave de la formación y el asesoramiento.

Un ámbito específico de reflexión dentro del campo de la formación del profesorado es la vinculada a la formación llevada a cabo por la universidad que, en general, se considera claramente mejorable. En este campo se plantean varias cuestiones:

* La necesidad de unir la formación con las responsabilidades. En este sentido, se considera la formación inicial responsabilidad de la Administración y la formación continua, responsabilidad individual y de la Administración.
* Asimismo, se señala que la universidad diferencia la formación del profesorado de Infantil y Primaria de la de Secundaria, lo que lleva a un gran fracaso, porque las universidades no tienen en cuenta la vertiente educativa en los grados que forman al futuro profesorado de secundaria. Habría que establecer en los grados una especialidad para la docencia.
* Se plantea la posibilidad de la selección previa para acceder a Magisterio y la necesidad de revisar los planes de estudio, teniendo en cuenta las nuevas funciones docentes y la necesidad de proporcionar prácticas simultáneas al desarrollo de los estudios y/o un “MIR docente” al finalizar los estudios universitarios. Se invita a consultar al respecto los siguientes documentos:
	+ [*Documento de la conferencia nacional de decanos/as y directores/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente*](http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf)
	+ [*Aportaciones de FEAE Cantabria a la propuesta de acceso a la función docente*](https://feaecantabria.weebly.com/uploads/1/1/9/0/119084223/aportaciones_de_feae_cantabria_a_la_propuesta_de_acceso_a_la_profesi%C3%B3n_docente.pdf)
* Los periodos de prácticas en centros deben convertirse en un tiempo de formación bien planificado, en el que se propicien experiencias en contextos y ámbitos diversos y sea posible pasar por centros diferentes y de distinta tipología, para lo que es imprescindible una buena y exigente selección previa de centros que realmente aporten valor añadido a ese periodo formativo;
* Desde la universidad se señala que en ocasiones los centros ponen demasiadas expectativas en el profesorado novel que llega a los centros, cuando lo habitual es que, más que promover innovaciones, tiendan, en un primer momento, a tratar de asimilar y reproducir “la cultura del centro”. La renovación metodológica se produce realmente a través de la formación entre iguales, dentro de cada centro educativo y en redes de centros.

Finalmente, se considera que se debe redefinir el periodo de prácticas en el que culmina el acceso docente por oposición, ya que es actualmente, en muchas ocasiones, meramente burocrático, con poca seriedad y apenas repercusiones formativas y/o laborales: es extraordinariamente infrecuente que un funcionario no supere la fase de prácticas.

* 1. **La selección del profesorado: formación inicial y acceso a la carrera docente**

Se constatan las claras diferencias existentes en este aspecto entre centros públicos y centros concertados, y se insiste en la mayor rigidez y en las enormes limitaciones que se dan en los centros públicos en el proceso de selección del profesorado. Sin embargo, siendo conscientes de la dificultad y de la falta de continuidad derivada de la inflexibilidad de los sistemas de adjudicación de profesorado, es evidente que hay posibilidades y experiencias en este sentido en centros públicos (véanse, así, las experiencias *Hamaikaesku* y *ExE*, *Empezar por Enseñar* en el País Vasco).

Se señalan diferentes momentos en los que se ha de planificar una selección:

* Selección para el acceso a la universidad
* Selección en las propias universidades, a través de las calificaciones de las asignaturas
* Selección para un posible MIR docente
* Selección en los propios centros para continuar después del MIR, lo cual supone capacitar a la dirección para la selección del personal
* Selección, mediante evaluación, a lo largo de la práctica docente

En la selección del profesorado es preciso valorar un abanico de aspectos, además de los conocimientos. Para ser un buen profesional docente hace falta no solo talento, sino también talante, conjugar los conocimientos de la materia y de la didáctica con la aptitud y la actitud docente. Este hecho evidente hace cuestionable el actual modelo de oferta pública de empleo, en el que no se plantea ni siquiera un proceso tan generalizado en el mundo laboral como la entrevista previa a la contratación.

Se debe, así mismo, distinguir la movilidad voluntaria de los docentes y la falta de continuidad en los centros derivada de la (altísima) interinidad, ya que la movilidad voluntaria puede resultar positiva, en tanto en cuanto las personas nos implicamos más estando en el lugar que queremos estar, situación que no se produce entre el profesorado interino, cuya movilidad es forzada.

Finalmente, con independencia de cómo llegue el profesorado al centro, es imprescindible llevar a cabo un buen acompañamiento, y evitar que según se incorpora un docente trabaje en las situaciones más difíciles. El objetivo de este acompañamiento debe ser que el profesorado aprenda a disfrutar de su trabajo y que adquiera las herramientas que le van a facilitar su tarea. Este acompañamiento debiera incluir:

* Encuestas de satisfacción al alumnado y devolución al profesorado
* Mentor con funciones claras
* Intervención del director, con presencia en las clases del docente novel: como líder pedagógico que es, tiene la obligación de hacer propuestas pedagógicas tanto individuales como a nivel de centro
* Porfolio docente del profesorado
	1. **Evaluación y carrera docente**

No es admisible plantear un desempeño profesional sin procesos de evaluación; sin embargo, es el ámbito en el que más resistencias se advierten entre el profesorado. Sin duda, es una cuestión polémica, pero no es comprensible que una persona que está implicada en procesos de evaluación de otros (alumnado), no admita que también debe ser evaluado. Como se mencionó en la sección de *Autonomía de los centros*, vencer esas resistencias implica un cambio en los modelos de evaluación y rendición de cuentas, donde el énfasis no se ponga en medir sino en explicar lo que se hace y por qué se hace. Una evaluación adecuada no debe producir rankings, sino propuestas de mejora y de formación permanente. Debemos plantear una cultura de la evaluación desde la propia formación inicial universitaria, analizando el cómo y el para qué de la evaluación docente y proporcionando al futuro profesorado modelos de buenas prácticas mediante instrumentos tales como las observaciones de aula y la autoevaluación.

El objetivo de la evaluación del profesorado, interna y externa, debe ser la mejora profesional vinculada al proyecto de centro:

* Interna: ligada a la forma de trabajar en el centro y con una función formativa: coevaluaciones, autoevaluaciones…
* Externa: es preciso vencer las reticencias que genera, que provienen en gran medida de lo que se percibe como mal uso en algunos países de nuestro entorno. Se precisa, por ello, un alto grado de profesionalidad en los agentes e instrumentos evaluadores y absoluta transparencia en su funcionamiento.

Finalmente, tan evidente como la necesidad de evaluación en todo desempeño profesional es que exista una verdadera carrera docente. No es admisible que los únicos incentivos para el profesorado existentes en la actualidad estén vinculados a la acumulación de años de veteranía en su vida laboral. En este sentido, se invita a consultar la propuesta de Álvaro Marchesi y Eva M. Pérez: [Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes](http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/dam/jcr%3A27f483b0-f448-41aa-ad7c-2987787652c2/evaluacion-para-el-desarrollo-prof-docente-marchesi-y-perez-2018.pdf).

1. **ESPACIOS Y TIEMPOS**

Se propone como punto de partida el documento elaborado desde la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias [“Nuevos Espacios para el Aprendizaje”](https://www.educastur.es/documents/10531/94672/2018-11_noticias_proyecto-espacios_dosier-proyecto.pdf/fcc5f20f-6062-4404-b50e-cb9d7b244091). Este documento parte de una idea clara: la inclusión como elemento esencial en el diseño de los espacios educativos.

En línea con el análisis de Antony Booth y Mel Ainscow en la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion), entendemos la inclusióncomoun derecho que contagia todos los aspectos de la educación, incluyendo los espacios.

Según esta concepción, se plantea como un error de base que sean exclusivamente los arquitectos los que diseñen los centros: deben ser equipos disciplinares los que planteen las necesidades de un edificio educativo para que sean los arquitectos los que definan los aspectos técnicos en base a esas necesidades pedagógicas*.* Véanse, por ejemplo, los “espacios creativos”, que no pueden estar definidos de antemano, ya que es la comunidad educativa la que ha de marcar la propia definición de esos espacios.

Entendemos, por tanto, que se deben construir los centros a partir de un Proyecto Educativo, no únicamente a partir de una intencionalidad de impresión visual. No obstante, somos muy conscientes de que partimos de una realidad en la que hay espacios educativos que ya están ahí y que no son fruto de ningún ideal educativo. En estos casos hay que abogar por una adaptación hasta convertirlos también en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando de ellos el máximo provecho.

En la asociación espacios-metodologías es evidente que la disposición del aula condiciona las metodologías en gran medida, pero esta reflexión es también válida a la inversa. Por lo tanto, a la hora de, por ejemplo, modificar esos espacios ya construidos, el fin de dicha modificación debe partir de un principio claro: el derecho a una educación de calidad, no solo a una educación a secas. Debe lucharse por una inclusividad real, lo que conlleva una reflexión profunda sobre la existencia de los centros específicos, cuya sola denominación tiene ya una connotación negativa.

Se comparte así mismo, la certeza de que una metodología puede, en ocasiones, trascender los espacios. ¿Depende entonces de la capacidad del docente superar el llamado “obstáculo espacial” o la denominada “violencia estructural”? El diseño o la disposición estructural de muchas aulas impiden a un buen profesional desarrollar, con mayor frecuencia de la deseada, sus capacidades docentes y las de su alumnado; sin embargo, la metodología puede llegar a superar el condicionamiento que ejercen los espacios. Desafortunadamente, las resistencias las solemos encontrar en el profesorado y no en el propio espacio: por ese motivo la formación del profesorado se convierte en otro elemento esencial.

Tiene interés aquí reflexionar sobre los aprendizajes explícitos e implícitos. El espacio, sin duda, aporta aprendizajes implícitos: así, cuando encontramos un aula cuyas mesas están dispuestas en filas separadas mirando al frente, hacia una mesa elevada ocupada por el docente, intuimos el aprendizaje implícito que aporta esta ordenación. Por este motivo, entendemos que los principios que rigen la educación que queremos han de guiar nuestra metodología y, por tanto, nuestros espacios. El Proyecto Educativo de Centro (PEC) se convierte, consecuentemente, en el marco que ha de determinar la respuesta a las preguntas: *¿qué espacios?, ¿qué tiempos?, ¿qué metodologías?*

Cuando a lo anterior añadimos el análisis de los tiempos escolares observamos con preocupación que las etapas superiores del sistema educativo están condicionando las etapas inferiores en la organización de tiempos y espacios: estamos “secundarizando” la primaria, cuando deberíamos hacer lo contrario.

Para llegar a establecer criterios que permitan una óptima distribución y organización espacial y temporal en la escuela, es necesario reflexionar sobre ideas y propuestas de muy distinta índole: enfoques internivelares, heterogeneidad, inclusión, cooperación, adecuación al contexto social, aprendizajes y contenidos escolares, relación entre contenidos y metodología, PEC, participación de la comunidad educativa…

En definitiva, nos enfrentamos a un debate abierto y continuo en el que hay que poner en el centro de atención, como objetivo prioritario de la educación, al alumnado. El profesorado, el currículo, los espacios y los tiempos deben adaptarse para satisfacer sus necesidades en el ámbito de su desarrollo competencial, personal y social. Es esta la razón de ser del *servicio* educativo.

Mayo 2019

1. Los focos de atención sobre los que se centró el debate y en base a los cuales se organiza este documento son los siguientes:

**Autonomía de centro**

Construir la autonomía: Participación de la comunidad educativa

Necesidad de proyectos propios: innovadores, adecuados al entorno y al alumnado

Evaluación/Rendición de cuentas. Libertad/Corresponsabilidad

**Liderazgo**

¿Qué liderazgo: educativo, distributivo, transformacional…?

¿Hacia un liderazgo profesional?

Estándares y marcos para una buena dirección

**Profesorado, factor clave**

Formación: nuevas funciones, nuevas competencias

La selección del profesorado: formación inicial y acceso a la carrera docente

Evaluación y carrera docente

**Espacios y tiempos**

Nuevas metodologías: ¿nuevos espacios y tiempos?

¿El tiempo del alumnado es el tiempo del profesorado?

Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal [↑](#footnote-ref-1)