

¿SE PUEDE MEJORAR LA EDUCACIÓN ELEVANDO LOS NIVELES DE APRENDIZAJE E IMPLANTANDO SISTEMAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS?

Juan M. Escudero

Universidad de Murcia

La pregunta formulada en el título apunta directamente a la cuestión central que, a mi modo de ver, Richard Elmore analiza y discute en el texto que comentamos. Como no podía ser de otra manera dada su trayectoria, la relaciona con otras fundamentales como son la escuela pública como organización, la mejora de la educación y la formación del profesorado. Sus análisis conjugan brillantemente críticas precisas contra los presupuestos y políticas que sustentan las reformas basadas en estándares, el tipo de organizaciones escolares y docentes vigentes para proveer educación, y una serie de propuestas alternativas sobre la mejora que habría que perseguir, el rediseño de los centros y la inserción del desarrollo del profesorado en proyectos centrados en la mejora.

La actualidad de políticas de reformas escolares que declaran sus apuestas a favor de la calidad de la educación, la mejora de la enseñanza y el énfasis sobre el aprendizaje de los alumnos y la rendición de cuentas, es algo que está a la orden del día. Puede verse con facilidad en latitudes como EEUU, a cuyas reformas se refiere específicamente el texto, así como también en nuestro propio contexto y en el de otros muchos países. Y tanto si nos estamos refiriendo a tramos educativos como los contemplados, por ejemplo, en la reciente LOCE, como si prestamos atención a algunos planteamientos que atañen a la educación universitaria. El horizonte propuesto por el espacio común europeo y la convergencia dentro de la UE en materia de diseño de titulaciones, acreditación y rendición de cuentas comparte, aunque con sus propias señas, los presupuestos fundamentales de un espacio de “*nuevo consenso educativo*” que se extiende por doquier.

Como estamos en tiempos de fáciles y obligadas retóricas, pero de complejas e inciertas políticas, no es extraño que bajo las grandes palabras de consenso se escondan significados e implicaciones heterogéneas y que, más allá de eso, lo que se están librando son debates y decisiones que llevan por derroteros que no son precisamente convergentes. Hay, desde luego, diferencias muy notables entre dos posturas que se pueden describir respecto a la elevación de los estándares y su cohorte de medidas asociadas. Por citar esquemáticamente dos de las más acusadas, podría describirse, en primer lugar, una que se muestra tan obsesionada por los rendimientos y los resultados de los sistemas escolares como convencida de que, superados aquellos juegos con discrecionalidad y la autonomía de la educación, las instituciones y los educadores, el diseño y aplicación de mecanismos de mayor control, más evaluación y una rendición de cuentas pública, serán resortes efectivos. Sobre todo, para lograr cotas más altas de excelencia educativa, aunque eso pueda comportar costes de mayores desigualdades, inequidad y pérdida de cohesión educativa y social. En otro polo, bien diferente, se colocan quienes también reconocen que es urgente mejorar el funcionamiento de la educación y los aprendizajes de los estudiantes, pero que hay que encarar este reto bajo la óptica del derecho a una buena educación para todos, lo cual no quedaría satisfecho, sino quizás amenazado, por políticas y medidas como las que estamos comentando, y de las que Elmore se hace eco y denuncia. El nuevo énfasis en el aprendizaje de los estudiantes (sólo nuevo, a fin de cuentas, en tanto que colgado de lemas como los corrientes) tiene significados e implicaciones bien diferentes si se vincula, por ejemplo, al Programa de Educación para Todos patrocinado por la UNESCO, o si se asocia, dicho sea también a título sólo ilustrativo, al de Calidad gerencial auspiciado y sancionado por la ISO 9000, con gran predicamento entre determinados sectores y audiencias. El texto de Elmore es una buena muestra de las fuertes discrepancias que existen entre lo que las reformas basadas en estándares plantean al respecto, sus presupuestos y políticas concretas, y lo que su autor denuncia respecto a sus implicaciones para la educación pública, y las propuestas alternativas enunciadas.

En su conjunto, es de esos artículos que tienen la capacidad de no dejar a casi nadie satisfecho. No es cómodo de digerir por ninguno de los diferentes actores implicados y afectados por las políticas educativas, las decisiones y las prácticas de las reformas, las instituciones escolares, la profesión docente. Me atrevo a calificarlo como un compromiso claro con la defensa de la escuela y la profesión docente, aunque quizás esta apreciación no sea compartida por todos los lectores. Sus críticas de ciertas políticas oficiales de reformas son explícitas, y así se puede apreciar en éste y en otros trabajos del mismo autor (Elmore, 1997; 2002). Las que escribe, a su vez, en relación con los substratos de nuestras instituciones escolares y sus lógicas de funcionamiento, así como contra alguna de las señas de identidad más apreciada y defendida de nuestra

profesión como la autonomía, no son menores ni más indulgentes. Hace algunos años Fernández Enguita (1999) apuntó en una dirección similar provocando un cierto revuelo, e incluso acusaciones de erosionar la credibilidad de la educación pública. Como en este caso no sólo se señalan ostentosas complicidades y debilidades, sino que además se ofrecen propuestas bastante radicales respecto al estado de cosas corrientes, el revuelo puede que sea mayor, y las reacciones de algunos todavía más enfurecidas. Elmore destapa heridas y propone curas bastante controvertidas y, desde luego, a contra corriente.

Hace algún tiempo que Elmore (1996; 1997; 2000; 2002) viene insistiendo en las tres cuestiones centrales que desarrolla en este texto. Una, que las reformas oficiales suelen desconocer las regularidades que gobiernan las prácticas pedagógicas, cuyas culturas reales casi son tocadas para bien por las estructuras, de uno u otro tipo, que aquellas se empeñan en instaurar; dos, que los presupuestos y pautas de funcionamiento sobre los que se asientan las instituciones escolares y la profesión docente no son los adecuados para promover el aprendizaje de los alumnos ni del profesorado; tres, que es preciso repensar una buena educación para todos, el gobierno y el liderazgo en los centros escolares, así como el desarrollo sostenido en el tiempo de la formación docente, que ha de vincularse más estrechamente con proyectos de mejora de la educación. Destacaré algunas de sus ideas, pues, sobre las reformas basadas en estándares, después sobre la organización escolar y el profesorado, a continuación aludiré a sus propuestas más interesantes, para finalizar con algunas consideraciones que pueden relacionarse con nuestro contextual actual de reforma.

LAS REFORMAS BASADAS EN ESTÁNDARES: TRAMPAS Y POSIBILIDADES

Baste apuntar de pasada que por el escenario de la educación norteamericana –que es el referente que toma en consideración el autor como contexto y texto de sus apreciaciones- han desfilado en los tiempos más recientes y actuales una plétora considerable de reformas. Como sucintamente ha descrito Cibulka (2000), por ejemplo, podrían citarse: las *reformas programáticas*, centradas en la alteración de aspectos parciales del sistema educativo (currículo, modelos de enseñanza, evaluación...), el movimiento de *escuelas eficaces*, con su énfasis particular en ciertos modelos de enseñanza, la elevación de las expectativas sobre el aprendizaje de todos los estudiantes y el fortalecimiento de la dirección; las *reformas sistémicas*, centradas en la pretensión de tornar más coherentes las innovaciones educativas estableciendo desde arriba marcos de referencia y dirección; la *reestructuración y descentralización* del sistema escolar, con sus focos de actuación preferente sobre la disposición de nuevos esquemas de gestión y gobierno de la educación, más participativos y liberalizados simultáneamente; las reformas que han puesto un énfasis particular sobre el *desarrollo profesional de los docentes* procurando impulsar diversas actuaciones para elevar el atractivo social e intelectual de la profesión y propiciando modelos de preparación inicial y permanente más potentes; y, por fin, las *reformas basadas en estándares*.

Estas últimas constituyen allá, desde hace unos años, un motivo importante de debate y discusión. Unas veces, formando parte de las llamadas “reformas sistémicas” (Cuban, 2001), y otras, acentuando el énfasis en los aprendizajes, la formulación de estándares, el incremento de los mecanismos de evaluación e información pública de los resultados, la rendición de cuentas y la adopción de medidas vinculadas al rendimiento, sea para incentivar el logro, o, como se sostiene y utiliza en ciertos casos, para adoptar decisiones que pueden llevar a la clausura u otras formas de penalización de aquellos centros con mayores índices de fracaso (Hargreaves, 2003). El mismo Elmore ofrece una caracterización breve de ese movimiento en el texto, sumándose a las que vienen publicando otros muchos autores de aquella geografía, en una línea que va desde la crítica y denuncia de sus presupuestos, políticas e implicaciones más indeseables, hasta la exploración de algunos de los márgenes de posibilidad que pueden llevar consigo (Dreever, 1996; Rallis y McMullen, 2000; Hargreaves y otros, 2001; Darling Hammond, 2001; Sirotnik, 2002). Ya que tanto la buena pretensión de elevar los niveles de rendimiento del sistema y los centros en lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos, como las medidas de asociarlo a la aplicación de mecanismos de publicidad y rendición de cuentas, son cuestiones tan loables como polémicas, las posturas al respecto son controvertidas.

Pueden darse ciertos puntos de encuentro en el reconocimiento de que hoy la educación tiene un valor sustantivo y estratégico sin precedentes; que es necesario concentrar mayor atención sobre las contribuciones efectivas que los sistemas escolares, los centros y la profesión docente aportan a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, es decir, a los resultados; que es preciso afinar los sistemas de evaluación del rendimiento escolar; y que para ello se necesita aplicar políticas y mecanismos concretos que satisfagan el derecho de la sociedad a pedir cuentas de lo que se está haciendo y sus resultados, así como la responsabilidad y rendición de cuentas por

parte de los centros y el profesorado sobre ello. Las posiciones, como puede suponerse, son muy divergentes sobre estas dos líneas de argumentación y de adopción de las medidas correspondientes. Desde el discurso más oficial se sostiene una línea argumental como ésta: la adopción de una política que establezca, como estructura, un marco ambicioso de estándares respecto a los que valorar los aprendizajes de los estudiantes, activar mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, y divulgando la información precisa sobre los rendimientos de cada centro escolar, serán resortes capaces y suficientes para estimular la renovación y mejora del aprendizaje por parte del sistema educativo. Todavía más si, aplicadas sin paliativos, esas políticas establecen unas reglas de juego según las cuales “*las buenas escuelas sobrevivirán y serán reforzadas* –como dicen Rallis y McCullen (2000:769) – y *las malas tenderán a desaparecer*”. Estos presupuestos y medidas son de sobra conocidos en ciertos ambientes, también sus intereses y opciones ideológicas, así como las fuertes críticas, ampliamente extendidas, en el sentido de la estandarización de la educación (Cuban, 2001), el estrechamiento del currículo escolar, la educación y la evaluación bajo el imperativo de insoslayable de “enseñar para los exámenes” (Darling Hammond, 2001), o la injustificable aplicación de una rendición de cuentas exclusivamente aplicada a los centros y profesores (Sirotnik, 2002).

Tal como puede verse en el texto, Elmore critica y denuncia abiertamente los presupuestos injustificados sobre los que se asienta una reforma basada en estándares de ese tipo. Alerta, además, de que la codificación en esos términos de la presión actual y creciente sobre la educación no llevará sino a romper un sistema como el vigente, en exceso rígido, nada dispuesto y menos capacitado para responder adecuadamente a las exigencias formuladas. Su apreciación de que, asimismo, ese movimiento puede contribuir a desvelar, todavía más, las debilidades de la educación pública, y, de paso, erosionar su credibilidad y legitimación social, está más que fundada en datos y consecuencias comprobables. Sus análisis y argumentos en este sentido son clarividentes, bastante convincentes y no necesitan otros comentarios. Ya venía insistiendo en una línea similar desde hace algún tiempo (Elmore, 1996), cuando, al filo de algunas de sus investigaciones sobre la denominada reestructuración escolar, denunció que la mera creación de nuevas estructuras organizativas y formales no son ni mucho menos suficientes para generar el conocimiento y las capacidades pedagógicas pertenecientes al núcleo de la enseñanza, así como tampoco para facilitar los aprendizajes deseables de los alumnos. La organización, concluía, no precede a la buena pedagogía, sino más bien al revés. La rendición de cuentas externa sólo puede ser efectiva para mejorar si, como dice en el texto, va precedida y reconstruida sobre una rendición de cuentas interna, asentada sobre el conocimiento, las capacidades y los compromisos institucionales y docentes con ese propósito.

LA DEBILIDAD DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES, EL LIDERAZGO ESCOLAR Y LOS INGREDIENTES CONSTITUTIVOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Una parte importante, aunque polémica, del texto de Elmore se refiere concretamente a este otro conjunto de cuestiones. Algunas de ellas, como el liderazgo, han sido tratadas con más detalle en otras contribuciones (Elmore, 2000; 2002). Su crítica del modelo vigente de organización escolar pública o, hablando con más precisión, burocrática, es implacable, hasta muy dura, de forma que, para intepretarla como es debido, puede ser bueno recurrir a análisis y valoraciones que ha escrito más explícitamente en otros momentos. Aludiremos, por lo tanto, también a ellos.

Del modelo de centros y profesión docente con que se cuenta –se está refiriendo, no lo olvidemos al caso de su país– ofrece una radiografía tan descarnada como la que puede leerse en el artículo comentado. Su eje argumental se puede resumir en estos términos: la escuela pública, por diseño, se sostiene sobre un culto incondicional a la autonomía y discrecionalidad de cada profesor. Dicha autonomía está burocráticamente delegada, consentida y hasta protegida, en concreto por un esquema dominante de administración y gestión (dirección) del sistema y los centros, que parece más pensado para proteger las decisiones y prácticas particulares de intromisiones externas que para garantizar su desempeño al servicio del bien social de la educación. Básicamente, tal como están organizados y gestionados los centros, la educación que propician descansa sobre el tacto personal de cada uno de los docentes, y, así, sustraída a un discurso público y contrastado sobre lo que se hace, por qué y con qué efectos. La *lógica de la confianza* es uno de los pilares básicos sobre el que reposa el ejercicio de la profesión, y la *ética individual del voluntarismo* es, a su vez, el criterio que sirve para dirimir tanto el sentido y los contenidos de los posibles proyectos renovadores, como la implicación o elusión de asumirlos. De ese modo, la mejora de la educación se confina al dominio de cada docente como sujeto individual. Si ocurre puede llegar a tolerarse, pero, desde luego, puede definirse más como un “atributo” particular que como una característica de la organización por la que ésta apuesta y coherentemente es capaz de

promover. La mayoría de los centros, parafraseando algunas de sus ideas al respecto, son, en esencia, el resultado, quizás fortuito, de quienes recalcan en ellos y los habitan. Es mucho más infrecuente, en otra dirección, sean los docentes quienes se ven significativamente afectados e influidos por los centros en tanto que instituciones. De momento, si así fueran las cosas, las buenas ideas, imágenes y sueños de las “organizaciones que aprenden”, vertebradas alrededor de visiones defendibles y compartidas sobre la educación y el aprendizaje, referentes normativos sobre cómo realizarla y una cultura común de experimentación e innovación, representarían, como mucho, algunos oasis excepcionales.

No sólo se trataría, por lo tanto, de denunciar que una presión externa sobre el sistema y la educación como la representada por los estándares puede contribuir a desbordarlo y quebrar sus estructuras. También nos invita Elmore a poner el dedo sobre la llaga de las fragilidades que residen en presupuestos y lógicas como las que gobiernan el funcionamiento interno de las organizaciones escolares y de quienes desempeñan su quehacer docente dentro de ellas. ¿Qué tipo de remedios se propone a este estado de cosas?. E incluso, antes de entrar en una línea de propuestas, ¿cómo han de repartirse las responsabilidades del estado de cosas denunciado?. Para descartar cualquier responsabilización unilateral de centros y profesores, me parece oportuno citar una referencia como la que sigue, tomada de otro de sus trabajos (Elmore, 1997:6). Dice textualmente: *“el primer diagnóstico que hay que hacer del fracaso de un centro no debiera dirigirse hacia los profesores y estudiantes, sino hacia el modo en que los políticos y administradores tienen organizada la educación, particularmente en lo que respecta a los recursos destinados a promover conocimientos y habilidades en los centros. Una escuela con alto índice de fracaso, en la que los profesores no hayan sostenido un desarrollo profesional efectivo, no es una escuela que fracasa, es una escuela gestionada por políticos y administradores que fracasan”*. Entre ocultar facetas no precisamente loables de la educación pública a pesar de que sea doloroso sacarlas a la luz, e incurrir en una mirada alicorta e injusta que llevaría a descargar sólo las responsabilidades hacia sus interioridades, el autor adopta una postura mucho más sensata, como puede verse en esa referencia, proponiendo una comprensión más adecuada. Sólo así se les puede encontrar mayor sentido a las propuestas que también formula.

LAS PROPUESTAS ALTERNATIVAS

Acometer proyectos de mejora dirigidos a mover a toda la organización escolar hacia una cultura, estructuras, normas y procesos que estimulen y soporten un desarrollo profesional de calidad al servicio del aprendizaje de todos los estudiantes, es el horizonte que perfila y defiende el autor en la parte más constructiva, por así decirlo, de su texto. Tanto al ofrecernos su manera de concebir la mejora, en la que destaca su apuesta por una buena educación para todos (todos los estudiantes, profesores, centros y sistema), como al insistir en el desarrollo de la capacidad institucional de las organizaciones escolares, uno de cuyos elementos importantes ha de ser el liderazgo al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, o suscribir algunas de las mejores propuestas conocidas sobre el desarrollo profesional del profesorado, Elmore conecta con varias de las propuestas más dignas de atención que se vienen analizando y discutiendo desde hace algunos años. La claridad y razonabilidad de sus puntos de vista quedan bien expuestos en el artículo, y no pretendo ni siquiera detenerme en las propuestas más concretas. Entiendo que representan un marco inexcusable para fortalecer desde dentro la escuela pública, así como para estudiar en qué sentido y orientación es preciso repensar el funcionamiento interno de los centros escolares, la dirección de los mismos, la búsqueda de la coherencia y, desde luego, la insistencia, una vez más, en que sólo a través de la inversión en conocimiento y capacidades docentes se puede pretender mejoras sustantivas y a gran escala de la educación que tenemos. Los contenidos sobre los que propone que ha de girar el desarrollo del profesorado, las estructuras, normas y oportunidades a través de las cuales estimularlo, el acceso que debe proveer a buenas prácticas, así como la reconstrucción desde el propio contexto de trabajo del conocimiento disponible y de la propia práctica docente, vertebrando la formación en proyectos sostenidos en el tiempo de mejora del aprendizaje de los estudiantes, son algunas líneas de reflexión y trabajo que el texto nos ofrece. Su insistencia en que la formación docente se relacione expresamente con la capacidad institucional de los centros, y que en ese espacio el liderazgo compartido y responsable pueda servir tanto de apoyo como de articulación de la necesaria rendición de cuentas, abre derroteros potencialmente valiosos para reconstruir los centros y la profesión docente sobre otras estructuras, normas, cultura, capacidades y compromisos.

ALGUNOS MENSAJES E INTERROGANTES DESDE Y PARA NUESTRO PROPIO CONTEXTO

Aunque el contexto y las reformas a las que se refiere Elmore no son equiparables con nuestras peculiaridades y situación educativa en materia de cambios, es posible derivar del texto comentado algunas

consideraciones que pueden ser pertinentes. Y, precisamente por esas peculiaridades que nos definen, quizás hasta podríamos atrevernos a puntualizar, o tal vez replantear, algunos de sus análisis y propuestas.

En primer lugar, no es difícil coincidir en la idea de que ejercer una presión fuerte, con demandas complejas y exigentes, sobre la estructura rígida de un sistema como el educativo, sus centros y profesionales, puede provocar diversas fracturas, descrédito y pérdida de legitimidad social. Sobre todo, si tales demandas se vinculan a mecanismos de rendición de cuentas como los descritos y se omite la ineludible inversión en conocimiento, formación y capacitación de los centros y la profesión docente. También se puede enunciar otra hipótesis algo diferente que podría enunciarse en estos términos: también se puede fracturar un sistema y provocar las secuelas consiguientes, si se ejerce presión sobre el sistema con metas y aspiraciones ambiciosas (ampliación de la escolaridad, nuevas concepciones y prácticas sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, nuevas formas de gobierno y participación, modelos de profesor que atiendan más al aprendizaje de los estudiantes que a la transmisión de contenidos, etc.), y no se disponen ni los mecanismos convenientes de rendición de cuentas (presión), ni tampoco, al menos como sería deseable, el fortalecimiento y transformación de las culturas, normas, conocimientos y capacidades de los centros y la profesión docente. En algún sentido, una parte de las lecciones a aprender de los atascos de la LOGSE bien podría ser atribuible no a un “exceso de presión y rendición de cuentas”, sino precisamente a un canto sutil o explícito mal entonado de la autonomía y discrecionalidad de las diferentes unidades del sistema y sus profesionales. Si, en la actualidad, pensamos en la LOCE, quizás podríamos sostener, asimismo, la hipótesis de que un sistema escolar puede quebrarse no sólo por falta de inversión en conocimiento y capacidades, y tampoco sólo por presionar excesivamente sobre una estructura rígida y desasistida; también podrían provocarse efectos similares, y acaso más perversos, por la misma fracturación del sistema por diseño (caso de los itinerarios, por citar uno de los aspectos); por recargarlo de un exceso de academicismo (el diseño del nuevo currículum); por laminar los espacios y los ámbitos de la participación y democracia dentro del sistema (gestión y gobierno de la educación); por defender la calidad de los aprendizajes pero aliviar la presión sobre los centros y el profesorado habilitando itinerarios “adaptados” flexiblemente a los intereses y aspiraciones de los estudiantes; por recurrir a una evaluación más “rígida” pero sin revisar qué y cómo se enseña y evalúa, como si esta supuesta decisión de mayor rendición de cuentas pudiera sustituir la inversión en conocimientos, capacidades y compromisos. O sea, que tanto la instauración de estructuras que presionan como el diseño de otras nuevas que prometen reducir la tensión (sobre todo si, además, la concentran en algunos de sus puntos más frágiles), pueden contribuir a provocar fracturas, desbordamientos, debilitamiento, descréditos y pérdidas de legitimidad de las instituciones escolares y la educación.

En segundo lugar, seguramente es preciso reconocer que los tiempos sociales y políticos que circundan e impactan sobre la educación no son los más propicios para una mejora inclusiva de la misma. De eso no cabe, a estas alturas, la menor duda. Esta certeza, sin embargo, no debe servir de excusa para eludir la autocrítica que las instituciones y profesionales del servicio público hemos de asumir y elaborar. Ya sea en el trabajo de aula, ya lo sea en el gobierno y gestión de los centros y la profesión docente, mirando hacia otro lado, o tirando balones fuera (aunque algunos hay que tirar), sólo representa una parte de la película. Si no se desvela la otra, y si no se asumen las medidas congruentes, la mejora a gran escala no será posible: se estaría impidiendo no sólo desde fuera, sino también desde las interioridades, creencias, normas, relaciones, prácticas y responsabilidades que rigen el día a día de los centros, las aulas, sus decisiones, procesos y resultados.

En tercer lugar, el texto de Elmore dibuja y desmonta bastante bien el carácter de algunas de las reformas corrientes, sean referidas expresamente a los estándares o sea también a las que, sin nombrarlos, los tienen en la trastienda. También reconoce debilidades institucionales y profesionales, así como por dónde podrían discurrir líneas de fortalecimiento. Una cuestión sólo aludida en el texto, pero que parece ineludible, es la siguiente: a la vista de todo ello, ¿dónde cabe situar los resortes para la mejora, cómo y quiénes han de activarlos, de qué forma y por parte de quiénes asumir funciones subsidiarias cuando los responsables políticos, administrativos y profesionales no propician ni practican la rendición de cuentas interna que debe preceder a la externa?. En estos tiempos, quizás los problemas que más nos atenazan no residen en la falta de conocimientos para la mejora, aunque sobre el particular habría mucho que discutir respecto a dónde están, a quiénes pertenecen, cómo circulan por el sistema, y de qué forma pueden ser provechosos para la mejora. Algunos otros, tal vez más decisivos, se refieren a la negociación y activación de los resortes, responsabilidades y rendiciones de cuentas, no unilaterales sino recíprocas, que faciliten el uso sensato del conocimiento disponible, y su puesta al servicio de causas justas.

En cuarto lugar, para finalizar, quizás una de las causas de las fracturas educativas provocadas por acciones improcedentes de presión, o también por omisiones injustificadas de ella, se pueden atribuir al debilitamiento de alianzas con las que anteriormente contó la educación y que se han ido, a su vez, debilitando. Lo curioso es que, tal como se están viendo las cosas en esta materia, si no se logra restablecerlas (con las familias, con otras fuerzas sociales y servicios de la comunidad, con zonas y redes más amplias que lo representado por cada uno de los centros) la ambición de una mejora de la educación en todos los centros y para todos será un objetivo todavía más difícil de alcanzar. En este sentido, insertar la lectura de la situación que brillantemente hace Elmore en una perspectiva social y comunitaria más amplia, podría ser algo que contribuyera a disponer de una imagen algo más ambiciosa y compleja, pero quizás necesaria para sustentar proyectos educativos y sociales de mayor alcance.

Referencias bibliográficas

- Cibulka, J (2000). The Creation of High Performance Schools Through Organizational and Individual Learning. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching. Obtenible en <http://www.ericps.org>
- Cuban, L (2001). How Systemic Reform Harms Urban Schools. *Education Week*, May, págs. 1-5
- Darling Hammond, L (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona:Ariel
- Dreever, B (1996). If not now, when? Radical theory and systemic curriculum reform, *Journal Curriculum Studies*, 28 (2), 171-191
- Elmore, R.F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26
- Elmore, R (1997). The politics of education reform, *Issues in Science and Technology Online*, XIV (1), págs. 1-9. Obtenible on line: <http://www.nap.edu/issues/14.1/elmore.htm>
- Elmore, R (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Wahshington, DC: Albert Shanker Institute. Trabajo obtenible en: <http://www.shankerinstitute.org/>
- Elmore, R (2002). Unwarranted Intrusion, *Education Next*, 2(1), 30-35. <http://www.educationnext.org>
- Fernández Enguita, M (1999). ¿Es pública la escuela pública?, *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- Hargreaves, A (2003). *Enseñar en la sociedad de la información*. Barcelona: Octaedro
- Hargreaves, A y otros (2001). *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey Bass (Trad.: *Aprender a cambiar. La enseñanza mas allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro,2002)
- Rallis, Sh.F y MacMullen, M.M. (2000). Inquiry-Minded Schools: Opening Doors for Accountability, *Phi Delta Kappan*, 81 (10, June), 766-773.
- Sirotnik, K (2002). Promoting Responsible Accountability in Schools and Education, *Phi Delta Kappan*, 83 (9), 662-673.