

COMPROMISO CON LA MEJORA EDUCATIVA

**HOMENAJE AL PROFESOR
ANTONIO BOLÍVAR**

Juan Manuel Escudero
Juan Manuel Moreno
M^a Purificación Pérez-García
y Jesús Domingo
(coords)



COMPROMISO CON LA MEJORA EDUCATIVA

Homenaje al profesor Antonio Bolívar



Juan Manuel Escudero, Juan Manuel Moreno,
M^a Purificación Pérez-García y Jesús Domingo (coords)

2023

Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada



IEdu
Instituto
Interuniversitario
Andaluz de
Investigación
Educativa

ISBN: 978-84-09-55517-8

Deposito Legal: GR-1469-2023

Índice

PARTE I: PRESENTACIÓN Y SEMBLANZA	5
Presentación	7
1. Semblanza de Antonio Bolívar. Por Enriqueta Molina, M ^a Purificación Pérez-García y Juan de Dios Fernández (compiladores).....	9
PARTE II: DIÁLOGOS CRÍTICOS CON SUS APORTES ACADÉMICOS	23
2. Cambio, innovación y mejora de la educación: territorios explorados por el profesor Antonio Bolívar. Juan M. Escudero Muñoz y Rodrigo J. García Gómez.....	25
3. Maestro en ciudadanía. José Antonio Caride.....	37
4. Política educativa en treinta aforismos (homenaje a Antonio Bolívar). Juan Manuel Moreno.....	47
5. Efectos indeseados de la LOMLOE: de las razonables competencias formativas generales al disparate de una taxonomía de conductas operativas específicas. Un análisis del currículo en Galicia. Felipe Trillo Alonso y Fernando Fraga-Varela.....	57
6. Diálogo sobre el currículum con Antonio Bolívar. Amador Guarro.....	75
7. Saberes didácticos y profesionalidad docente: ¿sobre qué saberes didácticos se configura la identidad docente del profesorado? Miguel A. Zabalza Beraza	95
8. Identidad y desarrollo profesional, dos procesos entrelazados. Lourdes Montero.....	111
9. El liderazgo escolar en la producción académica de Antonio Bolívar. Julián López-Yáñez y Marita Sánchez-Moreno	123
10. Organización y dirección de centros escolares: aportaciones del profesor Antonio Bolívar Botía. Antonio Portela Pruaño, María J. Rodríguez-Entrena y Eva María González Barea.....	137
11. Asesoramiento en educación: la contribución de Antonio Bolívar. Juan Carlos Torrego Seijo	149
12. El proyecto de escuela pública como configuración de la ciudadanía en valores comunes. M. Begoña Alfageme-González y M. Trinidad Cutanda-López.....	163
13. Antonio Bolívar y la investigación (auto) biográfica y narrativa en educación. Aportes, retos y dilemas. Jesús Domingo Segovia.....	173

PARTE III: SOBRE APORTES ACADÉMICO-PROFESIONALES	191
14. Una reflexión colectiva sobre el aporte de Antonio Bolívar a la investigación y práctica educacional en América Latina. Gonzalo Muñoz Stuardo et al.	193
15. Evaluación participativa en comisiones comunitarias de valoración del profesorado y proyectos. Antonio Bautista García-Vera.....	209
16. El discurso de Antonio Bolívar como referente de la innovación educativa en España. Florencio Luengo Horcajo y José Moya Otero	221
17. Los Consejos Escolares: un gobierno de lo común. Antonio Luzón Trujillo y Diego Sevilla Merino	231
18. La dirección escolar y las asociaciones profesionales de directivos. Miguel González Dengra	243

PARTE I:
PRESENTACIÓN Y SEMBLANZA

Presentación

Llegado el momento de la jubilación del profesor y amigo Antonio Bolívar, consideramos oportuno, por pertinencia y justicia, homenajear a tan eminente y prolífico “*scholar*”. Su historia de vida, erudición, amistad y trabajo sin duda ofrece tanto un ejemplo de “compromiso con la mejora educativa”, como un buen escenario para poner en debate temas clásicos y nodales –como los que ha trabajado Antonio- con el momento actual para repensar la educación desde una perspectiva comunitaria de calidad, equidad, dignidad y profesionalidad.

En este contexto se programó y articuló un programa de actividades entre las cuales está este Libro-Homenaje. Se trata de un trabajo académico -no laudatorio- en el que se revisita con rigor su obra desde una perspectiva de diálogo académico entre sus aportes y perspectivas con los retos, controversias y dilemas del panorama actual. No se trata, por tanto, de una compilación o enumeración de temáticas y trabajos, sino ofrecer una mirada caleidoscópica a la complejidad de la mejora de la educación de la que extraer ejemplos de compromiso profesional y académico, con reflexiones y nuevas interrelaciones que alumbren inquietudes y matices al tiempo que se motive a indagar nuevas vías de mejora en la educación.

Los autores son académicos y profesionales que han accedido con gusto a la invitación de repensar y posicionarse sobre los tópicos y temáticas por las que se plasma el compromiso académico y profesional de Antonio Bolívar con la mejora de la educación. No están todos los que podrían estar, por conocimiento e interés en estas temáticas y homenaje, sería inabordable. También se han cruzado circunstancias que han dificultado la participación de otros bien a su pesar, pero si se ha logrado componer una obra coral focalizada con criterio. Aprovechamos este espacio para manifestar nuestro más profundo agradecimiento a todos ellos.

El trabajo se ha estructurado en torno a tres grandes bloques de contenido. En el primero de ellos, se presenta una semblanza de Antonio Bolívar como compañero de viaje, amigo y profesional escrito por diversas personas que han tenido la suerte de estar muy cerca de él en su desarrollo profesional y personal, y que, por tanto, nos comparten esa mirada más humana, cercana y no siempre conocida del profesor. En el segundo bloque, se entra a fondo en el contenido de los temas tratados con más profusión y sentido por Antonio. Se ocupa del aporte experto y sistemático del *scholar*. En este bloque se repasan los grandes lineamientos, se resaltan críticamente los aportes más relevantes, en muchos casos verdaderamente pioneros y actuales, y se ponen en debate con los grandes retos,

controversias y perspectivas que se abren en la actualidad en esas temáticas. En ellos se pasa repaso a cuestiones centrales de mejora educativa, política educativa y sus efectos prácticos, identidad profesional y profesionalización docente, liderazgo pedagógico, currículum, asesoramiento y organización escolar... Pero también se revisa el aporte (pionero y referente) en fundamentación epistemológica e instrumentalización metodológica de calidad especialmente pertinente para abordar de manera alternativa y comprensiva estas temáticas. Y, finalmente, el tercer bloque de aportes, se refiere a diferentes ámbitos de la actividad académica y profesional en las que se ha plasmado su compromiso con la mejora (evaluación y acreditación académica, política educativa y Consejo Escolar, movimientos de innovación y renovación pedagógica, asociaciones profesionales de líderes escolares...). En él se puede entrever al Antonio Bolívar polivalente y en su dimensión más pragmática y cercana a la realidad educativa.

Se trata de una mirada retroactiva, desde el hoy y ahora, a la obra de Antonio, pero no para quedarse en el pasado o lo ya escrito, sino para iluminar con prospectiva el futuro. Por tanto, para nada se trata de una obra terminada, ni necesariamente cerrada, sino que es fruto de un momento de análisis, que hace función de un punto y seguido, para continuar juntos y con Antonio, profundizando en este debate, contenidos y sentidos.

Procede en este sentido hacer tanto una lectura atenta por capítulos y temáticas específicas, como otras miradas más transversales, tanto globales como hologramáticas, que pongan en juego una dialéctica presente en toda la obra de Antonio Bolívar: su rica, sólida, fundamentada y compleja mirada sobre la mejora educativa, con la debida precisión en temáticas particulares siempre coherentes con esta visión sistémica y comunitaria de la mejora. A ello invitamos a los lectores de este trabajo.

Juan M. Escudero, Juan Manuel Moreno,
M^a Purificación Pérez y Jesús Domingo (Coords.)

Capítulo 1

Semblanza de Antonio Bolívar

**Enriqueta Molina, M^a Purificación Pérez-García
y Juan de Dios Fernández**
Compiladores

En una reciente conversación con la profesora Lourdes Montero, catedrática emérita de la Universidad de Santiago, hablábamos de que Antonio, siguiendo una cierta analogía con Machado, y no solo onomástica, “es, *en el buen sentido de la palabra, “bueno”*. Las personas que participamos en este escrito, hemos querido dibujar un semblante de Antonio Bolívar que lo acerque a la comunidad científica como persona, pues como académico y científico, sabemos de su alcance e impacto nacional e internacional. Compartiremos experiencias que hemos vivido con él en distintos momentos de la trayectoria profesional, que contribuirán a conocer su figura, para que, a modo de caleidoscopio, retratemos múltiples imágenes de lo que ha supuesto nuestro gran referente.

Enriqueta Molina Ruiz, profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

“A mi compañero y amigo Antonio Bolívar”

He disfrutado de la compañía, generosidad y sapiencia de Antonio durante, al menos, 25 años. Recuerdo al hombre tímido, educado, respetuoso que llegó al grupo de investigación. Todos valoramos la que creíamos sería su gran aportación: “conocimiento de la realidad” ya que contaba con experiencia y vivencias como catedrático-profesor de enseñanza secundaria. Su visión práctica de la enseñanza no universitaria dotaría de realismo las investigaciones que desde la Universidad emprendíamos. Y, en ese sentido, su indiscutible liderazgo académico-científico en los centros por los que había pasado, contribuyó, en no pocas ocasiones, a facilitar el desarrollo de las investigaciones.

Pronto advertimos que nos quedábamos cortos; descubrimos en él un gran potencial teórico: el dominio de las principales bases de datos, el manejo de numerosa y actualizada bibliografía, su gran capacidad de análisis hizo que cargara con la

responsabilidad de fundamentar teóricamente todos los proyectos de investigación presentados por el grupo.

Aunque parezca contradictorio, he vivido a Antonio desde una doble vertiente que me ha enriquecido. De un lado, lo he visto como la persona cercana que generosamente te inundaba de numerosa y actualizada bibliografía sobre el tema que necesitaras, revisaba con espíritu crítico cualquier trabajo que le presentaras, te explicaba la situación, procedimiento, etc. de cualquier aventura académica que fueras a emprender... De otro, se me representaba lejano, fruto del reconocimiento que yo sentía acerca de su gran valía como erudito. No han sido pocas las veces que sus conocimientos me apabullaban, pero, la humildad, sencillez y generosidad con que los transmitía, le hacía ganar, aún más, mi respeto. Llegué a comprender que el saber es para Antonio algo consustancial; no le daba importancia, no presumía, se diría que le molestaba cualquier reconocimiento hasta el punto de enrojecer si recibía algún halago.

Destacar, algo que ha caracterizado a Antonio en nuestro trato diario. No pasaba un día sin que se acercara, bien temprano, a mi despacho para saludar, preocuparse por los temas personales y ¡por qué no decirlo! para informar de las noticias calentitas ocurridas en el marco nacional del Área: ¡lo sabía todo: convocatorias, congresos, resolución de proyectos, homenajes, publicaciones...; todo!

A pesar de su semblante serio, tímido, distraído propio de las personas sabias, me complace decir que para mí, siempre tuvo una sonrisa y la mejor de las disposiciones a la orientación y ayuda. Su trato como compañero y amigo me ha permitido aprender mucho y ha influido notablemente en mi desarrollo profesional.

Deseo que en la nueva etapa que emprende, conjugue la ciencia, con la paciencia y las pequeñas cosas de la vida, con las enseñanzas aprendidas en los libros y la experiencia.

Purificación Pérez García, profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

“Antonio Bolívar es ¡un ser humano! Sí, humano”

En palabras de sus seres queridos más cercanos, su mujer y sus hijas, lo definen como un marido paciente, como un padre generoso y un abuelo feliz. Y es que estamos acostumbrados a una imagen de Antonio muy académica, siempre con chaqueta americana y sin corbata. Un ratón de biblioteca que acumula en su cabeza conocimiento a raudales y que va por el pasillo, camino al despacho, pensando en sus cosas. Un sabio con cierto aire despistado, haciendo gala de la fama que precede a los filósofos. La cuestión es que, si se me permite la anécdota, conduciendo en el coche, sigue este mismo patrón. Cuando él está al volante, participa en la conversación que ese espacio reducido genera, mirándote a la cara -no sé si el lector toma conciencia de lo que eso supone-. ¡No te quedas indiferente!

Resulta muy agradable tomar un café con Antonio. Esto vale su peso en oro. Equivale a varias tardes revisando el BOE o el BOJA o varios días haciendo una revisión bibliográfica sobre la temática equis en las más prestigiosas bases de datos. Y digo bien la temática equis, porque Antonio siempre tiene una referencia para cualquier tema que en ese momento de tertulia estés compartiendo con él y con el café de turno. Todavía recuerdo cuando él, con un rostro de satisfacción orgulloso, comentaba “¡pues yo ya he aprendido a manejar las bases de datos!”. A partir de ese momento, no hubo fronteras para Antonio. Descubrió un nuevo mundo académico en internet con todas sus posibilidades.

Siempre es un placer conversar con él. Claro, que esto es así, cuando es un encuentro presencial, como se dice ahora *face to face*, porque si es por teléfono, ahí Antonio es más parco en palabras, hasta el punto de recurrir solo a monosílabos. Y ya una no sabe si es que no quiere perder tiempo al teléfono, porque se lo quitas de sus ocupaciones o que realmente detesta una conversación donde él no vea la cara de la otra persona. Me inclino por esta segunda.

A este hombre, al que le encanta comer paella, prefiere el pescado a la carne, puede disfrutar con el romanticismo de Perales, las canciones hilarantes de Mecano o el pop poético de Sabina y, además, le gusta estudiar alemán, le late un corazón que sufre ante la sinrazón. Él no está pendiente de los convencionalismos sociales ni tampoco de los académicos. Más de una vez su ingenuidad sobre los entresijos de la política universitaria, le ha jugado una mala pasada. Sin embargo, sí responde ante un tema que le suscita interés o en el que él cree que puede aportar. Y siempre lo encuentras, cuando le pides ayuda directamente.

Si tuviera que definir en pocas palabras su persona, diría desinteresado y trabajador incansable. Nunca te ayuda porque espere algo a cambio, sino que le puede más su curiosidad por el tema y la posibilidad real de enviarte toda la información que posee a su alcance, bien en forma de artículos en pdf, bien direcciones web o incluso orientaciones sobre cómo abordar el asunto. No quiero finalizar esta aproximación personal a Antonio sin decir que es una persona amiga de sus amigos. Pero especialmente, no quiero dejar de destacar su ética profesional y su carácter noble. Con él no van las intrigas palaciegas ni las malas artes, solo le interesa el conocimiento en su estado puro. Y ese es su compromiso. Gracias profesor.

Maxi Ritacco, profesor del departamento de Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En mi caso personal, la carrera académica fue un camino plagado de resistencias y sinsabores, sobre todo en su fase inicial. El esfuerzo y las ganas de aprender eran aliados, aunque no siempre fueren los más valorados. El inicio de la profunda amistad que comparto con Antonio surgió justamente en esta etapa y saltándose cualquier tipo de condición preestablecida. Antonio no era mi director de tesis ni había sido mi profesor, tampoco nos habían presentado formalmente... únicamente nos unía el marco de un proyecto que dirigía. En dicho proyecto, yo no era integrante del equipo investigador,

aunque asumí una tarea de análisis de datos que me fue derivada. Una vez realizada dicha tarea me presenté a Antonio con una innumerable cantidad de tablas de análisis cualitativo. A pesar de que no contábamos con el tiempo suficiente, nunca olvidaré el interés y el tiempo que Antonio dedicó a mi tarea, fue una de las primeras veces que me sentí realmente valorado por mi esfuerzo y capacidad de trabajo. A partir de entonces, su ‘devolución’ y ‘contribución’ con mi carrera académica se cimentó sobre esta lógica, su valoración por el esfuerzo, el trabajo, la disciplina, la responsabilidad y la ética profesional. Con el tiempo, forjamos una profunda amistad, siempre acompañada por el respeto y la admiración que siento por Antonio. A lo largo de todo este camino, su apoyo y respaldo han sido incalculables en lo profesional y en lo personal. No solo ha estado presente en cada uno de los ‘momentos bisagra’ de mi vida académica, sino que ha sido un partícipe irremplazable, un verdadero amigo (con lo difícil que puede ser esta afirmación en nuestro contexto académico). A día de hoy, el académico y la persona que soy es un reflejo del ejemplo y del ‘modelo’ que ha forjado en mí Antonio. La búsqueda incansable por el conocimiento, la mirada humanística de los hechos y personas, la apuesta personal-profesional por la capacidad y la mejora, el ímpetu inconformista con lo dado y lo preestablecido, el análisis crítico de la realidad... Gracias por todo Antonio, Un gran abrazo y... seguimos...

María José Latorre, profesora titular del departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, de la Universidad de Granada.

“Una pieza de oro académico con un sentir extraordinario”

Sirvan estas breves palabras como máximo reconocimiento, admiración y respecto a la trayectoria académica, docente e investigadora, del profesor D. Antonio Bolívar Botía. Para mí –y para otros muchos profesores– es y será referente en el ámbito académico, en general, en el área de Educación, en particular. Cualquiera de sus contribuciones al campo del conocimiento científico (sobre innovación y mejora escolar, política educativa, currículum, organización y dirección escolar, liderazgo, educación y ciudadanía, etc.) tienen sello distintivo, un sello de calidad, reconocible a nivel internacional. Su producción científica lo convierte en una pieza de oro académico, hablando metafóricamente, en una pieza de metal densa, brillante y preciada, que luce aún más cuando se tiene cerca.

He tenido la suerte de comprobarlo. He tenido el privilegio de conocerte, de tratarte personalmente, de formarme y crecer, a nivel profesional, junto a ti y al resto de compañeros del Grupo FORCE. Me inicié en el mundo de la investigación –y aprendí a investigar– en un ámbito de calidad propio de personas con experiencia de investigación, fuese dentro de metodologías cuantitativas o cualitativas. Tus trabajos, tus proyectos siempre han tenido las puertas abiertas para recibirme y alentar mi promoción en la intensa carrera docente. Ha sido un camino largo pero grato de recorrer, ya que cualquier iniciativa que viniera avalada e impulsada por ti era –y es– garantía de éxito. Gracias por

brindarme la oportunidad de formar parte de esos equipos de investigación que has conformado, acompañado, motivado y liderado ejemplarmente, en los numerosos proyectos competitivos concedidos por instituciones públicas relevantes como el Ministerio, la Junta de Andalucía o la propia Universidad. Gracias por tu generosidad, tu buen hacer, tu disposición, tu temple, tu sentir, tu iniciativa, tu capacidad de emprendimiento...motor de todos tus logros profesionales y personales.

Ahora, Antonio, te deseo lo mejor, mucha salud, para poder disfrutar de todo aquello que antes no dio tiempo, no se pudo... de tu familia, amigos... de la vida.

Katia Caballero, profesora del departamento de Didáctica y Organización Escolar y **Marina García Garnica**, profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, ambas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y **Paola Rittaco**, última doctoranda de Antonio Bolívar.

“A Antonio Bolívar”

Bebimos de la misma fuente,
cada cual, con un estilo diferente,
Nos empapamos de tu pensamiento
germinando así nuestro cimiento.

Trayectorias que se cruzan,
identidades que despliegan
en un mundo académico
de vertientes complejas.

En la inmensidad del pasillo a contraluz
y con un inconfundible caminar,
nos acercaste los textos más punteros
y los consejos más certeros.

Ofreciste con rigor y profesionalidad
un ejemplo difícil de imitar.
Un sabio de la pluma;
un prestigio que deslumbra.

El director que agarra, pero no aprieta;
que da, pero no endeuda.
El amigo que cuida y defiende
hasta en el acto más solemne.

Estar bajo tu auspicio
ha sido un orgullo.
Un sentimiento de tranquilidad
respaldado por tu sello de calidad.

Gracias por guiar nuestro pasado y nuestro presente,
Gracias por haber sido tú, Antonio,
nuestro mentor
y, sobre todo, nuestro referente.

Antonio Burgos García, *profesor del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*

“No se puede enseñar nada a un hombre, sólo se le puede ayudar a descubrirse a sí mismo”. Galileo Galilei (1564-1642)

Comenzar con esta cita es expresar, en lo personal y a grandes rasgos, quién es el profesor Antonio Bolívar. En ella, queda reflejada la necesidad de, como compañero de profesión, aprender por mí mismo, de manera que solo él está para asesorarte, guiarte o, simplemente, advertirte sobre los entresijos que conlleva el camino a recorrer, pero deberás descubrirlo por ti mismo.

Antonio Bolívar es una persona que nos ha brindado soluciones a dilemas, respuestas a incertidumbres o nuevos mecanismos de expresión inculcando la necesidad permanente de reflexionar y, posiblemente, cuestionar y comprobar las teorías emergidas sobre nuestra realidad profesional generando un conocimiento actualizado y no siendo un conjunto de saberes estáticos, además de explorar y/o profundizaren temas de actualidad en función de un tema de su interés, ya sea de naturaleza político-educativa y/o científico- metodológica.

De acuerdo con este planteamiento, el carácter y el posicionamiento que desprende respecto a su naturaleza humana en este ámbito se podrían definir como independiente, ya que actúa por propia cuenta, sin depender de una institución o grupo de presión que avale o encauce sus esfuerzos. Además, siempre muestra un perfil colaborador porque brinda su apoyo a los compañeros/as que solicitamos su ayuda para resolver dudas y/o dar respuesta a retos académicos/profesionales. Si hay una característica predominante en su identidad personal es la denominada “académica”. Esta característica ha sido siempre su “leitmotiv”, sometiendo a juicio, revisión, evaluación y comprobación respuestas, acciones y/o conclusiones respecto a hipótesis de trabajo, acciones y/o procedimientos a seguir.

Otras de las características que forman parte de su idiosincrasia, a nivel personal, es su capacidad para responder o satisfacer las exigencias metodológicas y profesionales de los temas de actualidad y que han garantizado el éxito que ha obtenido y, por ende, extrapolable, en cierta medida, al resto de compañeros/as que hemos formado parte de su entorno profesional-académico más próximo.

También, cabe destacar su nivel de compromiso con el/la compañero/a, con tenacidad y persistencia, sin entender que se trata de un proceso que se compone de pasos sucesivos y consecutivos ya que ningún estudio y/o temática a investigar sale de la nada, por lo que, compañero/a que, en un principio, ha sentido estar cerca de su ámbito académico-

investigador, ha obtenido un impulso proporcionado por la prestación de fuentes de información, contactos y antecedentes que le permitan al compañero/a investigador saber quiénes abordaron el tema antes que él y desde qué perspectiva.

Esta situación culmina cuando te permite enriquecer, como fuente de inspiración, los resultados obtenidos a partir de los procesos que se han generado, asesorándote sobre la proyección o visibilidad de tales resultados de lo significativo que es el método empleado. En este sentido, la reflexividad es un aspecto clave y consustancial a su personalidad porque tiene la capacidad para deducir, inferir y obtener puntos de vista nuevos que nos permite identificar ventajas y obstáculos de los procesos desarrollados.

Por último, en algo que es destacable y de manera muy significativa es su objetividad, indispensable en la vida investigadora, ya que supone la capacidad de mantener los deseos y características personales fuera del rango de resultados de la investigación y de influir en los procedimientos y/o decisiones que se adopten en aquellos contextos con poder de decisión y establecimiento de políticas que repercutirían en el desarrollo de los profesionales que formamos parte de este ámbito profesional. Otro aspecto, es su "curiosidad" y pasión por el aprendizaje continuo tan necesario para todo investigador/a, con cierto deseo de averiguar los misterios de una temática específica de la realidad. También, no nos podemos olvidar de su "disciplina". Esto se traduce en la capacidad para ordenarse, ser metódico, perseverante y respetuoso, para que los resultados de la investigación y las dinámicas resultantes entorno a personas estén lo menos contaminados posible de aspectos subjetivos o extraños a la misma.

***Javier Amores**, profesor del departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.*

Querido Antonio, cualquier ocasión es adecuada para reconocer tu labor y transmitirte mi admiración y agradecimiento, pero esta, quizás, lo sea aún más. Quisiera mostrarte mi más profunda y sentida gratitud por tu acompañamiento durante toda mi trayectoria académica y profesional desde sus inicios hace más de quince años. Nos conocimos en 2007 durante mis estudios en Psicopedagogía, donde fuiste mi profesor de la asignatura Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Aquella manera de entender y practicar la docencia, pero sobre todo tu mirada comprensiva y dialogante hacia el alumnado, despertó gran respeto y admiración hacia ti.

Luego, durante mis estudios de doctorado, tuve la oportunidad de que fueras mi tutor de beca FPU y, director de tesis doctoral, lo que fue otra experiencia más de investigación compartida que, personalmente supuso la consolidación de algunos valores que definen mi identidad docente, y también personal.

Estas experiencias forjaron una relación cercana y afectuosa que sigue vigente, a pesar de la distancia, desde que me marché de Granada. Así lo denotan los proyectos de investigación, los simposios, los congresos o las jornadas que hemos seguido compartiendo a lo largo de estos años.

Sin lugar a dudas, eres para mí un gran referente académico del que he aprendido que la educación solo puede afrontarse desde la entrega, el rigor y el entusiasmo, pero, sobre todo, desde el compromiso hacia la mejora. Un compromiso constante hacia el perfeccionamiento de la formación docente y desde la defensa de una escuela pública comprensiva, democrática y comprometida hacia la transformación de una sociedad más equitativa. Este modelo de hacer escuela es el que guía mi día a día como docente universitario, en mis líneas de investigación y, por supuesto, en mi forma de entender la educación.

Esta manera de hacer escuela, se sustenta en una forma de ser y de sentir que se aprecia sin remedio. Si contigo me inicié en la línea de investigación sobre liderazgo pedagógico, puedo afirmar que practicas con el ejemplo. Y, si bien creo que eres un magnífico profesional, eres, ante todo, una buena persona. Cercano, amable, mediador, dialogante, respetuoso, con autoridad moral por méritos propios, alejado de autoritarismos y egos; creador de espacios de colaboración, reflexión conjunta en pro del fortalecimiento de las relaciones socio-profesionales y la mejora colectiva.

Solo puedo reiterar mi agradecimiento por la buena influencia que has tenido sobre mí, personal y académica. Querido Antonio, gracias por tu generosidad y tu legado.

Javier Mula Falcón, contratado predoctoral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

¿Quién en nuestro ámbito no ha oído hablar de Antonio Bolívar? Para la gran mayoría es un apellido de referencia que citan una y otra vez, imaginando cómo será y soñando en conocerlo. Y sí, digo soñar, como si fuese una estrella de Hollywood. Pues os confieso que, en algún que otro acto público, he sido el fotógrafo oficial de todos esos que admiran a Antonio y le piden, con ilusión en los ojos, una foto que demuestre que han conocido al gran Bolívar. Sí, sí, cómo suena, cual estrella de cine.

Sin embargo, otros, entre los que me encuentro, tenemos la enorme suerte de conocerlo y compartir momentos con él. Y conocerlo significa humanizarlo. Conocerlo significa admirar todavía más su lado profesional y destapar su lado humano. Un lado del que sin duda destaco su gran generosidad. ¿Qué necesidad tiene Antonio Bolívar de compartir o ayudar a un joven doctorando como yo? Pues, todo lo contrario. Antonio me ha regalado horas y horas de lectura en una simple conversación, me ha regalado mil y una anécdotas de despacho, me ha regalado textos que tan solo encuentra él -no sé cómo-, me ha regalado reflexiones, me ha regalado atención, ... Además, me atrevo a decir que todos los que estamos cerca suya nos sentimos enormemente cuidados gracias a esta generosidad. ¿Quién no ha recibido un correo suyo cuando lo hemos necesitado ya sea con un texto nuevo, aclarándonos alguna duda u ofreciéndonos su ayuda?

Me siento profundamente afortunado no solo de conocer a mi “ídolo” profesional, sino sobre todo de aprender de él, de su pasión y de contar con su apoyo en mi crecimiento profesional. No todos los días se conoce a un ídolo, pero mucho menos se tiene la suerte de contar con su consejo, su sabiduría y su orientación. Cada conversación, cada

anécdota, cada texto, cada momento compartido son experiencias de un increíble valor que atesoro cual niño pequeño. Un niño pequeño que atiende con admiración cada gesto y cada palabra del maestro. Ojalá todos tuviesen esta suerte. Una suerte de la que soy plenamente consciente, que aprovecho al máximo en cada momento y que voy pregonando en cada ocasión que se me permite. A ver quién de mi entorno más cercano todavía no sabe que yo conozco a Antonio Bolívar.

Estas palabras las escribe un joven (casi)doctor de 26 años que, con toda su admiración y respeto, se siente extremadamente honrado de haberse cruzado con Antonio. Y de poder decir, con orgullo, *yo tengo la suerte de aprender de él.*

Muchas gracias Antonio.

Juan de Dios Fernández Gálvez, Orientador escolar y Proyecto Atlántida

Lo conocí a finales de los 80, en un curso de formación para los orientadores de Granada. El tema era organización escolar, algo ya visto en los estudios de pedagogía, pero fui de sorpresa en sorpresa toda la charla, ¡así no me lo habían enfocado antes! Ver la dinámica de las estructuras, como se engranaban para avanzar, para innovar, para transformar los centros. Vi una nueva luz en mi profesión. Luz que me acompañó siempre y que fui enriqueciendo leyendo sus libros y artículos.

Como orientador, cinco han sido los grandes ejes de mi trabajo aportado y enriquecidos por Antonio: la visión de la Dirección de centros, gestión compartida, que me ayudó a situarme en ella, y dirección-gestión pedagógica de centros; la colegialidad docente, condición necesaria para avanzar hacia una escuela más inclusiva; el Centro educativo como Comunidad Profesional, leer, escuchar y debatir con Antonio ha sido otro de los ejes de mi profesión que le debo; y, en el campo de trabajo con familias, el artículo “Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”, que tantas veces he citado en sesiones con representantes del movimiento asociativo de madres y padres, tantas veces he repartido y tantas veces me han referido su valía.

Como miembro del Seminario Atlántida, junto a Pepe Moya, Antonio ha sido referente de innovación, garantía de estar trabajando con lo último publicado a nivel internacional. Cuando teníamos propuestas que nos costaba trabajo verlas en su globalidad y darle sentido siempre decíamos, sigamos los documentos de Antonio y de Pepe, seamos pacientes, siempre hemos acabado alucinando con lo conseguido. Un ejemplo, las Capacidades Profesionales Docentes, una joya transformadora todavía por rentabilizar.

Antonio Bolívar, para leer y releer, para estar seguro de que, siguiéndole, te sitúas en cúspide de la investigación internacional sobre innovación educativa, especialmente en gestión de centros. Antonio Bolívar un amigo con el que conversar y en el que confiar.

¡GRACIAS, por tu amistad y por tu saber!

Rosa Funes, Fampa Alhambra (Granada) y CODAPA

Desde Fampa Alhambra en particular y desde Codapa en general estamos enormemente agradecidas por su participación en las actividades de formación que hemos organizado. En ellas siempre ha transmitido una defensa firme de la participación de las familias en la escuela, así como de la inclusión. Siempre nos ha mostrado una gran sensibilidad. En las distancias cortas muestra una conversación de gran riqueza e interés... ¡Muy recomendable siempre!

Miguel Vera Sibajas, FAPACE y CODAPA

Soy coordinador de actividades de formación de la federación de familias de Almería y colaborador con CODAPA y CEAPA. Para nosotras Antonio Bolívar ha sido y es un verdadero referente de la mejora de una escuela de calidad, entendida como democrática, participativa e inclusiva. Gracias a sus escritos y ejemplos y a todas sus investigaciones, muchos hemos podido profundizar y entender cómo funciona y se organiza esta escuela. Desde aquí te felicitamos y te damos mil gracias por todos tus esfuerzos y generosidad.

Pilar González Moreno, Maestra del colegio "Luisa de Marillac" (Granada)

Recuerdo mi primer día de clase con Antonio. Desde el primer momento como profesor, pude percibir el dominio total y absoluto de la materia. Pero sobre todo, el entusiasmo con el que hablaba. Me hice adicta a sus clases desde el minuto uno. Siempre me sentaba en primera fila para que estar bien atenta a cuanto transmitía. Conocimiento, entusiasmo e innovación estaban siempre presentes.

Fue Antonio el que me invitó a participar en un grupo de innovación pedagógica en la facultad. Ni que decir tiene que respondí que sí sin pensarlo ni un segundo. Ese fue el inicio de mi participación en el grupo Atlántida. Grupo en el que partíamos de nuestras experiencias profesionales, para seguir innovando y mejorar nuestras prácticas. Las aportaciones de Antonio eran, por lo general, tan intensas que me las tenía que llevar a casa para procesarlas. Siempre me hacía pensar todos los temas y cuestiones en profundidad.

Jaime Cabrera Galera, Maestro del CEIP Cristo de la Salud (Nívar, Granada)

Cuando inicias un proceso de innovación en tu aula, con tus alumnos, siempre atraviesas por una etapa de inseguridad y te abordan inquietudes del tipo: ¿y si no funciona? ¿y si no aprenden? ¿y si no les gusta a las familias? ¿y si incomoda a mis compañeros?

Desde hace un tiempo, esta etapa, para mí, se sigue manifestando pero con una intensidad mucho menor, concretamente desde que comparto "mis aventuras" en el seminario Atlántida de Granada. Aquí, aunque ya lo seguía de antes, fue donde tuve contacto con Antonio Bolívar. Gracias a él encontré el "santo grial" del docente: el vínculo entre la teoría y mi práctica.

Antonio ha conseguido establecer el marco científico de la profesión docente desde la reflexión sobre la investigación reflejada en un discurso absolutamente riguroso y brillante.

Si se me permite la expresión, Antonio es un “meta-maestro” capaz de explicar la docencia a través de la historia, la filosofía, la psicología, la pedagogía y, sobre todo, desde la ética.

Escuchar o leer a Antonio, por un lado, me reconforta ya que me es fácil ver reflejada mi realidad de clase en sus palabras, pero por otro, sus reflexiones me desafían y obligan a estar en un continuo proceso de mejora.

Hemos disfrutado del compromiso intelectual de Antonio aplicado a la educación de nuestro país.

Gonzalo Sánchez Martínez, Director del CEIP “Abadía” (Albolote, Granada)

Una de las primeras veces que lo escuché fue en el curso preparatorio para la dirección escolar; hablaba de modernidad, planteamientos educativos superando los tradicionalismos centrados en la mera gestión de los centros, para llegar a un líder educativo que busca consensos, escucha para entender posturas opuestas...

Sus planteamientos de mejora trascienden el ámbito de las familias, o el propio alumnado, para poner el foco en el propio docente y las culturas de los centros.

José Alberto Martín Sánchez. Director del CEIP San Isidro Labrador (El Chaparral)

D. Antonio Bolívar Botía es ese profesor líder con sus palabras, con su reflexión y con su trabajo. Es de esos profesores que entran en clase a compartir con su alumnado años y años de trabajo y dedicación al conocimiento en el campo de la Educación. Pero de eso no te das cuenta en su totalidad, hasta que en el ejercicio de la docencia en un centro educativo o una dirección escolar (como es mi caso), observas la fuerza que alcanzan sus palabras y su conocimiento que comparte con su alumnado días a día en las aulas, conferencias, libros, artículos, etc. Quizás y, a pesar de su profunda y amplia contribución al campo teórico de la Educación, el mejor legado que tiene es el impacto de su docencia en la misma a través de todos aquellos aprendices de docente o directores que hemos disfrutado de su palabra, de su conocimiento... Muchas gracias profesor Bolívar.

Paqui Higuera Martínez. Directora del CEIP (Atarfe, Granada)

Conocer a Antonio Bolívar y leer algunos libros de su extensa bibliografía han ayudado a mi formación como docente y tener una idea clara de lo que significa estar en la dirección de un centro educativo y liderarlo pedagógicamente. Me he apropiado de su idea de los centros educativos como organizaciones que aprenden y cómo se pueden mejorar.

Desafío que debemos mantener los docentes desde su sentido de colegialidad, de que aprendemos de los demás para crecer como comunidades profesionales de aprendizaje. ¡Eso me lo llevo!

Me llevo también de Antonio su compromiso con la investigación y la innovación educativa trabajando en el Proyecto Atlántida, participando en nuestra formación mediante ponencias y debates en los que compartir propuestas de cambio y desarrollo curricular, capacitación profesional docente y competencias clave.

Gracias Antonio por ser nuestro referente en Didáctica y Organización Escolar y por legarnos tu visión actualizada y crítica de nuestras políticas educativas y por darnos luz a la hora de configurar la autonomía escolar. Tu tesón y tu trabajo siguen vivos en tus descendientes indirectos que somos todos/as los que te conocemos y te leemos.

Carlos Marcelo. *Catedrático de la Universidad de Sevilla. Instituto Interuniversitario Andaluz de Investigación Educativa (IEdu)*

“Semblanza de Antonio Bolívar: un erudito pragmático”

Creo que fue en 1990 cuando nuestro compañero y amigo Juan Manuel Escudero me invitó a participar en una tesis doctoral dirigida por él (creo que también por José Luis Rodríguez Diéguez), sobre un tema de innovación y enseñanza de la ética. No conocía al doctorando, aunque recuerdo que la tesis me sorprendió por su rigor y erudición. Aquel profesor de instituto que se empeñó en ser investigador es al que estamos homenajeando en este libro.

Con Antonio me ha unido desde siempre un trato correcto y una complicidad en muchos de los temas en los que hemos venido trabajando. Por supuesto Granada siempre de fondo. Granada, donde inicié mi camino por el mundo de la enseñanza universitaria. Donde fuimos creciendo muchos como docentes y otros como estudiantes futuros docentes y actualmente eminentes catedráticas y catedráticos.

Hemos ido navegando a través de diferentes mares y a menudo las olas nos han encontrado en nuestra singladura. ¿Cómo no recordar la influencia que Lee Shulman tuvo en nosotros cuando descubrimos que sin el contenido que se enseña, la investigación didáctica puede sonar algo hueca? Esto es algo que ya Antonio sabía principalmente por su paso por la docencia en el instituto. O cuando hemos investigado el proceso de construcción de la identidad profesional docente, algo en lo que Antonio ha dejado huella a través de sus investigaciones y libros.

Antonio siempre ha sido un erudito pragmático. Ha sabido combinar el trabajo de búsqueda y sistematización del conocimiento, la investigación aplicada y la aplicación de la investigación en los ámbitos de la política (científica y educativa). Me he sentido orgulloso de contar en el equipo de la Didáctica con una persona que no ha tenido reparos en participar en los órganos de representación educativa donde, si no se toman decisiones, al menos sirven para crear agenda: Su paso por la extinta Agencia Andaluza de

Evaluación Educativa o por el Consejo Escolar de Andalucía. Tampoco le importó defender los principios de rigor y excelencia en los años en los que ha estado en esa difícil tarea de evaluación de docentes universitarios para la acreditación.

Con Antonio nos embarcamos en una ilusión: contribuir a superar la cierta endogamia que caracteriza a la investigación en nuestras universidades (andaluzas). No es porque seamos peores que los demás sino porque es aquí donde vivimos y trabajamos. Y pusimos en marcha la idea de un Instituto Interuniversitario Andaluz de Investigación Educativa. Un instituto que diera visibilidad a los fuertes lazos personales y de investigación que han venido existiendo por décadas entre las universidades de Granada y Sevilla, de Sevilla y Granada. El IEDU (su acrónimo) ha sido aprobado y está en proceso de crecimiento. No son pocas las dificultades para superar las inercias tradicionales y ciertos celos profesionales de aquellos que prefieren ser cabeza de ratón. Con Antonio hemos intentado “hacer nuestra parte” para que la forma de hacer investigación en nuestras universidades sea mejor que la que nos encontramos cuando llegamos.

IAE, AC. Innovación y Asesoría Educativa AC (México)

“¿Que ha supuesto para IAE, AC conocer y trabajar con Antonio Bolívar?”

Antonio Bolívar ha aportado a nuestra organización civil y a la educación en México, una visión sobre la asesoría y el acompañamiento de manera sistémica.

Asimismo, través de sus obras y de encuentros presenciales en diversos puntos del país, ha abonado al debate sobre autonomía curricular, formación ciudadana, formación docente, la mejora escolar, comunidades de aprendizaje y de práctica profesional, liderazgo pedagógico de la dirección escolar, entre otros temas.

En cuanto a la investigación, diferentes universidades mexicanas y grupos académicos han recuperado sus trabajos sobre biografía narrativa.

Sin embargo, el posicionamiento de Antonio Bolívar respecto de la escuela pública constituye un fundamento esencial para quienes estamos convencidos de que la educación es un servicio y bien público por el que debemos seguir trabajando.

Nos congratulamos de este merecido homenaje, y nos sumamos al reconocimiento por su trayectoria profesional y aportaciones la educación.

Carlinda Leite. Professora Catedrática e Emérita da Universidade do Porto

Antonio Bolívar é um dos autores espanhóis mais conhecido no mundo académico de língua portuguesa. Os estudos e as publicações que tiveram como foco processos de melhoria das escolas e das práticas educativas tiveram um enorme impacto no movimento que, na transição do séc. XX para o XXI, em Portugal, se associou à política curricular que atribuiu às escolas e aos professores maior autonomia na concretização de processos promotores de aprendizagens dos alunos e de uma adequada gestão escolar.

Sendo uma referência muito presente em vários estudos, as suas publicações, conferências e participação em programas doutorais têm enriquecido o conhecimento educacional e apoiado a reflexão de investigadores, líderes escolares e responsáveis portugueses por medidas políticas que se alinham a uma educação democrática. Neste sentido, no momento da sua jubilação, e reconhecendo a sua enorme competência e energia para continuar a despertar a nossa atenção para processos que concretizem princípios de inclusão educacionais, expresso a minha confiança e o meu enorme desejo de continuar a ter acesso aos seus textos académicos e às suas palavras enormemente desafiantes e esclarecedoras.

Omar Aravena Kenigs y María Elena Mellado, académicos de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

“Reseña sobre el legado del profesor Antonio Bolívar en La Araucanía, Chile”

El profesor Antonio Bolívar Botía es uno de los más grandes referentes del liderazgo educativo para los profesores y profesoras de La Araucanía chilena. Durante varias décadas, el profesor Bolívar ha sido fuente de sabiduría e inspiración para todos quienes ejercemos la hermosa labor de educar, no solo por la claridad y elocuencia de sus ideas, sino también por su increíble calidad humana.

Durante su trayectoria académica, el profesor Antonio ha visitado nuestra región en varias oportunidades, en las cuales siempre ha destacado, con fuerza y convicción, la necesidad de posicionar el aprendizaje integral de los niños, niñas y jóvenes como un imperativo ético para las escuelas. Estas palabras, han calado hondo en la mente y en el corazón de cientos de docentes y directivos que han encontrado un nuevo sentido a su quehacer y han impulsado transformaciones profundas en la cultura de sus centros educativos.

En nuestra universidad, los significativos aportes al conocimiento que el profesor Antonio Bolívar ha desarrollado durante toda su carrera han actuado como una brújula que orienta nuestra labor académica y carga de sentido nuestro aprendizaje profesional. Especialmente, el pensamiento pedagógico del profesor Bolívar nos ha invitado a reflexionar sobre nuestra permanente influencia en el aprendizaje de los y las estudiantes y sobre la oportunidad que diariamente tenemos para construir una sociedad más justa y democrática a través de la educación. Al mismo tiempo, el profesor Bolívar nos ha demostrado con su gran humildad y generosidad que los grandes maestros son quienes inspiran por la coherencia de sus palabras y con sus acciones.

Los docentes, estudiantes y comunidades educativas de la región de La Araucanía, agradecemos infinitamente al profesor Antonio Bolívar por ayudarnos a crecer cada día y por enseñarnos a través de su incansable trabajo que en nuestras manos tenemos la responsabilidad de transformar y mejorar la vida de las personas. Finalmente, expresar que muchísimos docentes mantendremos vivo su legado pedagógico, en tanto existan niños, niñas y jóvenes con el anhelo de aprender.

PARTE II:
DIÁLOGOS CRÍTICOS CON SUS APORTES ACADÉMICOS

Capítulo 2

Cambio, innovación y mejora de la educación: territorios explorados por el profesor Antonio Bolívar

Juan M. Escudero Muñoz y Rodrigo¹ J. García Gómez²

¹ Profesor Emérito de la Universidad de Murcia

² Orientador Escolar. 'El País. Educación'

La innovación y mejora de la educación, el cambio y las reformas escolares tienen un lugar propio en el amplio abanico de temas tratados en su trayectoria universitaria por el profesor Antonio Bolívar y se recogen en este libro homenaje que se le dedica. Para nosotros dos, que hemos tenido, en las últimas décadas, la oportunidad de conocer y compartir diversos proyectos e iniciativas, no solo con el profesor, sino también con el amigo y compañero de viaje, esta sencilla contribución representa una ocasión especial para mostrarle nuestro reconocimiento sincero. Este se debe desde luego a sus méritos bien acreditados y ampliamente valorados, pero también y muy en particular a sentimientos genuinos surgidos de la amistad sostenida a lo largo de los años. Como bien dijo de ella Cicerón, no solo es una virtud social ajena a cualquier género de interés y utilidad, sino también un instrumento de conocimiento y saber.

Deseamos aprovechar esta oportunidad, por lo tanto, para dejarnos interpelar (otra vez más) por sus valiosas aportaciones a temas que aquí nos conciernen, para compartir y dialogar con algunas de sus muchas ideas y análisis diversos que nos han parecido más sugerentes. Bajo los auspicios de la amistad referida como instrumento de conocimiento, entendemos que esta ocasión puede ser también idónea, al mismo tiempo, para establecer alguna relación entre las temáticas objetos de este texto y la mezcla de desasosiegos y esperanzas que nos provocan determinadas realidades y desafíos de las mismas en nuestro contexto de país.

El espíritu que anima este escrito para Antonio excede cualquier razón académica y no se atiene tampoco a canon alguno de uso y utilidad exigida en la producción de textos supuestamente "científicos". El diálogo que vamos a sostener con sus aportaciones – al menos en una primera instancia, quedará mediado y reducido al texto escrito - se asienta, de un lado, en la importancia que estas cuestiones tienen para muchas personas, desde

luego para él y para nosotros. Una importancia que no solo es intelectual, sino también emocional y social: una buena prueba de ello es la dedicación, incluso apasionada y compartida, que los tres, cada uno a su manera, les hemos prestado durante años. De otro lado, y no es precisamente menos importante, también se justifica por el hecho de que las contribuciones de nuestro colega al respecto son dignas de la máxima atención, merecen un diálogo sostenido y requieren debates necesarios para que lo que significa el cambio, la innovación y la mejora no se extingan por omisiones o silencios.

En este campo (y en otros más) el profesor Bolívar ha desplegado dosis de información y conocimiento difíciles de equiparar. Se puede apreciar con facilidad en el despliegue de publicaciones que ha hecho y debidamente le han sido valoradas y acreditadas, en todo género de formatos, medios y contextos, dirigidas a audiencias múltiples, divulgadas dentro y más allá de nuestras fronteras. Sus aportaciones muestran una característica que no es siempre habitual, la de echar mano y movilizar múltiples registros disciplinares, sociológicos, epistemológicos y éticos, organizativos y políticas, debidamente integrados bajo una perspectiva educativa, relacional, integradora. Por el sentido y las limitaciones que tiene esta muestra de reconocimiento personal y profesional al amigo, hemos renunciado a cualquier afán de exhaustividad. Sería bastante estéril en todo caso dada la amplitud de su obra en general e, incluso, la más circunscrita a las temáticas que nos tocan en este caso.

Al explorar el abanico de las aportaciones de Antonio sobre innovación, mejora, cambio y reformas, hemos podido apreciar un buen número de ellas, situadas temporalmente entre los noventa del siglo pasado y las dos primeras décadas del actual. Nos han resultado de especial interés algunas que inicialmente pusieron el acento sobre una lectura e interpretación cultural del cambio en educación. Posteriormente, han ido apareciendo otras aportaciones notables que, en lo que va del nuevo milenio, han venido a continuar, profundizar y ampliar esa misma tendencia, incorporando nuevos contextos, retos, reconstrucciones temáticas y propuestas. En fechas más recientes, en efecto, la perspectiva cultural, que ha sido a nuestro entender la prevalente en nuestro amigo al abordar los temas que nos ocupan, se ha visto retada y comprometida por nuevos universos de significados y zarandeada por desafíos y urgencias emergentes. El panorama resultante, así dentro como en los entornos de los sistemas escolares y la educación, ha quedado seriamente afectado de nubarrones espesos. En algunos sentidos pueden movilizar las mejores energías y ambiciones en beneficio de todos, en otros, sin embargo, están conllevando escenarios inusuales, desconocidos hasta ahora, repletos de turbulencias y altas dosis de incertidumbres.

Se ha organizado el texto en tres apartados. El primero versa sobre ciertos supuestos y planteamientos teóricos y prácticos ligados a una lectura cultural del cambio en educación. El segundo punto trata una cuestión que, con una cierta insistencia, nuestro colega se ha formulado y procurado responder en varios de sus trabajos: ¿dónde poner el foco y los esfuerzos de la mejora de la educación? El tercero, finalmente, nos va a servir no tanto para cerrar esta aportación, sino más bien para sugerir algunos cabos sueltos sobre los cuales seguir hablando. Para ello, se enunciarán ciertos interrogantes y razones

que, sin merma del valor que a la óptica cultural le corresponde, bien podrían servir para prestar atención y afrontar ciertas limitaciones y vacíos que limitan, a nuestro entender, sus contribuciones.

Una lectura cultural del cambio en educación

Ya en la década de los noventa –poco después de transitar desde la educación secundaria a la Universidad– cabe seleccionar dos publicaciones ilustrativas (entre otras más desde luego) en las que apreciar el interés de nuestro amigo por esta manera de entender los temas aquí concernidos (Bolívar, 1993, 1996). Son reveladoras de lo que podría calificarse como su alta “capacidad antena” para explorar y conferir valor a algunos de los expertos internacionales más reconocidos en el campo y las ideas más sólidas y pertinentes sobre los temas en cuestión. Es encomiable, asimismo, su habilidad para sistematizar en concreto los elementos más constitutivos de la perspectiva cultural, contribuyendo con ello a divulgarlos en nuestro contexto. De ese modo, junto con otros académicos y profesionales, hizo posible que empezaran a circular por nuestro contexto determinadas líneas de análisis y reflexión poco exploradas hasta entonces, aunque más allá de nuestras fronteras, sobre todo en el mundo anglosajón, el desarrollo del conocimiento, la investigación y la evaluación de proyectos de cambio venían ya de lejos. Lo cierto era que, así como tras la transición democrática teníamos muchos cambios educativos por hacer (no pocos de ellos se acometieron entre los ochenta y noventa), nos sucedía otro tanto en materia de debate teórico y práctico sobre las perspectivas marco con las cuales analizar, investigar, discutir e ir aprendiendo. Teníamos mucho que saber y decidir sobre propósitos, contenidos y modos de hacer reformas y al mismo tiempo acerca de las condiciones, dinámicas y agentes que elaboran proyectos, los implementan (como acomodación mutua) y alcanzan o no determinados resultados relativos al acceso y la participación efectiva del alumnado en el bien común de la educación (García, 2023).

Hacia años que en otros muchos países había quedado relativamente bien establecido un marco conceptual correspondiente a tres grandes enfoques, quizás paradigmas; perspectivas técnico-científica, cultural, sociopolítica se propuso por González y Escudero (1987). Se utilizaban no solo para analizar, investigar y generar conocimientos y prácticas tanto sobre cambio y reformas como en materia de innovación, mejora y otros asuntos y actores involucrados en ellos. Nuestro colega, un buen conocedor de ese panorama, tuvo el acierto de focalizar esas primeras incursiones citadas precisamente sobre la perspectiva cultural.

En los noventa, el argumento cultural había concitado más y más reconocimientos. Se había ido traduciendo en la conformación de ciertos supuestos y claves necesarias para una adecuada comprensión de la naturaleza y las dinámicas de los cambios en educación. También, como hubiera sido deseable, para la definición y articulación de las políticas educativas al respecto por parte de los gobiernos lo que, desde luego, fue y sigue siendo otro cantar.

Al optar por el argumento cultural se construye la naturaleza compleja y el devenir de los cambios en educación como fenómenos radicalmente complejos. Desbordan ampliamente, por lo tanto, cualquier perspectiva técnica y estrictamente racional, las lógicas de arriba abajo, los modos de pensar y hacer reformas como decisiones que se toman en el centro y se delegan las responsabilidades de su implementación (fiel) hacia la periferia. La revisión crítica de reformas patrocinadas por enfoques de corte tecnocientífico (allí donde eso ocurrió, pues nuestra situación fue todavía más peculiar sencillamente por omisiones) venían denunciando el sinsentido de gobernar los cambios a base de directrices jerárquicas, abusando de prescripciones ilusoriamente sostenidas. Igualmente, se había cuestionado la obsesión por la vigilancia y el control como mecanismos efectivos con los cuales activar innovaciones y mejoras de la educación.

En sus publicaciones, el profesor Bolívar denuncia el callejón sin salida de aquel modo de hacer reformas como “cambios a golpe de decretos y a prueba de profesores”. Igual que, remitiéndose a uno de los expertos más reconocido, Michael Fullan, subscribe la sentencia según la cual, de las décadas precedentes y tras la aplicación del modelo tecnocientífico, las teorías del cambio acertaron mucho más en la documentación de fracasos que en la comprensión y los avales de éxitos.

La innovación y la mejora de la educación, las reformas que son necesarias y aspiran honestamente a mejorar procesos y resultados escolares (no a cambiarlo todo para que todo siga igual), están llamadas a renovar las formas de pensar, los valores, las decisiones y las prácticas, tocando, debidamente reconocidos y comprendidos, otros registros. Concretamente, aquellos que sustituyan directrices jerárquicas y ajenas a los sujetos y contextos de la práctica por otros valores y principios de actuación: sensibilidad y empatía, horizontalidad, búsqueda de sentido y significados profundos, implicación, apropiación y compromisos de los actores involucrados. Ello exige erradicar la prepotencia de expertos y legisladores (que desde luego importan, pero sin arrogarse el poder único de decisión acerca de qué cambiar, cómo y para qué).

Asimismo, tomar conciencia de que los agentes más directamente involucrados (docentes, estudiantes, centros, familias, etc.) tienen sus propios modos de pensar, de creer e interpretar las realidades y los sujetos con los que laboran. Tienen, y siendo más precisos, como bien apuntó ya entonces María Teresa González (1994), *son cultura*. Culturas diversas, personales y colectivas, también institucionales y profesionales, con las cuales analizan, interpretan, valoran y deciden qué es adecuado, practicable, bueno en determinadas condiciones y circunstancias, así como los patrones con los cuales decidir y actuar en sus respectivos ámbitos de acción y con los sujetos de quienes se siente responsables.

Cualquier proyecto de reforma creado y sancionado legítima y democráticamente (en caso contrario son otras las consideraciones que han de plantearse) de las políticas educativas de los gobiernos tiene su sentido y razón de ser, su propia cultura, a fin de cuentas. Todos los demás actores del concierto escolar y educativo tienen, igualmente, la propia. E importa sobre manera porque, se quiera reconocer o no, es mediadora, filtro, intérprete, incluso juez y, desde luego, comporta un poder muy considerable en qué llega

(para bien o no tanto) de las reformas a las prácticas, de los cambios grandes a los más pequeños o, por el contrario, como dijera Sarason y tanto le gusta decir a Antonio, “se hace astillas a las puertas de las aulas”. Lo más deseable es, por consiguiente, que ocurran dinámicas de ajustes y acomodaciones recíprocas y provechosas entre, de un lado, los cambios planificados desde fuera y, de otro, los sujetos, personales e institucionales, más directamente involucrados y mediadores de la educación que realmente alcance y sea participada por el alumnado. De ahí la importancia de la lectura cultural, de sus contribuciones y advertencias, también de sus implicaciones con signos diferentes.

En las dos publicaciones citadas, Antonio –en conexión con autores de la talla de John Elliot, John Olson o Andy Hargreaves por citar solo algunos– advierte de que, así las cosas, los valores y creencias de la cultura escolar y profesional pueden bloquear reformas externas que pretenden alterarla, que sean habituales los conflictos y las distancias entre los reformadores y expertos y los prácticos, que haya habitualmente fracturas notables entre la política curricular una reforma y práctica curricular asumida, reconstruida y transformada en el currículo en la acción, en enseñanza-aprendizaje en definitiva.

La mirada cultural de nuestros temas, por lo tanto, ayuda a comprender facetas y dimensiones de estos realmente dignas de consideración, lo cual es positivo en términos de comprensión y en lo que se refiere asimismo a las prácticas. Ello no impide, sin embargo, que el argumento cultural lleve consigo algún motivo de perplejidad. Si nos detenemos a considerar por ejemplo la existencia de disonancia entre las reformas y las culturas escolares, podemos encontrarnos con alguna situación no fácil de resolver con facilidad. Bolívar (1993, p. 16) toma de Corbett, una de las autoridades reconocidas en este enfoque, una cita al respecto como esta: es necesario “conocer qué cambios son compatibles con la cultura local, cuáles no y cuáles han de ser redefinidos para ajustarse consecuentemente a las normas existentes”.

Si pensamos con cierto detenimiento una reflexión como esa, no sería de extrañar que, si por ahí han de discurrir las implicaciones culturales de los cambios en educación, pueden acosarnos serias dudas acerca de si tal perspectiva facilita o dificulta las transformaciones necesarias y profundas, acaso disonantes con lo que está sucediendo, que en determinados momentos y circunstancias merezcan ser acometidas.

No cabe duda de que la lectura cultural del cambio es más fundada y prometedora que la visión técnica y racional. Parece, con todo, cierto también que, si la cultura escolar dista como suele ser habitual de las reformas al uso y, además, como se dice en la cita anterior, las normas vigentes representan fronteras (casi infranqueables) a reformas externas, lo que realmente termina poniéndose en cuestión es la viabilidad de encuentros provechosos entre las reformas decretadas y las innovaciones y mejoras que son precisas para redistribuir como es justo, equitativo y necesario el bien común de la educación. Quizás, entonces, no sería impertinente un interrogante como este: ¿cuáles son, si es que los hubiere, los márgenes de posibilidad de que los cambios promovidos por las políticas educativas y sus interlocuciones recíprocas con la cultura organizativa y docente lleguen a ser generadores de las innovaciones y mejoras educativas que son necesarias?

Nuestro amigo, ya entonces, era consciente de que una cosa es la brillantez de un argumento o perspectiva teórica y otra, que suele ser diferente, su despliegue por las zonas pantanosas de la práctica. Eso, tanto él como nosotros mismos, no solo lo sabíamos por lecturas hechas, sino también por proyectos de actuación acometidos y la vivencia de sus sutilezas y complejidades desde las experiencias vividas. La elaboración con la que él cierra (provisionalmente) esa etapa (ver las dos publicaciones citadas) apunta hacia estos horizontes por alcanzar: una cultura docente profesional reflexiva y crítica, nuevas relaciones de colaboración entre el profesorado, rediseño de la estructura organizativa de los centros, constitución de los mismos como lugar de formación y desarrollo del profesorado.

¿Dónde poner el foco y los esfuerzos por la innovación y mejora de la educación?

Ese interrogante enlaza directamente, en efecto, con apuntes que cerraban el punto anterior. Ha sido objeto de un tratamiento específico, detallado en varios trabajos publicados al inicio del siglo y años posteriores (Bolívar, 2000, 2012, 2005, 2015). El primero de ellos ofrece una perspectiva analítica interdisciplinar de mayor alcance, describiendo con claves sociopolíticas, culturales y tecnológicas la globalización, el neoliberalismo y la era de la información y digitalización que ya entonces y sobre todo después han arrastrado consigo cambios profundos y extensos sin par hasta las fechas. En lo que se refiere a los temas que nos ocupan, se desvelan determinadas implicaciones y demandas que, como hemos ido viendo, han terminado reconfigurando retadoramente a los sistemas educativos a escala mundial (siempre, como bien sabemos, a la medida de los países del primer mundo, no de los demás).

Ha ido poniéndose sobre la mesa, como nunca, nuevas formas de gobierno de la educación y de los centros como organizaciones. Se ha redefinido, fortaleciendo en unos sentidos y descalificando en otros la profesión docente. El currículo, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación han sido resignificados (re-colonizados dicen otros) bajo la hegemonía de nuevas concepciones del aprendizaje, la digitalización y los imperativos de la productividad y empleabilidad. La vigilancia y el control, la democracia cuantitativa (Laval, 2006), la homogeneización educativa y cultural, el imperio de estándares evaluados y sancionados por organismos y expertos internacionales (ahora no solo *informan* de las políticas, sino que imperativamente las *forman*), ha puesto sobre el pedestal el papel sin precedentes de las acreditaciones, la competitividad, nuevas y crecientes estrategias que lo mismo dicen navegar en pro de la justicia y la equidad como, contradictoriamente, reforzar más y más los vínculos de la educación con el mercado, la empleabilidad, el imperio del conocimiento útil y productivo.

Así como el texto del 2000 levantaba el vuelo en una dirección hacia lo macro, los otros textos citados lo bajan hacia el interior de los centros y las aulas, definidos unos y otras como los lugares preferentes sobre los que situar el foco y los mayores esfuerzos para la innovación y la mejora. En el libro de 2012, se ofrece una visión panorámica y relacional

de todos los temas que, de forma más concreta y resumida, se habían tocado ya en la publicación de mediados de la primera década y, algo después, volverían a considerarse justamente en la segunda década del XXI, con nuevas referencias y propuestas actualizadas.

En esencia, la respuesta al interrogante que nos ocupa, recordando previamente el desencanto y deslegitimación práctica de las políticas externas, coloca los focos y los esfuerzos dentro. Dicho de otro modo, los centros escolares se definen como unidades estratégicas de cambio, innovación y mejora de la educación y hacia ello se apunta concretando una serie concreta de trayectorias y proyectos destinados a llenar de contenido tal apelación.

Así surge y se trata la tan valorada autonomía organizativa y curricular de los centros (la advocación *Desarrollo del currículo basado en el centro* fue indicativa), así como también la consideración de aquellos como lugar propio y preferente para el desarrollo profesional docente: habían de suponer una oportunidad de oro para relacionar e integrar formación del profesorado, innovación y mejora de la educación. Se ilustra bien el clima creado y las aportaciones hechas por las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. No solo perfilando nuevas formas de entender los centros como organizaciones que aprenden. También por la propuesta que supone de un marco de referencia con el que aunar energías institucionales y profesionales en torno a lo esencial, la enseñanza y el aprendizaje escolar, hacer posible y efectiva la colaboración docente, impulsar procesos de autoevaluación escolar indagando sobre la práctica y transformándola a partir de la reflexión y comprensión alcanzada, asumir y redistribuir responsabilidades compartidas por parte de toda la comunidad escolar (susceptible de ampliarse a toda la comunidad educativa) respecto al aprendizaje y el desarrollo de todo el alumnado.

Definitivamente, el resorte fundamental a activar en orden a dotar de energías idóneas el giro en cuestión, no es otro que la *creación de capacidades*: no directrices de cambios sino desarrollo y enriquecimiento de capacidades adecuadas para generar, promover, realizar, analizar e ir decidiendo las innovaciones y mejoras necesarias y pertinentes. Capacidades, por lo demás, no solo personales sino también colectivas (grupos, redes docentes, etc.) e institucionales. A Antonio, que siempre estuvo muy atento a la producción intelectual de Hargreaves y Fullan, no le podía pasar por alto su bien valorado libro, *Capital profesional* (2014), y con el mismo dialoga y de él extraer diversos análisis y propuestas.

Al leer los textos del amigo, resulta casi imposible encontrar la omisión de algún autor reconocido en el campo. Eso es. Quizás, lo que le permite percatarse y hacer explícito cómo al movimiento primero de la reestructuración (sobre todo organizativa) le sucedió otro que puso el acento sobre factores denominados de segundo orden (en lo que respecta a creación de condiciones y relaciones docente y de otros, equipos directivos por ejemplo) y, asimismo, aquellos de tercer orden, preocupados por lo esencial a fin de cuentas, es decir, la enseñanza-aprendizaje y el aula, expresamente puesto en valor por otros reconocidos expertos como Richard Elmore, por ejemplo, bien seguido y conocido igualmente por el profesor Bolívar. Y, puestos una vez más a ponderar reflexivamente las

cosas, no sería de extrañar que a algún lector avisado le pudiera asaltar otra nueva perplejidad ante enfoques que muy sesudamente dan vueltas y más vueltas haciendo distinciones y estableciendo olas sucesivas sobre asuntos que, al echar mano de un cierto sentido común, cabría esperar que fueran pensados y acometidos en la acción de forma conjunta y simultánea, mejor integrados. En efecto, una reestructuración organizativa sin sujetos dentro, que viven y aprenden, que colaboran estrechamente y que, a su vez, no lo hacen en el vacío sino sobre lo esencial, lo más importante que tienen entre las manos: currículo, enseñanza-aprendizaje-evaluación. Ello parecería más razonable e integral que el afán de establecer separaciones y olas diferentes que tal vez llevan a perder el sentido y los propósitos más amplios que están en juego.

Esa cuestión no le resulta ajena al profesor Bolívar ni deja por lo tanto de planteársela. El hecho de darle participación a las propias experiencias vividas y, además, trabajar con varias fuentes que no son sólo diferentes sino también divergentes, le permite algunas consideraciones que bien son dignas de elogio. Por ejemplo, si en un sentido aboga por el valor y la importancia de la autonomía escolar, la colaboración docente o las comunidades profesionales de aprendizaje, todas ellas, opciones de base eminentemente culturales, le dan motivos de alerta. Bien puede suceder, y así ha sido en ocasiones, que la autonomía no sea sino una forma de eludir por parte de los poderes públicos y las administraciones una mayor implicación propia en responsabilidades y tareas que debieran ser, como poco, corresponsables, compartidas, no delegadas (una forma, por lo demás, de control y hasta colonización desde arriba hacia abajo). No cabe, dice nuestro amigo, la ingenuidad. Es lo mismo que puede decirse de la colaboración docente. Si no se presta atención a aquello sobre lo que se colabora, por qué, para qué y cómo se lleva a cabo, pueden estar usando grandes palabras, pero conformando sólo parcas realidades.

En dos fuentes concretas (Bolívar, 2012, 2015) se abre y precisa el abanico de los focos, decisiones y esfuerzos por la innovación y la mejora, citando expresamente aspectos de gran predicamento en fechas recientes: Comunidades profesionales de aprendizaje, liderazgo pedagógico de los equipos directivos y autoevaluación institucional. Todos ellos representan grandes avenidas por las que transitar, construir e ir haciendo camino al andar. Al innovar y mejorar la formación del alumnado, de todo el alumnado por razones de justicia y equidad, al crear zonas y focos de encuentro entre desarrollo profesional docente, innovación y mejora educativa, al sostener un pulso que haga posible articular lo más integralmente posible experiencias y aprendizajes de estudiantes, del profesorado, de los centros como organizaciones que aprenden contribuyendo a que sus miembros también aprendan.

Nuestro colega se hace eco de análisis y planteamientos dignos de consideración procedentes del exterior, al mismo tiempo que es sensible al desarrollo de determinados acontecimientos en nuestro propio país. El hecho de subscribir la importancia de la creación de capacidades por los centros y docentes no exime – señala expresamente – a los poderes públicos, las administraciones y otros agentes de que hayan de hacerse cargo de los propios: se trata de corresponsabilidades, no de dejaciones por unos o por otros de forma que, a la postre, “quede la casa por barrer”.

Unos cabos sueltos sobre los que seguir enhebrando

Aunque solo hemos pensado con nuestro amigo sobre algunas de las muchas ideas y planteamientos que ha hecho, parecen suficientes a nuestro entender para sostener, uno, que las cuestiones planteadas, concretamente desde esa óptica cultural sobre el cambio, la innovación y la mejora de la educación, son realmente valiosos. No solo están bien justificadas por su contribución a una mejor comprensión de los temas en juego, sino también por sus potencialidades prácticas, por sus implicaciones en y para la acción pedagógica. Entendemos, sin embargo, que el enfoque cultural en cuestión merece alguna mirada circunspecta, o sea, desde fuera y más allá de la misma, apelando a otros referentes y criterios con los cuales valorar sus fortalezas y ponderarlas, quizás, advirtiendo sobre algunas limitaciones. Les dedicaremos algunos comentarios finales. Pero no sin hacer previamente un par de salvedades.

Primero, para advertir que algunas reservas que se apuntan seguidamente, no se refieren a las contribuciones del profesor Bolívar, sencillamente porque, como se podrá observar, algunos vacíos que vamos a subrayar han quedado más que abordados con solvencia por él en otro tipo de publicaciones, tal como se puede ver en los restantes capítulos escritos en el libro por otros colegas. Es de justicia también reconocer por nuestra parte el hecho de que la versión presentada del enfoque o lectura cultural del cambio es interesada, selectiva y, por lo tanto, quedan no pocos flecos por elaborar y desarrollar para ofrecer de la misma una imagen más completa.

Hechas esas salvedades, en lo que respecta a los presupuestos destacados y las propuestas más sobresalientes de la perspectiva cultural del cambio, la innovación y la mejora de la educación, proceden unos ligeros comentarios antes de finalizar. Viene al caso recordar, primero, que, si en la literatura consagrada del campo se consideró que esta perspectiva forma parte de una trilogía con otras dos, tecno-científica y sociopolítica, es razonable suponer que algunas cosas le faltan y, quizás, otras le sobran.

Resultan seguramente poco objetables las tesis culturales que ponen sobre la mesa el hecho de que, en el concierto de los temas en juego, es inexcusable reconocer que los sujetos y las instituciones son actores culturales, igual que también lo son otros actores involucrados en los cambios, innovaciones y mejoras, como los expertos, legisladores, administradores, etc. Lo más razonable habría de ser, pues, reconocerse recíprocamente, interpelarse y dialogar, colaborar y compartir responsabilidades, crear sinergias. Eso corresponde ciertamente al plano de lo deseable. El de las realidades pantanosas y los asuntos realmente complejos, atravesados por intereses, lógicas de acción y poderes desiguales, seguramente las cosas son más complicadas, incluso complejas y difíciles de resolver.

Están relativamente bien aceptadas las tesis de la construcción social de la realidad, pero también lo están aquellas que apelan al constructivismo social y el realismo social crítico. Conviene tomar buena nota de ello. Y es que cuando priman como tales las opciones culturales y, con ellas, las cuestiones de identidades hoy tan exacerbadas, no es extraño que bajo tales paraguas se acojan culturas provechosas y beneficiosas para la defensa y

protección de bienes comunes y, también, otras bien diferentes. Bajo éstas pueden estar anidando agendas que poco o nada tiene que ver con el acceso y la participación de todos, también de los más desfavorecidos y vulnerados. El fondo del escenario de la globalización neoliberal, que Bolívar (2000) describió bien, justifica sospechas fundadas en esa dirección.

El movimiento antipedagógico, llamativamente exacerbado a raíz de la LOMLOE (Colectivo DIME, 2022) es una buena muestra de cómo pueden justificarse culturalmente planteamientos que, sin embargo, dejan de lado realidades y problemas materiales, grupos influyentes y agentes con poderes que han de ser sacados a la luz y confrontados. No tiene mucho sentido discutir y armar polvaredas mediáticas sobre si se está rebajando o no el nivel, así, en abstracto, mientras se deja de lado la más mínima referencia a las condiciones materiales, pedagógicas, organizativas y profesionales en las que están desenvolviéndose mal, por poner un caso, los centros altamente segregados. Un manifiesto, que se hizo famoso hace algunos meses, fue furibundo en contra de esa misma reforma por socavar, decían sus firmantes, la escuela pública y perjudicar a los más desfavorecidos al reducir contenidos y minimizar la cultura del esfuerzo, pero esos mismos firmantes, curiosamente, no hacían la más mínima mención ni crítica a medidas que se estaban tomando en la Comunidad de Madrid concediendo becas a familias con ganancias superiores a los cien mil euros anuales o tomando otras decisiones parecidas en beneficio de la educación concertada y privada y la marginación de la escuela y educación pública.

Dicho con otras palabras, no solo cabe tomar en consideración los conflictos culturales, que los hay, sino también las relaciones de poder que con frecuencia se camuflan bajo o al lado de aquellos (García, 2006). Búsquese, pues, alguna forma de complementariedad entre las lecturas culturales y las lecturas sociopolíticas, que también importan, de los procesos de cambio, reforma, innovación y mejora. Y, desde luego, las grandes propuestas antes comentadas, bien avaladas y defendidas bajo auspicios culturales, son muy sensatas y en principio prometedoras para la innovación y la mejora de la educación. Lo serán efectivamente si, además de esas buenas intenciones que revisten, van acompañadas por otros compromisos, apuestas y defensas de lo público común y los intereses educativos de toda la población, y son debidamente protegidas de acosos globalizadores y neoliberales todavía rampantes. En sistemas educativos con zonas y centros guetos, profesores no bien tratados y responsabilizados, condiciones sociales, laborales y económicas inhóspitas para muchas familias y sus proles, los recorridos bien intencionados de corte cultural pueden tener severas limitaciones para desarrollarse: puede que los cambios sean mucho más complejos y desbocados, las innovaciones, más destinadas a la supervivencia que al avance hacia nuevos horizontes, las mejoras tan requeridas por lo más elemental que dejen espacios márgenes a aspiraciones más ambiciosas, justas, equitativas, humanas. Por estos derroteros, pues, pueden circular otros temas y cabos sueltos que son dignos de ser invitados al diálogo y la discusión. Nada nos extrañaría si nuestro colega, que tantas veces ha dado muestras de tratarlo todo y alcanzar altas cumbres, nos sigue sorprendiendo incluso en esa nueva etapa vital que acaba de iniciar. Feliz *jubilatio*, eso sobre todo.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción, *Revista Innovación Educativa*, 2, 13-27.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (2000) Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En A. Estebaranz (Coord.). *Construyendo el cambio. Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Secretariado de Publicación de la Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26, 859-888.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2015). Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y Comunidad profesional. Conferencia Magistral, *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nov., Chihuahua, México.
- Colectivo de docentes DIME (2022). El discurso rojipardo en educación. *CXT. Contexto y acción*. 14.11.2022. <https://cxt.es/es/20221101/Firmas/41295/discursos-rojipardo-educacion-lomloe-izquierda.htm>
- García, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. MEC. CIDE.
- García, R. J. (2023) La innovación educativa: “De las musas al teatro”. *Diario de la Educación*. 16.01.2023. <https://eldiariodelaeducacion.com/porotrapoliticaeducativa/2023/01/16/la-innovacion-educativa-de-las-musas-al-teatro-por-otra-politica-educativa-foro-de-sevilla/>
- González, M.T. (1994). ¿Cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?. En J.M. Escudero y M.T. González (1994) *Profesores y Escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Editorial Humanistas.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Laval, Ch. (2006) Les deux crises de l'éducation. *Revue du Mauss*, 28, 96-115

Capítulo 3

Maestro en ciudadanía

José Antonio Caride

Universidad de Santiago de Compostela

Abriendo caminos, entre las palabras y los hechos

La ciudadanía no cabe en las palabras. Las desborda, porque es muy superior a ellas, aunque las precisemos para nombrarla atribuyéndole, generalmente, significados valiosos y estimables para la condición humana, como una construcción moral, política y jurídica a la que debemos mucho de lo que somos, individual y colectivamente (Riutort, 2007). Apreciada como uno de los mayores logros de la civilización moderna (Giner, 2005), los principios que sustentan la ciudadanía permiten a los humanos, sin distinción, hacer valer su humanidad, iguales siendo diferentes en el difícil arte de la convivencia.

Los diccionarios, poco sensibles a los sentimientos, suelen asociar sus señas de identidad al “estatus legal” que invoca la cualidad y el derecho de ser ciudadano. Una reiteración impropia de quienes deben buscar las mejores palabras de la libre expresión –como diría Gamper (2019)– para aludir, con cierto desgano, a las personas que son consideradas como miembros activos de un Estado, titulares de derechos y deberes políticos, sometidas a sus leyes, con los márgenes de libertad inherentes a las responsabilidades y obligaciones exigidas por la convivencia, cerca o lejos. No extraña, por tanto, que lleguen a concluir que la ciudadanía consiste tanto en el conjunto de los ciudadanos como en la condición de *ser* ciudadano.

Una ciudadanía, o más bien una noción del ciudadano, que en clave histórica transita, fundamentalmente, desde la Grecia clásica hasta la consolidación entre los siglos XVI y XVIII de los Estados nacionales, sin que sea consustancial al hecho de nacer en un determinado tiempo o lugar, sino a la voluntad y posibilidad –restringida o negada por motivos sociales, económicos, políticos, religiosos, morales, etc– de participar plenamente en la vida de la comunidad.

Cabe recordar que ya Aristóteles admitía que en las frecuentes discusiones sobre esta cuestión, no todos se ponen de acuerdo sobre quién es ciudadano o a quién debe llamarse como tal. Pedro Olaya (2015), preocupado por la historia mayor y menor de Grecia, acostumbra a destacar cómo el esfuerzo del pueblo ateniense por dotarse de un espacio humano en el que fomentar la justicia y donde el destino común respondiera a un quehacer democrático es, en el fondo, un intento de poner el poder en las manos de los ciudadanos; o, si se prefiere, de agrandar la política como una práctica social que está llamada a confiar el destino de las sociedades a las personas que las

habitan. Un objetivo inalcanzable en buena parte del mundo, del que todo indica que nos estamos distanciando peligrosamente incluso en las democracias catalogadas como más avanzadas. De ahí que ser ciudadano no sea una tarea cómoda, sino muy complicada: “las personas no nacen ciudadanas, se hacen en el tiempo y en el espacio” (Sáez, 1997, p. 7). Una idea, sobre la que volveremos, en la que ha insistido el profesor Antonio Bolívar (2016, p. 70): “el ciudadano en una democracia se hace, no nace, y la democracia se aprende; por lo tanto, hay que enseñarla, ejerciéndola al tiempo... si queremos preservar de forma viva la democracia, el primer desafío es educar para una ciudadanía activa”.

Los debates están abiertos, conviniendo en que las expresiones “ciudadanía”, “ciudadano” o “ciudadana” son inestables, que no albergan definiciones unívocas, ni desde una perspectiva general ni en las múltiples singularidades –no solo semánticas, teóricas y conceptuales, sino también pragmáticas y tangibles– a las que se pretende acomodarlas. Afortunadamente, diremos, evitando caer en las trampas del pensamiento único, prescriptivo y estratégicamente correcto.

Lo intentó el racionalismo, acentuando el papel de la razón para acercarse al conocimiento de la verdad, contribuyendo a que la ciudadanía se incorporase como figura jurídica en el Derecho Natural moderno, vinculando sus primeros logros tangibles a las reivindicaciones que emergen de las revoluciones americana (1776) y francesa (1789), plasmadas–antes o después– en las Cartas y Declaraciones con vocación “universal”, con todas las insatisfacciones, controversias, tensiones o conflictos que han ido alentando desde entonces hasta la actualidad. Ni tan siquiera el ideal común de la Humanidad que representa la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948, ha conseguido mitigarlas cuando pronto se cumplirán 75 años de su promulgación. Traducida a más de 500 idiomas, sorprende que en las 1.936 palabras que contiene su versión española, la ciudadanía ni se menciona.

Reconocer, como se hace en sus artículo 15, el derecho de todas las personas a tener una nacionalidad, o –como consta en otros artículos– a poder votar, ser elegido y a poder tomar parte en las actividades políticas, con libertad de opinión y de expresión... no abraza la ciudadanía entera, aunque la presuponga y convoque, ya sea implícita o explícitamente. Es verdad que se ha avanzado significativamente en las pretensiones ligadas a la revisión de la *vieja* declaración para caminar hacia una nueva Carta Internacional de los Derechos Humanos, convergente con los pactos, convenciones, declaraciones, objetivos, tratados, protocolos facultativos, etc. que han ido trazando las agendas de las políticas supranacionales, sobre todo desde finales de los primeros años setenta del pasado siglo hasta el 2030 en un escenario de cambios demográficos, ambientales, sociopolíticos, económicos, culturales, científico-tecnológicos, etc. incesantes. Ninguno de ellos está al margen de lo que se piense, diga o haga *con, por y para* la ciudadanía.

Cuestión de derechos en un mundo desbocado

El derecho a tener derechos (Arendt, 1987), con todas las complejidades que anidan en su interior, no es –no son– un *a priori* sino un proyecto-trayecto a recorrer, sobre el que se han suscitado más dudas que certezas, susceptible de propuestas, interpretaciones, consecuencias prácticas, etc. en las que se constata una gran diversidad. Parece cada vez más claro que el concepto de ciudadanía ya no puede desligarse de los atributos que concede la “nacionalidad” o la “nación” (y sus agrupaciones, caso de la Unión Europea), en términos de pertenencia, participación y representación política, regida –más que nunca– por la dialéctica inclusión-exclusión (Quiroga, 2007, p. 121).

La frontera, simple y complicada a la vez, la trazan circunstancias que requieren tener “papeles”, estar censado o registrado administrativamente, circular libremente por el territorio de un país, etc. En todo caso, sin que pueda obviarse que los derechos *a* y *de* la ciudadanía no garantizan su desarrollo: ni está asegurada la igualdad en los derechos ni, menos aún, que los derechos consigan –de *facto* y *per se*– aminorar o abolir las desigualdades que han ido deparando, material y simbólicamente, los procesos civilizatorios. Volviendo a la argumentación de Hugo Quiroga, “una cosa es el reconocimiento del derecho a la ciudadanía (el ‘derecho a tener derechos’) que tienen todas las personas y otra es el ejercicio efectivo de ese derecho” (*Ibid.*, 123). Argumentando sobre la historicidad del concepto, como un producto cultural ideado por los seres humanos para organizar la convivencia, Luís Gómez Llorente advertía que al ser una “forma refinada y frágil –que, como la salud, parece natural cuando se posee–, quebradiza, que puede sucumbir –de hecho ha sucumbido, muchas veces– y que, por tanto, es preciso cuidar y preservar” (2007, p. 58).

Como se ha venido evidenciando en las últimas décadas, sobre todo en las coordenadas geopolíticas de la globalización y el sentido que en ella adquieren los derechos humanos, transitar de las palabras a los hechos enfatizando la coherencia exigible, representa una tarea ingente y desafiante, en la que a la educación y a la cultura les corresponde desempeñar un protagonismo ineludible: el que hemos de asumir activamente las personas y las comunidades en la construcción de una cartografía civilizatoria alternativa a la que ha venido imperando en nuestros más convencionales modos de pensar, actuar y desarrollarnos (Caride, 2009).

Debe admitirse, sin excusas, que ni la pretendida democratización de las sociedades, ni las disposiciones normativas que la amparan en los autoproclamados constitucionalmente como Estados Sociales y Democráticos de Derecho, han ido más allá de formalizar un deseo al que van prendidas numerosas incongruencias, frustraciones, violaciones o transgresiones de lo que se juzga que es común a todas las personas, pero que en las realidades cotidianas acaba reproduciendo, agrandando y/o legitimando las diferencias, injusta e injustificadamente. Tienen nombres y apellidos, se encarnan en personas con rostros, en pueblos y ciudades mapeadas, en vidas que tienen horas, días, meses o años que siendo miembros de la familia humana, que por serlo, tal y como se redacta en el artículo 1º de la Declaración Universal de 1948, han nacido libres e iguales en dignidad y derechos, dotados de razón y conciencia para comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Cuando poblamos el Planeta más de ocho mil millones de personas, las urgencias y emergencias climáticas agudizan la inaplazable necesidad de preservar su biodiversidad; lo que podrá encontrar –entre otras posibles opciones– oportunidades para concretarse en los principios, valores y prácticas de la ecociudadanía (Limón, 2007 y 2019). La Tierra no puede esperar, por lo que necesitamos de un compromiso ético y de iniciativas que dinamicen la participación ciudadana para resolver los conflictos ambientales y asegurar una justicia social que nos aproxime a un reparto más equitativo de los recursos naturales, culturales, tecnológicos, económicos, vitales...

Si la ciudadanía es una construcción cultural, moral, histórica... implica, como diría Giroux (1993), una fuerte apropiación de los derechos y deberes sociales en la conciencia de cada persona, ajustada a la necesidad de vivir en armonía con otros, de modo que más allá de ubicarnos –socializarnos, adaptarnos, cohesionarnos, integrarnos, etc– en las realidades heredadas, puedan activarse procesos que las transformen haciéndolas más inclusivas, amables, habitables... ecológica y emocionalmente.

No basta, por tanto, con asociar la ciudadanía, o el *oficio de ciudadano* (Bárcena, 1997), a un estatus de pertenencia y participación en la *politeia*, o al acceso a los recursos más básicos con los que satisfacer necesidades y/o atender a tareas que son esenciales para la vida en común (relativas a la salud, la educación, la representación y el voto, la libertad de pensamiento y la libre expresión, la seguridad, etc.). También se precisa de una “competencia cívica” (Bárcena, 1999, p.167) que ensanche la capacidad de las personas y de los grupos sociales para comprender e interpretar sus obligaciones como ciudadanos o ciudadanas, conscientes de las tensiones y dilemas que supone emitir juicios sobre los asuntos públicos, de establecer prioridades que afectan a los bienes y servicios comunitarios, de adoptar criterios y pautas de acción en función de creencias y principios morales, etc.

Aludimos a una ciudadanía que está íntimamente ligada, al menos, a dos problemas anclados en la filosofía socio-política contemporánea, con importantes connotaciones éticas: de un lado, que se cumplan los derechos inherentes a cada individuo; de otro, los que lo vinculan a una comunidad en particular. Como se sabe, la vitalidad y estabilidad de las democracias dependen, en buena medida, de cómo se interioricen estos procesos, inevitablemente relacionados con las cualidades, las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos en sus modos de ser y hacer: “de su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente como individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el compromiso de promover el bien público y sostener autoridades controlables; su disposición a autolimitarse y ejercer la responsabilidad personal en sus reclamaciones económicas, así como en las decisiones que afectan a su salud y al medio ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables” (Kymlicka y Norman, 1994, p. 373). Por mucho que formalmente se proclamen y acrediten los derechos a la ciudadanía, es preciso insistir en que la ciudadanía trasciende a cada sujeto y a su vida para salir al encuentro de la vida de los demás (Clarke, 1999), tomando conciencia de que actuamos en y para un mundo compartido con otros seres, en el que nuestras respectivas identidades-diversidades individuales se crean y recrean en interacción con las identidades-diversidades con quienes compartimos, diacrónica y sincrónicamente, el presente-futuro de la Humanidad.

Una ciudadanía educada, consciente, libre, crítica, humanizada...

En la educación, que siempre encierra un tesoro por descubrir, como metafóricamente se plasmó en el título del Informe a la UNESCO de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, acudiendo a la fábula “El labrador y sus hijos” de Jean de la Fontaine, residen algunas de las principales potencialidades para hacer progresar las democracias y, con ellas, las virtudes cívicas, el enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de cada época. Así consta en las “pistas y recomendaciones” del citado Informe, señalando que “lo que está en causa es la capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano, consciente de los problemas colectivos y deseoso de participar en la vida democrática, [todo] un desafío para el sistema político, pero también para el educativo, con una función en la dinámica social que conviene definir” (Delors, 1996, p. 58-59).

Aunque se intuían, todavía no se habían formalizado los desvaríos terminológicos que adjetivan, o, aún peor, sustantivan la ciudadanía como *digital* (o con expresiones alternativas como ciberciudadanía o e-ciudadanía) aceptando acríticamente que el derecho al uso de las tecnológicas de la información y la comunicación, al desarrollo de habilidades digitales, la

alfabetización y el desarrollo de competencias electrónicas..., son las opciones por las que deberá conducirse un mundo en el que lo real y lo virtual deben (con)fundirse “adoptando normas y estándares de conducta elevados, no sólo en la sociedad sino también en las redes sociales”. Es lo que consta en *Wikipedia* (https://es.wikipedia.org/wiki/Ciudadan%C3%ADa_digital), que al apellidar a la democracia con la palabra “electrónica”, no se corta al señalar que “tiene que ver con la construcción de herramientas desde abajo para hacer efectiva la democracia. En ésta se promueve la participación directa y la organización de la gente para hacer efectivos sus derechos civiles, el control de los gobernantes, la comunicación de nuestros deseos y necesidades a quienes deciden y la transparencia de la gestión de gobierno”. Leer para creer, no más.

Creencias ingenuas, como tantas otras alimentadas y propagadas como *fakenews*, sobre las que Paulo Freire levantaría una montaña de sospechas, cuando en una entrevista concedida al Jornal de la Asociación de los Funcionarios del Banco de Brasil-ANABB, apuntaba: “a veces pienso que se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto... como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran. O como si fuera un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo. No es eso. Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política” (Freire, 2006, p. 137). También pedagógica, educativa, comunitaria... en el sentido más amplio y sugerente de lo que proponen sus teorías y prácticas. Como interpreta la cantante galega Ses, en su hermosa canción *Non son fada nin princesa*, “se teórica é a causa, práctica é a consecuencia”.

A desvelarlas ha dedicado su magisterio, con los saberes –disciplinares y emocionales– inducidos por las circunstancias, a menudo adversas, el profesor Antonio Bolívar, ya desde los primeros años ochenta del pasado siglo cuando, en sus textos, la ética y la moral mostrarían un decidido afán reivindicativo y alternativo a las enseñanzas religiosas oficializadas por un sistema educativo que el nacionalcatolicismo había sometido “por la gracia de Dios” en una “*longa noite de pedra*”; una expresión que, retornando a Galicia con la obra poética de Celso Emilio Ferreiro, con la que al tiempo que se denunciaba el orden social imperante –marcado por la miseria de las clases trabajadoras, la migración y la opresión política– confiaba esperanzado en los aires que debería traer consigo la búsqueda de una nueva realidad.

Llegaron con la transición democrática y las ansias por proyectar en hechos el oficio de la ciudadanía y de los ciudadanos (Bárcena, 1997; Thiebaut, 1998), la vivencia y convivencia comprometidas (Melucci, 2001), la formación ética y la razón cívica en un mundo de todos (Cortina, 1997; Gentili, 2000; Singer, 2004), la democratización del tejido social y de una acción política emancipadora con capacidad de decisión (Giroux, 1993; Ruscheinsky, 1999), el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad en una sociedad diversa y multicultural (Banks, 1997; Bartolomé, 2002; Kymlicka, 1996)..., entre otras muchas aspiraciones suscritas por autores, organismos internacionales, movimientos sociales, etc. que comparten –total o parcialmente– la filosofía de un civismo activo, liberador y facilitador de nuevos desarrollos. Una tarea que Adela Cortina (2003, p. 40), siguiendo la senda marcada por Habermas, considera que está estrechamente unida al aprendizaje moral, ya que es en él donde, a través de su puesta en práctica, “radica el auténtico progreso, la emancipación auténtica”.

La Educación para la Ciudadanía: una apuesta comunitaria, pedagógica y social

Bolívar, con profunda convicción democrática, reclamará que el sistema educativo sea congruente con un objetivo de primer orden: “promover una cultura política y cívica de implicación de la

ciudadanía en los problemas colectivos” (Bolívar, 2016, p. 71), haciendo partícipes a las escuelas, las familias, las comunidades del cultivo de la educación para una ciudadanía activa e inclusiva. Hacerlo –dirá– exige, por sí misma, una renovación didáctica en la trama organizativa de la escuela, pero también de la sociedad: “más que el resultado de una enseñanza es una práctica aprendida en los contextos cotidianos en que se mueven la vida de los jóvenes, junto a los procesos y prácticas sociales predominantes” (*Ibid.*, 80). Se trata, por tanto, de una tarea que no puede reducirse a una asignatura (Bolívar, 2007a), constreñida al currículum escolar, a los libros de texto, a un horario determinado o a unos contenidos concretos, por mucho que debiera valorarse las oportunidades que ofrecieran hacerlo las reformas educativas –con la LOE o la LOGSE– inspirándose en las primeras recomendaciones realizadas por distintos organismos internacionales, singularmente por la Unión Europea, dudando entre optar por la transversalidad o por una materia/asignatura propia, propiciando un “espacio de reflexión específica” (Bolívar, 2008, p. 2).

Sin negar las posibilidades que se le presentan a una Educación para la Ciudadanía incorporada al currículum, Bolívar entiende que según lo expresado por el Consejo Europeo, sus prácticas y actividades deben diseñarse para que ayuden a todas las personas, desde la infancia hasta la vida adulta, a participar activamente en el desarrollo de la democracia, ejerciendo sus derechos y responsabilidades en la sociedad. En su opinión, que compartimos, debe implicarse a las comunidades locales, a los pueblos, barrios y ciudades, posibilitando “que los aprendizajes escolares sean congruentes con los del entorno social” (Bolívar y Luengo, 2007, p. 57). Hacerlo implica abrirse a los cambios sociales y culturales que están ocurriendo en el mundo globalizado con otras lógicas pedagógicas e institucionales, para lo que se han de “articular las potencialidades educativas de una acción conjunta e integrada entre todos los agentes e instituciones de la educación formal: planes comunitarios con presencia educativa, proyectos educativos de ciudad, planes de medio ambiente, articulación de servicios educativos y comunitarios, etc.” (Bolívar, 2016, p. 84).

Nosotros llamaríamos a esto educación comunitaria y, por extensión, educación social, compartiendo plenamente que, al hacerlo, la Educación para la Ciudadanía, en distintos contextos y realidades, sería una verdadera apuesta comunitaria, como avalan Bolívar y Luengo (2007). Y, claro está, con ello “cambiar de posición y de perspectiva”, pero yendo más allá de “poner la sociedad al servicio de la escuela” en vez de poner “la escuela al servicio de la sociedad” (Bolívar, 2008, p. 13). Suscribimos, en este sentido, que la Educación para la Ciudadanía –en verdad, todas las educaciones– precisan repensarse, adoptar otros modelos y otras formas de organizar los espacios y los tiempos educativos, que para Bolívar (2008, p. 12), siguiendo a Antonio Nóvoa (2002), supondría “reconfigurar” el espacio público de educación, estableciendo redes o acuerdos entre distintas instancias sociales y educativas.

En su empeño por transgredir los estrechos límites de la escolarización para navegar por el mar abierto e incalculable que es la educación (Núñez, 1999), este es un empeño al que la Pedagogía Social lleva décadas procurando que los modos de educar y educarse en sociedad no se contradigan a sí mismos, ni en sus propósitos crítico-reflexivos ni en sus prácticas emancipatorias. Esto es, con valores, metodologías, proyectos, iniciativas, etc. que incidan en la construcción de una ciudadanía activa, plural, consciente, solidaria, inclusiva y sensible al más pleno respeto a los derechos cívicos (Caride, 2005). Lo comunitario –que para Paul Natorp, en los orígenes de la Pedagogía Social, finalizando el siglo XIX, estaba en la base de cualquier educación– entra en diálogo con los principios de la ciudadanía; esta, diría Giroux (1993), además de afirmarse y conquistarse en los escenarios de una filosofía pública democrática, solidaria y crítica, también es

preciso que esté fuertemente arraigada en la vida cotidiana de las comunidades. Lo que no tiene por qué contrariar la apertura al mundo en toda su extensión y complejidad, educando y conviviendo en la cultura global (Camps, 1999; Figueiredo, 1999; Gimeno, 2001; Míguez y Romero, 2018; Reimers, 2021; Tedesco, 1995).

En este contexto, Antonio Bolívar cumplió –y seguirá cumpliendo– con la complicada y desafiante misión que supone conciliar su propia condición de ciudadano con el quehacer pedagógico, intelectual y emocional de educar a otros en la ciudadanía. Lo acreditan sus líneas y proyectos de investigación, los cientos de publicaciones, congresos, conferencias, comisiones y grupos de trabajo, etc. en los que ha participado. No sería justo ni tampoco estaría suficientemente justificado que, más allá del notable legado que contienen estas contribuciones, no concluyéramos mencionando –como uno de los exponentes más visibles de sus logros científicos y académicos, escolares y comunitarios– el Proyecto Atlántida de “Educación y Cultura Democráticas”, en el que se han materializado experiencias que, como relata Bolívar (2016), muestran cómo establecer redes intercentros, llegar a acuerdos con las familias, municipios y otros actores de la comunidad fortaleciendo el tejido social, construyendo “lateralmente” la capacidad para mejorar la educación de los alumnos, “al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos”.

Lecciones de un gran maestro, como podría decir George Steiner.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1987). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Banks, J. A. (1997): *Educating citizen in a multicultural society*. Teachers Columbia University.
- Bárcena, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Paidós.
- Bárcena, F. (1999): “La educación de la ciudadanía”. En Bárcena, F.; Gil, F. y Jover, G.: *La escuela de la ciudadanía: Educación, ética y política* (157-184). Desclée de Brouwer.
- Bartolomé, M. (coord., 2002): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bolívar, A. (2007b). Transversalidad o asignatura específica: el debate pedagógico. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 70-72.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Wolkers Kluwer.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2007). Educación para la ciudadanía: una apuesta comunitaria. *Didáctica Geográfica*, 9 (3ª época), 53-66.
- Bolívar, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía en el currículum de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-15.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (1), 69-87. DOI: 10.15366/riejs2016.5.1

- Camps, V. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Gedisa.
- Caride, J. A. (coord.) (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura: del discurso político a las prácticas educativas*. Homo Sapiens.
- Clarke, P. B. (1999): *Ser ciudadano*. Sequitur.
- Cortina, A. (1997): *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.
- Cortina, A. (2003): "Diálogo abierto". *El País*, jueves 15 de marzo, 40.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Edições ASA.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. FCE-CREFAL [presentación, organización y notas de Ana María Araújo Freire].
- Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras. De la libre expresión*. Anagrama.
- Gentili, P. (2000): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana.
- Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Giner, S. (2005). Ciudadanía política y sociedad civil republicana. *Documentación Social*, 139, 13-34.
- Giroux, H. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI.
- Gómez, L. (2007). Concepto de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 366, 58-61.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994): "Return of citizen: A survey of recent Work on citizenship theory". *Ethics: An international journal of social political and legal philosophy*, 104 (2), 352-381. <https://doi.org/10.1086/293605>
- Limón, D. (2007). Ecociudadanía: participamos en democracia con un compromiso ético ambiental. En Bolívar, A. y Guarro, A. (coords.). *Educación y cultura democráticas* (94-115). Wolkers Kluwer.
- Limón, D. (dir.) (2019). *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Octaedro.
- Melucci, A. (2001): *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Trotta.
- Mínguez, R. y Romero, E. (2018). *La educación de la ciudadanía en un mundo en transformación: miradas y propuestas*. Octaedro.
- Nóvoa, A. (2002). "O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas". En: Prost et al.: *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (237-263), Fundação Calouste Gulbenkian.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Olaya, P. (2015). *Grecia en el aire: Herencias y desafíos de la antigua democracia ateniense vistos desde la Atenas actual*. Acantilado.

- Quiroga, H. (2007). Ciudadanía y democracia. La tensión entre libertad e igualdad en América Latina. En: Riutort, B. (coord.). *Indagaciones sobre la ciudadanía: transformaciones en la era digital* (117-139). Icaria.
- Reimers, F. (2021). *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Ediciones SM.
- Riutort, B. (coord.) (2007). *Indagaciones sobre la ciudadanía: transformaciones en la era digital*. Icaria.
- Ruscheinsky, A. (1999): *Metamorfoses da cidadania: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade*. Editora Unisinos.
- Sáez, J. (1995). Presentación (monográfico "Educación Cívica"). *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 10, 5-6.
- Singer, P. (2004): *Desacralizar la vida humana: ensayos sobre ética*. Cátedra.
- Tedesco, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Anaya.
- Thiebaut, C. (1998): *Vindicación del ciudadano*. Paidós.

Capítulo 4

Política educativa en treinta aforismos (Homenaje a Antonio Bolívar)

Juan Manuel Moreno

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Más fuerza tiene el tiempo para deshacer y mudar las cosas que las humanas voluntades.

(Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, 1ª parte, cap. 44).

Indeed, my world view has changed. I now believe that it's more important to build consensus on less than perfect ideas to spur action, rather than waiting until we get it completely right. I now believe that the evidence necessary for policy has to be stronger than for academia because we affect lives. I now believe that the most interesting work is policy oriented, rather than elegant models. I now believe that the communication of ideas is as important as the ideas themselves.

(Paul Gertler, *farewell email*, 2007).

Introducción

La extensa obra de Antonio Bolívar ha abordado de manera prioritaria asuntos clave sobre Política Educativa y sus aportaciones al respecto han tenido una influencia tal vez sin precedentes en el mundo académico hispanohablante. En el contexto académico español de los años 80 y 90, cuando el punto de entrada al análisis político de la educación era el del currículum escolar – amén del análisis de la legislación educativa –, Bolívar se fija en la dimensión política de los procesos de reforma e innovación educativas, y lo hace desde la perspectiva de los centros y el profesorado (Bolívar, 1996, 2011 y 2018), buscando una conexión más realista entre las políticas educativas contemporáneas y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al traer

también a la ecuación el tema de la autonomía de los centros (2008) y, por otra parte, el de la identidad del profesorado como elemento esencial de las políticas de profesorado (especialmente el de secundaria; Bolívar y Domingo, 2004; Bolívar, 2006), Antonio Bolívar amplió el espacio y la conexión entre Organización Escolar, Desarrollo Profesional y Política Educativa dentro de nuestra área de conocimiento.

A pesar de que las contribuciones de Antonio Bolívar se han centrado en analizar las razones por las que fracasan las reformas e innovaciones educativas de primera e incluso segunda generación, su enfoque siempre ha sido optimista, como buen representante de la tradición ilustrada en materia de educación, identificando y describiendo nuevos modos de regular y de gobernar la educación, donde los profesionales en la práctica entran en escena y son parte sustantiva de una nueva gobernanza donde las decisiones están descentralizadas y en red. Sus aportaciones sobre modelos alternativos de liderazgo (Bolívar, 2012) añaden a todo lo anterior la importante noción de que los centros sean quienes generen capacidad interna para el cambio y la mejora.

Antonio Bolívar es uno de los primeros ‘intelectuales clásicos’ que hemos tenido en nuestro ámbito y, dado que esa especie se encuentra desgraciadamente en vías de extinción, podría ser uno de los últimos. Su legado representa y señala la dirección correcta de nuestro trabajo investigador y docente en Educación: qué merece la pena defender. Mi homenaje para Antonio son los siguientes treinta aforismos¹ de Política Educativa, que resumen una conversación académica que dura ya 35 años.

Reglas generales de la Política Educativa

1. ***Invertir y gastar mucho es condición necesaria pero no suficiente para mejorar la Educación.*** Las cosas importantes no mejoran solamente a base echarles dinero encima y es que no toda inversión en educación produce un retorno positivo (tanto público como privado). A pesar de que el consenso más fácil de construir en educación es para invertir más en personal, en equipamiento y en materiales, todo ese gasto por sí mismo no garantiza mejora alguna ni en calidad ni en equidad. Esto no quiere decir que haya que gastar menos; al contrario, el primer reto para las políticas educativas está justamente en cómo incrementar de modo sostenible el espacio fiscal dedicado a mejorar el Bienestar Educativo de la sociedad.

¹ La gran mayoría de estos 30 aforismos cuenta con abundante evidencia empírica acumulada con las lecciones aprendidas en materia de política educativa durante el último medio siglo. No poca de esa evidencia está recogida en la extensa producción de Antonio Bolívar. Por otra parte, procede dejar constancia de que algunos de estos 30 aforismos, concretamente los números 1, 5, 8, 13, 21 y 28 aparecen total o parcialmente desarrollados en Moreno, J.M. (2021): Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa: La innovación como lucha contra los elementos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 97-110.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.006>.

2. **En Educación, no hay que elegir entre acceso y calidad** (o entre cobertura y calidad). Democratizar el acceso a la educación es condición necesaria, aunque no suficiente, para mejorar también su calidad. Democratizar el aprendizaje implica asumir que la buena educación no es un bien escaso por el que es necesario competir. Precisamente, el mito en el que se basan las posiciones elitistas en educación reside en la noción – falaz – de que la buena educación es un bien escaso que no se puede democratizar. Todo intento en ese sentido supondría rebajar los niveles de exigencia y, por tanto, elimina la buena educación. En otras palabras, la buena educación, por definición, requeriría excluir. La gran batalla política de la Historia de la Educación está aquí resumida: ¿se trata de excluir o de incluir?
3. **Las propuestas de reforma en educación siempre prometen de más y casi siempre consiguen de menos.** Con ello, se desprestigian solas y profundizan en la fatiga política de la sociedad civil en materia de educación. La explosión de expectativas y aspiraciones que está detrás de la universalización de la educación básica fuerza a subir la apuesta de cada reforma, aun a sabiendas de que la decepción será inevitable.
4. **Ley de Cuanto Mejor, Peor** (o la aporía del progreso en educación): A medida que los sistemas educativos crecen y van conquistando objetivos, la insatisfacción social con la educación aumenta. El progreso en acceso y mejora de la calidad da lugar a mayores expectativas personales, familiares y sociales sobre el sistema educativo. Y, por tanto, cuanto más inclusivo y eficiente es el sistema educativo, mayores y más radicales son las demandas sociales y políticas que se hacen sobre él, más visibles son sus debilidades, y más fuerte el malestar social al respecto.
5. **La confianza pública es el capital político máspreciado.** Está relacionada con la riqueza de los países, con la fortaleza de sus instituciones, con sus niveles de justicia social y, por supuesto, con su grado de bienestar educativo. La creciente confianza pública en la educación ha llevado a una explosión de expectativas y aspiraciones, tanto sobre la educación misma como sobre los mercados a los que da acceso, empezando por el laboral. La educación es al mismo tiempo un derecho, un bien público y también un mercado, y tiene por tanto un retorno público y un retorno privado. La educación iguala, pero también distingue. Es fácil comprender, a partir de ahí, que la confianza pública de las familias sobre la educación está más en el retorno privado para sus hijos – el que les distingue haciéndolos más competitivos – que en su percepción del retorno público en términos de igualdad, cohesión y bienestar educativo del conjunto de la sociedad.
6. **Es crucial invertir y desarrollar todos los sub-sectores del sistema educativo de manera estratégica y equilibrada,** incluso cuando la prioridad se coloque en la escolarización primaria y las habilidades básicas. La oferta de profesorado de primaria depende de la accesibilidad y la calidad de la educación superior, mientras que esta última sólo puede crecer si existe una masa crítica de candidatos que alcanzan la graduación en educación secundaria. Además, la universalización de la educación primaria se convirtió en un objetivo mucho más realista cuando los estudiantes y sus familias percibieron que existían oportunidades de continuar su educación en la

secundaria. En consecuencia, incluso si hay que establecer prioridades en términos presupuestarios o de reclutamiento de profesorado, la expansión del sistema debe ser equilibrada en cuanto a sus sub-sectores. Siendo la educación obligatoria el objetivo central, existe evidencia cada vez más convincente de que la expansión de los sub-sectores no obligatorios – educación infantil y educación superior – tienen un enorme impacto sobre el progreso de la educación básica y obligatoria, tanto en acceso como en calidad.

7. **Los sistemas educativos no son responsables de la tasa de desempleados, pero sí lo son de la tasa de inempleables.** Quienes salen de la escuela sin haber adquirido una serie de habilidades básicas – una lista que va in crescendo – no sólo se arriesgan a ser desempleados, sino a algo todavía mucho peor: a ser inempleables. Los objetivos de la educación van mucho más allá de la preparación de las nuevas generaciones para el mercado laboral, pero no dejan fuera esa cuestión. En la carrera de fondo entre la educación y la tecnología, la pregunta es cuánta gente y cómo de pronto se está quedando fuera de juego. Ningún proyecto político en materia educativa puede ignorar que, en el siglo XXI, la inclusión a largo plazo pasa por poseer competencias que no puedan ser automatizadas y, con ello, tener capacidad para añadir valor a las tecnologías que amenazan con hacernos laboralmente redundantes.

La politización del sector educativo y sus consecuencias

8. Ley de la perfidia intrínseca de las administraciones educativas. **Toda administración educativa es ineficaz para conseguir lo que nos gusta y tremendamente eficaz para conseguir lo que no nos gusta.** Las administraciones educativas siempre se equivocan y nada les sale bien, siendo su torpeza y capacidad para cometer errores no solo proverbiales sino ilimitadas; con excepción, eso sí, de cuando lo que se proponen es *malo para nosotros*: entonces su eficacia se torna extraordinaria y actúan con el cálculo y la brillantez del artista consumado. Para quienes persiguen el desmantelamiento de la confianza de los ciudadanos en las instituciones, esta ley de la perversidad intrínseca de las administraciones públicas es parte decisiva de su relato.
9. Aunque usted se empeñe, su columnista lo escriba cuando no tenga otro jardín que regar, y su líder político preferido lo pregone como ejemplo de la decadencia irreversible en que vivimos, el nivel educativo no baja. No es que tampoco sea muy alto, es que usted no quiere acordarse de lo bajísimo que estaba. **En educación cualquier tiempo pasado siempre fue peor, al menos hasta ahora.** Es cierto que pandemias, guerras y catástrofes de todo tipo pueden suponer pérdidas y retrocesos momentáneos. Pero, más allá de esas coyunturas, el nivel educativo no baja. Lo que ocurre es que suben las expectativas sobre la educación y se disparan las aspiraciones.
10. **La disponibilidad de evidencia empírica - de datos - no hace que el debate público sea ni más claro ni menos crispado.** Parece incluso que más bien al contrario. Pueden hacerse políticas basadas en la evidencia, pero no puede hacerse política basada en la evidencia, porque la política contemporánea es relato, narrativa, *story-telling*, épica,

drama y comedia, y la evidencia puede incluso estar de más en ese espectáculo. Parafraseando la cita de Paul Gertler con la que se abre este capítulo, el cómo se comunica y se usa la evidencia es más importante que la evidencia misma.

11. Como se ha dicho tantas veces, ***disponer de evidencia no gana batallas sobre políticas públicas, pero la falta de evidencia muchas veces las pierde***. En el caso de la educación, los procesos necesarios para aprovechar esa evidencia ahora disponible son lentos e inciertos, y los riesgos de abuso muy considerables. En todo caso, es siempre más luz lo que hace falta, no menos.
12. Pero la disponibilidad de información sobre la educación sí marca la diferencia en cuanto a las decisiones que deben tomar las familias. ***Se pueden tener recursos económicos, pero si no se tiene buena información, nunca se tomarán las mejores decisiones en materia de educación***. Por eso la mejor política educativa consiste en asegurar que todas las familias puedan tener y sepan usar la información clave sobre educación, incluidos sus costes, resultados y efectos, oportunidades, modos de financiación, transición de la escuela al empleo, brechas y desigualdades.
13. ***La educación es un instrumento poderoso para construir identidad(es), empezando por la nacional, como también lo es para imponer relatos hegemónicos***, desde la justificación del privilegio por el llamado “esfuerzo” a la conciencia de minoría victimizada de cualquier tipo de grupo o colectivo. Confluyen pues en la educación programas y proyectos populistas de izquierda y de derecha, cuyo punto en común es la voluntad de dismantelar el universalismo y los conceptos ilustrados de racionalidad científica, igualdad y libertad. No es necesariamente una coalición, tampoco es una conspiración; se trata de una marea o de una tormenta perfecta, de una confluencia de intereses cuya intersección es justamente la de deslegitimar ese proyecto secular de educación para todos.
14. ***El déficit de liderazgo político en educación sólo puede mitigarse con más liderazgo profesional***. La complejidad inherente a la política educativa en tiempos de recesión democrática explica el actual déficit de liderazgo político en educación. Las famosas palabras de Medea en La Metamorfosis de Ovidio – *Video meliora proboque, deteriora sequor* – continúan repitiéndose, en todos los idiomas y entonaciones posibles. Sólo la acumulación de liderazgo profesional dentro del sector educativo haría que el déficit de liderazgo político pudiera incluso llegar a ser inofensivo.
15. ***Despolitizar la educación implica profesionalizar el sector, haciendo crecer el capital profesional de profesores y de centros***. Hay partidos políticos que ven el sector educativo como un caladero de votos, no ya a corto plazo sino a largo y muy largo, y hacen política educativa en función de ese uso. Pero la politización es una plaga para la educación: ningunea al profesorado y hace que la profesión docente sea cada vez menos atractiva. Tiene un enorme coste en confianza pública sobre la educación, con lo que al final no hay ganadores y perdedores del juego político, sino solo perdedores. La despolitización sólo puede conseguirse creando las condiciones para que crezca el capital profesional de profesores y centros.

16. **Más Estado y menos Gobierno.** Los riesgos inherentes a la politización rampante de sectores como el educativo están llevando a la creación de agencias intermedias que, siendo públicas, se encuentran más cerca de los ciudadanos que del Gobierno y por tanto más a salvo de que sus responsables sean elegidos por su ortodoxia política y no por su competencia profesional. Aun a riesgo de que se incremente la burocracia y de tentaciones tecnócratas, las políticas relacionadas con la salvaguarda y fortalecimiento del Estado del Bienestar, entre las que la educación es tal vez la más importante, necesitan más Estado y menos Gobierno: cuanta mayor sea la proporción de quienes trabajan para el Estado y más pequeña la de los que lo hacen para el Gobierno, mejor para todos.
17. **Nos guste más o menos, en Política Educativa hay un antes y un después de PISA.** La publicación de los resultados de PISA, que comenzó en 2001, dio lugar a que el sector educativo llegase a las portadas de los periódicos y al *prime time* de las radios y televisiones. Es habitual desde entonces oír hablar de profundas crisis educativas y hasta de decadencia nacional, de las que se culpa a los gobiernos en el poder, como si la comprensión lectora o las competencias en matemáticas de los estudiantes de 15 años dependieran de las políticas puestas en marcha en la legislatura en curso. En el reparto de culpas unos y otros aprovechan para avanzar su agenda política, ya sea, por ejemplo, anti-inmigración o anti-recortes. Lo más habitual son los analistas que se aplican con denuedo a hacer elogio de la educación y desprecio de los educadores.
18. **Nostalgia de la opacidad y maniobras en la oscuridad.** El rasgo diferencial de PISA estuvo sobre todo en que la institución que impulsó el proyecto no fue una universidad ni un consorcio de institutos de evaluación educativa, como había sido el caso de otros estudios internacionales sobre desempeño estudiantil. El hecho de que fuera la OCDE, el *think-tank* oficial de los países ricos (últimamente con algunos menos ricos también en la lista), generó de inmediato la crítica de que PISA es un instrumento para avanzar en la agenda global neoliberal. Curiosamente, sin embargo, los análisis de la OCDE a partir de los datos de PISA recomendaban, entre otras cosas, invertir más en profesorado o en investigación educativa, y reducir la segregación escolar. Además, el país al que PISA erigió en meca de la calidad de la educación, Finlandia, venía a ser precisamente el que más se desmarca de la tal agenda global neoliberal (ni test externos, ni competición entre escuelas, ni políticas de privatización de la educación). En realidad, no hay más que nostalgia de los tiempos de la opacidad, de cuando nada sabíamos sobre quién, cuánto y cómo se aprende en las escuelas y se podía seguir maniobrando en la oscuridad.

De la formulación de políticas a su implementación

19. **El progreso en educación es lento, y la historia y la cultura importan mucho y marcan la diferencia.** Las reformas educativas – incluida cualquier política educativa específica – son muy complejas porque son intensivas en implementación. En educación, el “tratamiento” que conlleva cualquier intervención más o menos ambiciosa son 12

años, es decir, la duración media actual del periodo de enseñanza básica. Es tanto lo que puede salir mal que las reformas envejecen y hasta mueren incluso antes de haberse implementado del todo. Por tanto, los tiempos en política educativa no tienen nada que ver con los tiempos en política general. Solo mirando con perspectiva temporal suficiente, vemos que los cambios profundos no sólo son posibles, sino que además se han conseguido con éxito en muchos países. Y, aun así, justo porque los éxitos tardan mucho en llegar o en poder identificarse, siempre resulta problemático atribuirlos a las reformas.

20. En este siglo XXI, los grandes proyectos de reforma educativa parecen condenados a fracasar. Incluso si es posible implementarlos correctamente, los resultados esperados nunca terminan de llegar. **La experiencia de sucesivas olas de reforma sugiere que el cambio en educación es 'orgánico' más que de 'diseño' burocrático, y progresa desde los márgenes hacia el centro del sistema** y, sobre todo, desde abajo hacia arriba. Por tanto, las reformas llamadas *big-bang* y *top-down* suelen fracasar o a crear más problemas de los que solucionan. Las políticas educativas tienden hoy por tanto a ser más prudentes y menos ambiciosas en cuanto a sus objetivos, lo que para muchos críticos es una señal de que el Estado se desentiende de la educación y la deja en manos del mercado.
21. **Escalar el impacto de una reforma es incomparablemente más difícil que escalar su tamaño.** Muchas reformas e 'intervenciones' concretas tienen un éxito abrumador en su fase piloto, pero fracasan estrepitosamente cuando un Gobierno decide implementarlas a gran escala (nacional o similar). He ahí la ley número uno de la ciencia de la implementación. Escalar tamaño e impacto de una política o intervención educativa concreta equivale a democratizar el aprendizaje, es decir, a que las políticas que marcan la diferencia se institucionalicen. La pregunta clave es cómo hacer disponible para todos lo que hasta ahora solo lo había estado para una elite. Una de las claves para escalar está en cerrar la brecha de comunicación y de colaboración entre administraciones educativas e innovadores locales. La innovación en educación parece contagiarse y escalar más y mejor por la cooperación entre líderes locales que por la competición impulsada desde administradores centrales. Por tanto, el desafío de escalar no es solo una cuestión de músculo implementador, logística y soluciones tecnocráticas; es más bien cuestión de desarrollo profesional, institucional y de economía política.
22. **Todas las reformas educativas, incluso las medidas políticas aparentemente más focalizadas, son reformas sistémicas.** Por eso la continuidad en las políticas educativas apoyada en un consenso de largo plazo entre los principales actores es lo que termina marcando la diferencia en términos de progreso educativo. Además, es obligada la complementariedad horizontal y coherencia entre las distintas iniciativas de reforma para que se refuercen mutuamente: por ejemplo, una reforma curricular tendrá mil veces más oportunidades funcionar bien si ya existe en el país un sistema asentado de desarrollo profesional docente basado en el centro. Por otra parte, la complementariedad o consistencia vertical entre políticas es también requisito para el

éxito: por ejemplo, la expansión de la educación infantil y preescolar supondrá tantos más beneficios sobre el aprendizaje y la inclusión sociolaboral de los estudiantes cuanto mayor sea la calidad de la educación primaria que la sigue; y, por supuesto, viceversa.

23. ***La identidad profesional del profesorado de secundaria es la piedra de toque de la democratización de la educación en el siglo XXI.*** La universalización de la educación secundaria es la frontera estratégica del proceso de democratización educativa en este momento. Allá donde el desarrollo profesional del profesorado de secundaria continúa dependiendo solamente de la voluntad y el compromiso individuales de cada profesor, no se puede ser optimista sobre ese proceso de democratización.
24. Si un buen profesor ya marca la diferencia en cuanto al aprendizaje de cualquier estudiante, ***una sucesión de buenos profesores puede hacer el milagro de compensar las diferencias de partida entre los alumnos.*** Sin embargo, no hemos terminado de entender ni de aprovechar las implicaciones políticas y prácticas de esa evidencia. Las políticas de profesorado no han encontrado la fórmula, a sabiendas por otra parte de que contextos nacionales y locales muy diferentes requieren fórmulas también diferentes, que asegure la existencia de una carrera profesional docente y de unas condiciones de trabajo que permitan esa secuencia orquestada de buenos docentes.

Calidad, Eficiencia y Equidad: la geometría variable de la Política Educativa

25. ***Siempre se ha dicho que la educación está en crisis, lo que explica su debilidad política y mediática.*** La definición actual de la crisis deja poco lugar a dudas: los sistemas educativos contemporáneos, a pesar de su enorme expansión, fracasan en asegurar una buena educación para todos. Esta crisis se interpreta de dos maneras alternativas: para unos, la reciente expansión de la educación ha fallado por el lado de la calidad (del profesorado, de la oferta curricular, de la tecnología, de las instituciones y regulaciones); para otros, la crisis es esencialmente de equidad, es decir, que el modelo de expansión está fallando en deshacerse de las prácticas de segregación educativa que vendrían a ser el ADN de los sistemas escolares desde su creación. La desigualdad en educación viene de serie en la cultura y la tradición educativas.
26. ***Asegurar el acceso a un aprendizaje de calidad para todos los estudiantes requiere un consenso nacional muy sólido y de muy largo plazo.*** En el proceso de construcción de dicho consenso, aquellos que se manifiestan preocupados por la calidad y la competitividad económica tienen que entender que, sin igualdad de oportunidades educativas y sin incrementar firmemente la equidad de los resultados educativos, tanto la calidad como la competitividad estarán siempre seriamente en riesgo. Y aquellos a quienes preocupa sobre todo el acceso equitativo a las oportunidades de educación tienen que entender que, sin eficiencia en el uso de los recursos, sin responsabilidad fiscal y sin un sistema sano de rendición de cuentas es imposible conseguir un sistema educativo igualitario y no digamos una sociedad igualitaria.

27. **Más igualdad de oportunidades implica generar más desigualdad – más diferencia – de resultados.** Esto no convierte a la igualdad de oportunidades en una mera utopía o en un invento para legitimar la desigualdad. La evidencia muestra que es perfectamente posible “igualar por arriba” en educación – Corea, Finlandia, Canadá y muchos otros países son buenos ejemplos al respecto – y por tanto poner en marcha políticas de igualdad que puedan tener éxito.
28. **La actual carrera entre identidad e igualdad educativa conduce a nuevas formas de segregación en tanto en cuanto todo tipo de colectivos se muestran dispuestos a sacrificar igualdad por identidad, es decir, a segregarse para distinguirse.** Ha surgido un nuevo desafío para la igualdad en educación, esta vez desde las políticas identitarias. Ya no es solo la identidad nacional, que está en el origen de los sistemas públicos de educación, sino las múltiples identidades que se presentan hoy como medida de la dignidad humana diferencial y que, casi siempre, son identidades en conflicto y susceptibles de “autodeterminación” y hasta de supuestos derechos colectivos.
29. **Repetición y abandono temprano,** como grandes lacras históricas de la educación española, no **son** reflejo de lo bien o mal que va la educación patria, sino **una cuestión estrechamente relacionada con la cultura profesional dominante en el profesorado y en la llamada gramática de la escuela.** Es un fenómeno de los denominados ‘dependientes de camino’ – *path-dependent* – y no es probable que cambie hasta que la gran mayoría del profesorado llegue al convencimiento de que repetición y abandono son malos para ellos también.
30. **La relación más clara entre eficiencia y equidad está en que la ineficiencia en el uso de los recursos públicos en educación perjudica justamente a los más pobres y vulnerables.** En otras palabras, la ineficiencia implica siempre menos equidad. Las clases medias y altas siempre tienen alternativas a su disposición para compensar la falta de eficiencia – y de calidad – del sistema escolar. Pero para los más vulnerables y desfavorecidos no hay opción y, si el sistema no es eficiente, ellos son los primeros perjudicados. Además, la relación entre eficiencia y equidad en educación es especialmente importante porque llama la atención sobre la equidad de resultados, es decir, sobre la equidad de la calidad. Si el sistema escolar es eficiente, las tasas de graduación serán muy altas – y las de abandono muy bajas – y todos los estudiantes de todas las escuelas estarán consiguiendo un mínimo en términos de rendimiento y dominio de competencias. Esta es la equidad que verdaderamente importa.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización, en M. A. Pereyra et al. (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, (pp. 237-266).

- Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España: en la búsqueda de una inestable identidad. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339-355
- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albadalejo (coord.): *La autonomía de los centros escolares*. (pp. 29-63) Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y Equidad escolar: una revisión actual, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1(1), 9-45
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de liderazgo y mejora educativa*. Málaga, Aljibe.
- Bolívar, A. (2018). Nueva gobernación en educación y dinámicas para la mejoría: presión versus compromiso. En M.L. Pinto de Almeida; M. Pasqual Schneider; J. Moreles Vázquez (Comp.): *Estado, políticas públicas y educación*. (pp. 23-56) CLACSO/Letras Libres.

Capítulo 5

Efectos indeseados de la LOMLOE: de las razonables competencias formativas generales al disparate de una taxonomía de conductas operativas específicas. Un análisis del currículo en Galicia

Felipe Trillo Alonso

Fernando Fraga-Varela

Universidad de Santiago de Compostela

El presente trabajo tiene una finalidad y dos objetivos. La finalidad es, sin duda, lo más importante, y se concreta en rendir mediante esta publicación el homenaje que se merece el profesor, compañero y amigo, Antonio Bolívar. En cuanto a los dos objetivos, ya han sido revelados en el título. El primero es identificar un posible efecto indeseado de la LOMLOE, en lo que atañe a un concepto clave para su fundamentación y articulación como es el de las competencias. El segundo es saber qué ocurre al respecto en la Comunidad Autónoma de Galicia a partir del análisis de las normativas emanadas desde la administración educativa de la Xunta².

El asunto que concierne a los objetivos tiene su enjundia *per se* -es relevante y está vigente- pero, además y en este caso, lo tiene también porque ha sido y es objeto de atención (¿qué no lo ha sido?) de Antonio Bolívar. Como suele y debe hacerse en estos casos, conviene rastrear en la obra de aquel a quien se homenajea si hay aportaciones suyas que contribuyan a mejor entender el objeto de estudio. Naturalmente, cualquiera que haya leído un poco sabe que sobre lo que nos ocupa hay un filón en el pozo de sabiduría que representa la obra escrita del profesor Bolívar tanto a nivel universitario (Bolívar, 2007a, 2007b, 2008b) como en el ámbito escolar (Bolívar, 2007c, 2008a, 2008b, 2010, 2015; Bolívar y Moya, 2007).

² Esta segunda parte se deriva del trabajo que se está desarrollando en el proyecto de investigación “*Effective English pronunciation in digital environments for the primary school EFL/CLIL class and beyond: Linguistic, pedagogical and didactic foundations*” financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y “Unión Europea NExtGenerationEU/PRTR”.

Para dar respuesta a los objetivos planteados hemos organizado este trabajo en dos apartados: el primero se centra en el concepto de competencias y el segundo en el diseño y desarrollo curricular que deviene del mismo. Al respecto, permítasenos comentar que, según avanzamos en la reflexión se fue adueñando de nosotros una intensa sensación de *Déjà vu*. Y es que lo que está pasando con la LOMLOE es muy parecido a lo que ocurrió con la LOGSE. Nos referimos al hecho de que con la LOMLOE se pretende hacer innovación educativa desde el Ministerio, que la Ley se erige cual remedo de un manual de psicopedagogía y de didáctica no exentos de contradicciones, que la comunidad educativa la recibe con notable escepticismo y fatiga (sin mucho optimismo ni entusiasmo cuando menos), y que son varias las instancias políticas autonómicas -responsables directas en última instancia de asegurar el desarrollo de la Ley- que evidencian, junto a no pocas instituciones escolares, que si acatan la LOMLOE es sólo por imperativo legal, lo que genera dudas más que razonables sobre su eventual compromiso; tanto mayor si cabe en este tiempo (Junio de 2023) ante un posible cambio de partido político en el gobierno.

Por supuesto, también nosotros sentíamos que algo había que hacer a favor de una educación obligatoria comprensiva e inclusiva, atenta la diversidad, con perspectiva de género y promotora de la sostenibilidad ambiental y la cooperación social (que son enunciados planteados en la LOMLOE). Por supuesto, también nosotros preferimos este empeño innovador, aunque sea desde arriba, a otras iniciativas legislativas claramente retrógradas o inmovilistas que auspician un *statu quo* de academicismo, meritocracia e inequidad. Pero, mal que nos pese, esto de ahora se asemeja mucho a lo que ya vivimos (especialmente con la LOGSE), y por ese motivo, *grosso modo*, echamos una vez más de menos el necesario pacto por la educación y, como siempre, una mayor autonomía para el profesorado y los centros escolares frente al exceso de regulación y control. No sabemos a ciencia cierta si estamos acertados o no con nuestra apreciación, pero, guste o disguste, debíamos decirlo porque esta conjetura (sólo eso) de la que partimos impregna el sentido de lo que viene a continuación.

El concepto de competencia y la confusión

El concepto de competencia se erige como clave de bóveda en la arquitectura de la LOMLOE. ¿O no? Vaya por delante que nos gusta la perspectiva, pero no por ello podemos dejar de reconocer que se trata de un concepto que, pese a llevar con nosotros desde 2006 con la LOE, concita múltiples resistencias y, sobre todo, es acreedor de una amplia y notable confusión (por veces rayana en la ignorancia). Por supuesto, es una opción de política educativa, que quien está legitimado para adoptarla puede hacerlo, pero se convendrá con nosotros en que todo sería más fácil si existiera consenso sobre su conveniencia y, como mínimo, acuerdo respecto a su definición. No siendo así, los problemas se extienden tanto al diseño como al desarrollo del currículo.

En ese marco sostenemos que no hay seguridad alguna -más bien evidencia de lo contrario-, de que la parte de la tarea -la del diseño curricular-, que corresponde a las administraciones educativas en las diversas comunidades autónomas, se esté llevando a cabo de manera convergente y armoniosa con la LOMLOE: ni con la letra ni con su espíritu. Hay varios motivos para que ocurra eso, algunos espurios a lo educativo y conniventes con una aviesa intencionalidad partidista, pero nosotros queremos denunciar aquí el estado de confusión inducida al que se ha llevado al profesorado desde las contradicciones perpetradas sobre el concepto de competencias en las mismas propuestas legislativas y sus regulaciones del currículo.

Desde luego, no ayudó que la LOE, en su tiempo, no desarrollase su propuesta (ni mucho ni poco):

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional. (Art. 5.1 de la LOE)

Las **competencias básicas**, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria)

Poco más, realmente, pero, sin duda, lo peor ha sido que la LOMCE introdujera esa aberración (sic) educativa de los “estándares de aprendizaje”, evidenciando a nivel del discurso una contradicción interna con las competencias difícilmente superable; ¿cómo algo estándar, que no sea una respuesta rutinizada, puede evidenciar un aprendizaje reflexivo y autónomo? Reiteramos que esto ha sido en nuestra opinión lo que más ha perjudicado la asunción por los profesores de este modelo de enseñanza por competencias.

Detrás de los talentos de las personas están los valores que las vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan, y los conocimientos que los construyen. (Preámbulo de la Ley)

Estándares de aprendizaje evaluables: especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (Artículo 2. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

Pero, mal que nos pese— aunque es de justicia reconocer que hace un esfuerzo por clarificar el concepto —, tampoco la LOMLOE, ahora mismo, resuelve el estado de confusión imperante en el profesorado; véase la definición de currículo:

El conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación constituye el currículo de esta etapa. (Artículo 11, del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 52, de 2 de marzo de 2022).

No lo consigue, ni siquiera introduciendo un artículo 2 con definiciones en el Real Decreto 157/2022, que acabamos de referenciar.

Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales.

Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por

una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación.

Por cierto, que este artículo 2 nos retrotrae (otra vez) a los tiempos de la LOGSE en los que Delval (1990) escribió un celebrado artículo que tituló *La Reforma de las palabras*. Lo hizo en la sección denominada *Debate de la Reforma* que publicaba la revista *Cuadernos de Pedagogía*. Y la pregunta es: ¿seguimos en eso? Bien quisiéramos responder que no. Quede claro, en todo caso, que cabe hacer distinciones en cuanto al nivel de responsabilidad que tiene cada Ley en esta ceremonia de la confusión, pero sin pretender ser equidistantes ni prisioneros de nuestras simpatías, lo cierto es que en nuestra opinión ninguna se va de rositas.

Hay más lecturas, claro, pero hubiera estado bien, ya que habría evitado muchos desaguizados, que la gente – especialmente la que incide en el diseño curricular en las comunidades autónomas–, leyera a tiempo el libro de Antonio Bolívar (2010): *Competencias Básicas y Currículo*. En este texto de homenaje, nos congratula demostrar que es un referente; sabiamente recuperado para formar parte del grupo de expertos que se ocupó de la reforma del currículo en el marco de la LOMLOE (Fernández Gálvez y Rico Leonor, 2021). Aunque mucho nos tememos que no se le hizo todo el caso que debería. Por cierto, que algo así también ocurrió con la LOGSE, en la que participaron algunas voces que ahora repiten; quizás– apuntamos como pregunta – porque se pivota más sobre el aprendizaje que sobre la enseñanza (Biesta, 2016), pero esto es otra historia.

Fuere como fuere, los errores de partida que han generado esa confusión son evidentes y, a estas alturas, bien conocidos. En este momento sólo destacamos dos. El primero, aparentemente sencillo, pero de especial calado, tiene que ver con la inveterada costumbre de yuxtaponer términos sin ton ni son. Si revisamos por orden las referencias que hemos compartido, no queda claro (no al menos para la mayoría) cuál es la relación entre las competencias y todo lo que sigue: las capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes, valores, saberes básicos, objetivos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación. No decimos que no exista, pues la hay y puede ser explicada (no sin cierta dificultad); lo que decimos es que al respecto se ha generado un discurso tan innecesariamente complicado que representa un auténtico sudoku para no pocos profesores, y de ahí el escepticismo y la fatiga a la que aludimos al inicio.

El segundo error, más complejo, tiene que ver con el hecho de que se ha adoptado un modelo de enseñanza por competencias (orientado a *saber hacer*, y a *saber ser y estar*) manteniendo la hegemonía de un currículo disciplinar de marcada tradición academicista (orientado a *saber decir*, y a veces a lo que es peor, reproducir). Es lo que tiene la adopción oportunista y burocrática del cambio educativo– en el caso de la LOMCE –, importando fórmulas de organismos internacionales para converger con iniciativas supranacionales como son PISA, DeSeCo, etc. (Comisión Europea, 2006, 2018; OCDE, 2003; PISA, 2005). Y lo que tienen, ¿las prisas?, en el caso de la LOMLOE.

El mismo Bolívar (2022) denuncia acertadamente este error:

Si, al final de todo el discurso de las competencias, los contenidos continúan enteramente organizados disciplinariamente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias vienen a ser un añadido decorativo que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. (p. 76)

Así que, por más que nos hubiera gustado que la LOMLOE acertase en el diseño, nos tememos que también Guarro (2022) acierta cuando dice:

El paso adelante que se ha dado con la LOMLOE en el proceso de construcción de un currículum basado en competencias es correcto pero insuficiente... Lees este diseño y lo primero que salta a la vista es que siguen predominando las áreas de conocimiento como organizadoras del currículum, lejos de los organizadores que exige un currículum basado en competencias. (p. 121)

Pese a ello, podemos confesar que la incorporación al currículum de las denominadas “situaciones de aprendizaje” como posibles organizadores del currículum, y la reiterada apelación a los “objetivos de desarrollo sostenible” como ejemplo (no como catecismo laico) de posibles contenidos culturales para la formación de una ciudadanía del siglo XXI, consiguieron ilusionarnos al inicio. Pero pronto decayó nuestro ánimo al comprobar la poca atención que se le presta a las primeras en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (sólo tres párrafos en el anexo III); lo que nos hizo recordar que algo así también lo vivimos con la LOGSE: eso de fiar lo más innovador a la voluntad, iniciativa y creatividad de los profesores no siempre es reconocerles mayor autonomía, sino que con frecuencia se ha traducido en abandonarlos a su suerte y/o a dejar la pelota en su tejado, para asegurarse un “chivo expiatorio” cuando llegue el momento de rendir cuentas sobre el desarrollo de la Ley “lanzada a bombo y platillo” (esta vez con sordina).

En fin, no queremos ser pesimistas, pero no podemos evitar estar impacientes. Parafraseando a Jonnaert (2009, citado por Paricio, 2020) es cierto que pasar de unos currículos basados en el conocimiento académico (disciplinar), a currículos centrados en las competencias no es algo simple. Afecta a concepciones arraigadas de lo que es un conocimiento valioso. Y lo que ocurrió es que la cultura académica (disciplinar) fue simplemente incapaz de dar el salto conceptual y deformó la noción de competencias desde sus ideas previas. Aventurando una posible explicación de este fracaso, recurrimos a la ya clásica clasificación de Kemmis (1986) sobre la ideología dominante en el currículo. Aplicándola, nos encontramos con las resistencias al cambio educativo de una orientación “vocacional-neoclásica” en la que, según sus adeptos, la escolarización es una preparación para el mercado de trabajo y el conocimiento es un corpus disciplinar reservado para “los mejores” (los más capaces, los más esforzados), de acuerdo con la función social de selección meritocrática asignada a la escuela. Según esto, la orientación “liberal-progresiva”, más centrada en el desarrollo personal del estudiante y su preparación para la vida, así como la orientación “socialmente crítica”, que promueve la utilización del conocimiento para analizar la realidad y denunciar y rebelarse contra las condiciones de irracionalidad e injusticia social, no habrían arraigado o germinado todavía en el conjunto de la comunidad educativa, en el colectivo del profesorado, o no al menos, en algunos responsables del diseño curricular en las diversas administraciones central y autonómicas que se ocupan del asunto.

Siendo así, habrá que seguir insistiendo en la imperiosa necesidad de distinguir dos tradiciones en la literatura sobre las competencias, una orientada a la empleabilidad (al ámbito laboral) y otra orientada al desarrollo integral de los educandos y a la comprensión de la realidad que habitan (al ejercicio de la ciudadanía). No son radicalmente antagónicas, pueden complementarse, pero en la práctica suelen ignorarse mutuamente. Craso error pues no es esta una cuestión menor, ya que su desconsideración está en la base de importantes conflictos entre una práctica que puede dirigirse (no siempre lo hace) a reforzar conductas operativas (*esto es lo que tienes que hacer cuando te ocurra tal cosa*)– lo que está en las antípodas de las competencias –, y otra que, en su esencia, promueve una respuesta reflexiva y contextualizada (aprendizaje significativo y atribución de sentido) por el estudiante. Ante lo cual, la cuestión es si tratándose de la educación escolar obligatoria, y especialmente de la enseñanza primaria, cabe optar por otra que no sea la segunda tradición. Nosotros pensamos que no, pero ¿estamos todos de acuerdo en esto?

No debemos estarlo porque, después de 17 años (¡que se dice pronto!), continúa siendo endiabladamente difícil para muchos entender que las competencias son un “saber en la acción”. Un “saber hacer complejo”, en términos de Lasnier (2000). Un saber en línea con el “conocimiento práctico” (el propio de los profesionales reflexivos, nada más y nada menos), según Schön (1998). Por tanto, que para la evaluación del aprendizaje escolar -que todo lo polariza-, no se trata de añadir una categoría más a las pre-existentes (los conocimientos, las capacidades y habilidades, las actitudes y los valores), como si pudieran evaluarse por separado (¡y ya puestos, hacer media!). Sino “La Categoría” que integra y articula a todas las mencionadas cuando se activan conjuntamente para resolver un problema complejo en su contexto.

Permítasenos insistir en esto -bien sabido por muchos, pero ignorado por muchos más-, pues debe quedar claro que:

Al decir “activan”, rechazamos la acepción de “aplicar” por cuanto esta podría sugerir un procedimiento reglado y cerrado (casi algorítmico), que iría en contra de la autonomía del aprendiz; autonomía, por cierto, que incluye la posibilidad del error y la oportunidad de utilizarlo para enseñarle al estudiante a darse cuenta por sí mismo y a aprender en consecuencia.

En este marco cobran toda su importancia las tareas escolares, que deben ser nuevas y complejas para los estudiantes; nuevas en el sentido de que no sólo no promueven, sino que incluso inhiben que se reproduzca para su solución un procedimiento mecánico en el que se ha sido previamente entrenado, y complejas en el sentido de abiertas, es decir, susceptibles de ser interpretadas y afrontadas de diversas maneras (Bolívar, 2010).

Al decir “problema en su contexto”, rechazamos también cualquier desviación academicista en la que el conocimiento se caracteriza por su abstracción y/o se orienta estérilmente a la realización de ejercicios de aula, sin conexión ni proyección a la realidad en cualquiera de los dos casos. Lejos de eso, la idea de saber utilizar el conocimiento para formarse en la comprensión del mundo y orientarse para la intervención en él ha sido como un mantra para nosotros; y lo que llamamos “transferencia del aprendizaje” -el poder utilizar lo aprendido en un contexto nuevo y distinto-, una estrategia didáctica. En este sentido, que la LOMLOE plantee “situaciones de aprendizaje” y apele a los “objetivos de desarrollo sostenible” es, como ya dijimos, una adecuada medida, pero por ahora insuficiente.

Al enfatizar, por último, la condición de “complejo”, entendemos que los problemas reales, debidamente situados en los contextos en los que cobran sentido no se corresponden las más de las veces con las posibilidades explicativas que aporta el conocimiento disciplinar, pues su aproximación especializada al análisis de los fenómenos específicos que son objeto de su interés fragmenta inexorablemente la realidad. De ahí, que el principio de la interdisciplinariedad anime también esta perspectiva. En este sentido, que la LOMLOE se refiera a los ámbitos y refuerce los proyectos interdisciplinares, es también una adecuada medida, pero, de nuevo, insuficiente por ahora.

Recapitulando lo que hemos dicho sobre las competencias, queda claro que pueden presumirse en el sentido de suponer que contamos con ellas, pero que no se evidencian hasta que uno se pone en faena y cristalizan en una determinada acción. Según esto, como dice Pérez Gómez (2008): las competencias no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples; no residen sólo en cada individuo sino en la riqueza cultural de cada contexto; son expresión de un desarrollo emocional (actitudes); implican un componente ético (valores); en ellas la reflexividad es inexcusable ante la indeterminación; y tienen un carácter evolutivo (no se adquiere para siempre, se perfeccionan, se deterioran). Huelga decir que a nosotros nos agrada esta concepción

holística de las competencias, pero como ya hemos indicado en otro trabajo (Trillo et al., 2020), no encaja con la cultura de la acreditación imperante (excluyente, finalista y para la clasificación y selección). Podría hacerlo en una cultura de la evaluación educativa (inclusiva, formativa y para la mejora), pero no son buenos tiempos para esta perspectiva. Por eso dijimos que las buenas iniciativas de la LOMLOE son insuficientes.

En cualquier caso, todo empezaría a ir mejor si nos pusiéramos de acuerdo en lo que debemos entender por competencias, para saber qué es lo que nos exigen en el plano curricular y de la enseñanza. Aquello que denunciaba Stenhouse (1984) sobre la imperiosa necesidad de contar con “un mismo vocabulario de conceptos y una misma sintaxis de la teoría”, se hace evidente en este caso. Algo que, según vimos no se asegura ni desde las leyes que supuestamente orientan el quehacer educativo.

El diseño y el desarrollo curricular: de aquellos barroos estos lodos

Decíamos antes que las competencias eran la “clave de bóveda” del currículo de la LOMLOE. En arquitectura, esa clave debe encajar a la perfección para mantener la tensión entre los arcos. Pero, si como ocurre en nuestro caso ese encaje no sucede pues no existe ni siquiera acuerdo sobre el sentido de las competencias, éstas no podrán ejercer su función de equilibrar las tensiones que se generan entre una perspectiva de formación integral de los estudiantes, y otra más centrada en la lógica interna de las disciplinas y asignaturas (Bolívar, 2022).

Siendo así, las diferencias -que son germen de conflictos- se hacen evidentes a partir de un mero contraste entre la propuesta curricular para la Educación Primaria de la LOMLOE elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y la elaborada por la Xunta de Galicia en su Decreto 155/2022 de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Y eso, en nuestra opinión, no augura nada bueno.

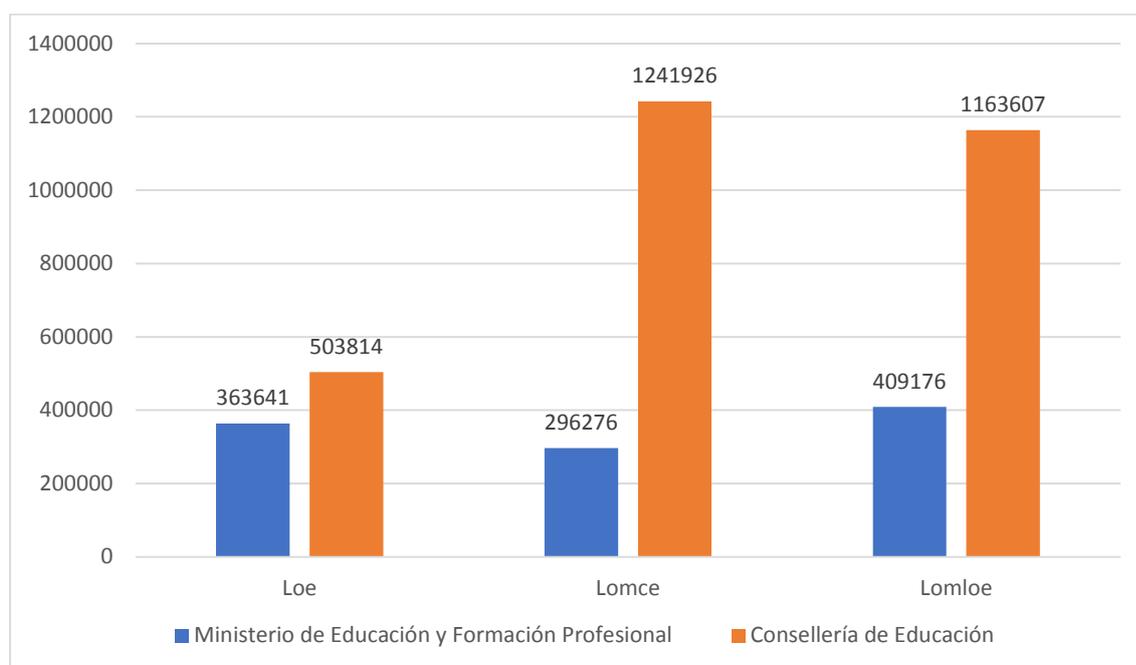
Tabla 1. Diferencias en la arquitectura curricular MFP y Xunta de Galicia.

Decreto Enseñanzas Mínimas Primaria	Currículo Primaria Galicia
Competencias Clave	Competencias Clave
Descriptoros Operativos	Descriptoros Operativos
Competencias Específicas	Objetivos Específicos
Saberes Básicos	Contenidos
Criterios de evaluación organizados por Competencias Específicas	Criterios de Evaluación organizados por Bloques de Contenido
Propuesta Pedagógica	-
Propuesta Curricular	Concreción Curricular
Programación Didáctica	Programación Didáctica

Para empezar, en el currículo de la Xunta de Galicia ya no se habla sólo de competencias y competencias específicas, sino de objetivos de área; tampoco de saberes básicos, sino de contenidos; ni los criterios de evaluación se explicitan en las competencias específicas, sino que se ubican dentro de los bloques de contenido, lo que refuerza su carácter disciplinar frente al competencial; y tampoco se recoge nada sobre la “propuesta pedagógica” (al igual que en la mayoría de las comunidades autónomas). Pero lo más sangrante es que frente a un total de 287 criterios de evaluación en el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Ministerio para todas las áreas de Educación Primaria, pasamos en el currículo de la Xunta a un total de 1312 criterios de evaluación. En Galicia, el profesorado tiene que gestionar más de 4 veces lo que es habitual en el conjunto de comunidades autónomas, siendo la que mayor número de criterios de evaluación presenta en un currículo autonómico adaptado a la LOMLOE.

De nuevo, una simple revisión a la mera extensión de ambos currículos, como muestra la Figura 1, se revela como un indicador bastante esclarecedor de lo que está ocurriendo en cuanto a un exceso de regulación curricular en la propuesta de la Xunta.

Figura 1. Extensión de los currículos (en caracteres con espacios) emanados del Gobierno Central y la Xunta de Galicia.



Veamos a título de ejemplo algunas consecuencias de esta realidad. Tras analizar la Programación Didáctica de dos centros educativos a los que hemos tenido acceso, encontramos que en primero de Primaria y en el área de matemáticas tenemos, en ambos casos, 9 Unidades Didácticas con una media de 46 criterios de evaluación por unidad lo que hace un total de 414 criterios en un centro y 412 en otro. Por consiguiente, si hacemos una estimación, teniendo en cuenta que hay 3 áreas impartidas por profesores especialistas, y que nos centramos exclusivamente en las seis áreas de las que es responsable un profesor tutor de Primaria, tendríamos cerca de 2500 criterios. Si eso lo multiplicamos por unos 25 alumnos de media en cada aula un maestro tendría que contemplar 62.500 criterios. En fin, ¡para volverse locos!

Es así como, recientemente, en diciembre de 2022 en La Voz de Galicia podíamos leer a una profesora de instituto que reflejaba las consecuencias de esta perspectiva en el aula ante la preparación de un examen, con cifras similares a las que estamos planteando:

me pongo a preparar la prueba según la nueva normativa. Para mi módulo [...] hay 19 resultados de aprendizaje y 50 criterios de evaluación [...] Me pongo a hacer cuentas y resulta que, si pongo cinco preguntas que abarquen la mitad de los criterios de evaluación para los seis primeros resultados de aprendizaje de esta prueba, por 20 alumnos, me salen 15.000 registros que tengo que llevar para poder evaluar “correctamente”. [...] ¿Cómo les voy a explicar yo a mis alumnos cuando revisemos las notas, cada uno de los 750 registros que tengo que llevar?. (Galera, 2022)

Tratando de encontrar una explicación hemos indagado sobre lo ocurrido con una nueva competencia que, en nuestra opinión, ha contagiado a las otras siete competencias básicas que configuran el denominado Perfil de Salida de la LOMLOE. Hablamos de la Competencia Digital. Se entiende que es necesario seguir concretando más qué entendemos por el trabajo con esta competencia, lo que fuerza un avance de su conceptualización. Y aquí hay un verdadero filón. Emerge así DigComp, en una primera versión de Ferrari (Ferrari, 2013) frente a la actual versión 2.2 de Vuorikari et al. (Vuorikari et al., 2022). Además, el desarrollo de esta competencia en diferentes propuestas como DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017), DigCompOrg (Kampylis et al., 2015) e instrumentos específicos como el *Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational (SELFIE)*³, se han vuelto obligatorios para el diseño de los planes digitales de los centros educativos. Razonablemente, lo que nos interesa destacar aquí es que todo esto tiene un efecto determinante a la hora de diseñar el currículo tal y como podemos ver en la tabla 2.

Tabla 2. Relación entre el DigComp 2.2 y el currículo de Primaria Lomloe de Galicia.

DigComp 2.2		Currículo Lomloe Galicia
Competence area	Competencies	Descriptor Operativos Primaria
Information and data literacy	1. Browsing, searching, and filtering data, information, and digital content	CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.
	2. Evaluating data, information, and digital content	
	3. Managing data, information, and digital content	
Communication and collaboration	1. Interacting through digital technologies	CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para
	2. Sharing through digital technologies	

³ Conviene recordar que los centros educativos se han visto obligados a usar SELFIE según se indica en la Resolución del 3 de septiembre de 2021, de la Secretaría Xeral de Educación y Formación Profesional, por la que se dictan instrucciones para el diseño, elaboración e implementación del Plan Digital en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia para el curso 2021-2022 (https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/04.-resolucion_plan_dixital_def_asinada_mmr_0.pdf)

	3. Engaging in citizenship through digital technologies	expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.
	4. Collaborating through digital technologies	
	5. Netiquette	
	6. Managing digital identity	
Digital content creation	1. Developing digital content	CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.
	2. Integrating and re-elaborating digital content	
	3. Copyright and licenses	
	4. Programming	
Safety	1. Protecting devices	CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.
	2. Protecting personal data and privacy	
	3. Protecting health and well-being	
	4. Protecting the environment	
Problem solving	1. Solving technical problems	CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.
	2. Identifying needs and technological responses	
	3. Creatively using digital technologies	
	4. Identifying digital competence gaps	

El desarrollo de DigComp y su traslación a los currículos escolares no ha sido una situación aislada. Ha servido como referente, también para el profesorado y sus aprendizajes profesionales. No es casual que en el “Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) la Competencia Digital resulte ser el modelo de referencia para las competencias profesionales⁴. Adviértase que estamos hablando de niveles de desarrollo y descriptores basados en la acreditación profesional donde las habilidades son el eje y esto no supone necesariamente el desarrollo de la

⁴ Invitamos especialmente a revisar el número Monográfico Dialogando sobre las 24 propuestas del MEFP para la mejora de la profesión docente, en la revista Innovación Educativa, 32 (Monográfico, 2022).

competencia. Una concepción, por cierto, que ya se ha puesto en marcha mediante las fórmulas adoptadas para la acreditación de la Competencia Digital en los programas de formación permanente del profesorado.

Así las cosas, las competencias a partir la última actualización de la Comisión Europea (2018), y tomando desarrollos teóricos como el caso de DigComp en la CD, se plantean mediante descriptores operativos de cada una de ellas. Estos descriptores, estableciendo relaciones entre diferentes competencias, se transforman en competencias específicas dentro de cada área de conocimiento. Tal y como podemos ver en Galicia de forma muy clara en donde se adopta un redactado similar en forma de Objetivos de Área generales para toda la etapa (ver Tabla 3).

Tabla 3. Relaciones entre Competencias Específica y descriptores operativos de las Competencias Clave.

Competencias Específicas Matemáticas	Competencias Clave y Descriptor Operativo con el que conecta							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1			1-2-4	2	5		1-3	4
CE2			1-2		4-5		3	
CE3	1		1-2	1-3-5			3	
CE4			1-2-3	1-3-5			3	
CE5			1-3	3-5		4		1
CE6	1-3		2-4	1-5			3	4
CE7			5		1-4-5		2-3	
CE8	5	3	3		1-3	2-3		

Por si fuera poco complejo, en la gran mayoría de currículos autonómicos adaptados a la LOMLOE hay que añadir a lo anterior los criterios de evaluación, sobre cuya profusión ya hemos advertido. La gran mayoría de comunidades autónomas los muestran después de enumerar las Competencias Específicas dejando los saberes básicos para el final. La Xunta de Galicia los incorpora en otro nivel, dentro de las áreas, después de exponer los saberes básicos, especificados como contenidos y mostrando su relación con las competencias específicas. Hasta aquí todas las comunidades autónomas coinciden más o menos con el decreto de enseñanzas mínimas. Pero la propuesta de criterios de evaluación es la que claramente difiere. Veamos un ejemplo en la siguiente tabla comparando los criterios de evaluación del primer ciclo para la Competencia Específica 1 en Matemáticas del Decreto de Enseñanzas Mínimas con los de la Xunta de Galicia. Como se puede ver, los criterios tienen identificadores únicos, entre paréntesis, a pesar de tener idéntico enunciado; la razón es que prevalece la singularidad de los contenidos que se evalúan sobre las competencias que se supone podrían desarrollarse a partir de los mismos.

Tabla 4. Relaciones entre los Criterios de Evaluación del Decreto de Enseñanzas Mínimas y los Criterios de Evaluación propuestos por el currículo de Galicia.

Competencia Específica 6 Decreto Enseñanzas Mínimas		Competencia Específica 6 1º Primaria Currículo Lomloe Galicia (Objetivo de Área)		Competencia Específica 6 2º Primaria Currículo Lomloe Galicia (Objetivo de Área)	
CE 1	Reconocer lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo vocabulario específico básico. (6.1)	CE 1	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE1.8)	CE 1	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE1.9)
CE 2º	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos, de forma verbal o gráfica. (6.2)	CE 2	Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo un vocabulario específico básico. (CE2.7)	CE 2	Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo un vocabulario específico básico. (CE2.7)
		CE 3	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE2.8)	CE 3	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE2.8)

CE 4	Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo un vocabulario específico básico. (CE3.6)	CE 4	Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo un vocabulario específico básico. (CE3.7)
CE 5	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE3.7)	CE 5	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE3.8)
CE 6	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE4.8)	CE 6	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE4.9)
CE 7	Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo un vocabulario específico básico. (CE5.6)	CE 7	Reconocer el lenguaje matemático sencillo presente en la vida cotidiana, adquiriendo un vocabulario específico básico. (CE5.6)

CE 8	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE5.7)	CE 8	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE5.7)
CE 9	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE6.8)	CE 9	Explicar ideas y procesos matemáticos sencillos, los pasos seguidos en la resolución de un problema o los resultados matemáticos de forma verbal o gráfica. (CE6.8)

Este análisis muestra una situación claramente contradictoria: los criterios, con identificadores únicos, se repiten como si se tratase de criterios diferentes cuando lo que está haciendo es replicar el redactado de la propuesta del ministerio. ¿Qué sentido tiene convertir 2 criterios en 8 con igual redactado e identificadores únicos diferentes? Pero, además, ¿cómo es posible que los criterios de evaluación sean exactamente los mismos en dos niveles académicos? Si se promueve un currículo con indicadores por nivel, ¿esto ayuda al profesorado? El problema no se queda ahí. Pues comunidades como Galicia y Castilla y León han propuesto referentes al final de ciclo, pero también en cada curso, duplicando así los criterios que el profesorado ha de gestionar.

A mayores, el profesorado en los centros educativos tiene que desarrollar además la Concreción curricular, un documento puente para el desarrollo del currículo en el centro donde se establecen los criterios de centro en la metodología, la promoción o la evaluación, por ejemplo. Un elemento de coordinación didáctica base pero que, curiosamente, se plantea sin hacer mención del Proyecto Educativo. A esto hay que sumarle la Programación Didáctica para cada área en coherencia con el documento anterior. En Galicia este tipo de procesos se han digitalizado a través de una herramienta para el profesorado denominada PROENS, que facilita la operativización del proceso, pero introduce una dimensión de regulación y control verdaderamente inusitada. Adviértase también, que la programación didáctica en ningún momento pide información sobre las tareas que se proponen al alumnado. Pero sí, en cambio, porcentajes en la evaluación final de cada una de las Unidades, sesiones, distribución trimestral y sobre todo criterios de evaluación y sus mínimos de consecución, lo que exige un elevado esfuerzo del profesorado para redactar cada criterio de evaluación. En un suma y sigue, para cada criterio el profesorado tiene que establecer un mínimo de consecución (¿un mantenimiento encubierto de los estándares de aprendizaje?), relacionarlo con un instrumento de evaluación, que puede ser prueba escrita o tabla de indicadores, y además asignarle un peso porcentual

orientativo. Finalmente, se enumeran los saberes básicos que entran en relación con los contenidos con cada Unidad. Hemos tenido la oportunidad de revisar algunos ejemplos de diversos centros educativos, y en uno la Programación Didáctica llega a alcanzar las 65 páginas -lo que nos parece una barbaridad-, pero sin que esto suponga, por otra parte, explicitación o reflexión alguna sobre el tipo de tarea que se propone al alumnado. Sobra decir que una situación como esta genera la necesidad de gestionar más de 40 criterios por Unidad Didáctica, lo que conlleva que para las 9 UD del curso deban manejarse un conjunto superior a los 400 criterios, muchos de ellos solapados entre sí, como ya mencionamos.

¿Dónde han quedado las competencias? ¿Son acaso las destrezas puntuales mostradas en forma de mínimos relacionados con los criterios de evaluación, los referentes adecuados para pensar competencialmente en el aula? ¿Reconocer el lenguaje matemático o exponer una idea o proceso matemático sencillo es garantía de que estamos contribuyendo, por ejemplo, a la Competencia Digital tal y como se indica en los descriptores operativos 1 y 5? ¿Cómo es posible que las tareas, que son las que realmente identifican lo que hace el alumnado en el aula, no tenga ningún tipo de presencia? Lo que nosotros vemos en todo esto es un proceso de descomposición y fraccionamiento de la competencia – a través de destrezas (skills) y realizaciones (performances) – que garantiza la prescripción, pero no el trabajo competencial. Un error sobre el que la propia Comisión ya nos previno en el año 2006: la necesidad de no entender las competencias como elementos aislados, que es justo lo que nos encontramos en un currículo de estas características.

En estas circunstancias, el profesorado que participa de estos procesos se ve inmerso en un galimatías curricular tal, que olvida el verdadero propósito de la reforma por el camino, como es la enseñanza por competencias. Lógicamente, esto tiene consecuencias en las aulas. Como todo gira en torno a la necesidad de documentar fielmente la recogida de datos de evaluación -como única garantía para los profesores de tener los papeles en regla en caso de reclamación por parte de los estudiantes y sus familias –, el alumnado asiste al despropósito de una alocada multiplicación de tareas evaluables. Los centros que han llevado esto a sus últimas consecuencias evalúan a su alumnado casi a diario en una auténtica perversión del proceso, lo cual explica que a final de trimestre un alumno tenga acumulados hasta 42 elementos de evaluación con ponderación en la nota final mediante un algoritmo.

A modo de conclusión provisional

Nuestro análisis del diseño curricular de la Xunta viene en muchos casos a corroborar y en otros a fundamentar nuestra hipótesis de que las competencias no se han entendido adecuadamente en esta Comunidad (tampoco en otras). Según nuestra interpretación, ello es debido a que se impone una perspectiva curricular más disciplinar que competencial, más próxima a la cultura de la “acreditación” que a la de la “evaluación educativa”, más en línea con una orientación “vocacional neoclásica” del currículo que “liberal-progresiva” o “socialmente crítica”. Eso es lo que explica que asistamos a “una multiplicación y fragmentación de los objetivos operativos clásicos” (Paricio, 2020, p. 51), que es justo lo contrario del carácter holístico e integrador que define a las competencias (Tardif, 2006).

Queda pues, mucho por hacer en este proceso de innovación educativa que representa la asunción del modelo de enseñanza por competencias. Para ello, proveer de conocimientos que aseguren la racionalidad y la coherencia interna en los diseños curriculares, desarrollar habilidades y capacidades de leal cooperación institucional entre las administraciones educativas,

y promover actitudes de respeto y apoyo a la autonomía del profesorado para que no adopten sino adapten el currículo a las necesidades del contexto en el que desarrollan su labor educativa, son algunas de las tareas en las que debemos y queremos perseverar, tratando de emular el brillante ejemplo del profesor, compañero y amigo, Antonio Bolívar, a quien rendimos homenaje con esta publicación.

Referencias bibliográficas

- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Bolívar, A. (2007a). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa. Universidade de Vigo.
- Bolívar, A. (2007b). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: Un análisis crítico. *ETD: Educação Temática Digital, Extra 9*, 68-94.
- Bolívar, A. (2007c). *Las "competencias básicas", como poderes básicos de una nueva ciudadanía*. Universidad de Granada. <https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/2-CiudadaniaCompetencias.pdf>
- Bolívar, A. (2008a). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2008b). El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y Currículo*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en Supervisión Educativa*, 23. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.25>
- Bolívar, A. (2022). Referentes y discursos internacionales presentes en el currículum de la LOMLOE. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 74-79.
- Bolívar, A., y Moya, J. (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Proyecto Atlántida.
- Comisión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006/962/CE)*. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>

- Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 183, de 26 de septiembre de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html
- Delval, J. (1990). La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 75-80.
- Fernández Gálvez, J. de D., y Rico Leonor, F. L. (2021). El currículo de la Etapa Primaria. En J. Moya Otero y F. Luengo Horcajo, *LOMLOE: de la norma al aula*. Anaya.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Guarro, A. (2022). El cambio curricular que propone la LOMLOE: muy necesario, pero no bien planteado. *Cuadernos de Pedagogía*, 537.
- Kampylis, P., Punie, Y., y Devine, J. (2015, diciembre 14). *Promoting Effective Digital-Age Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2791/54070>
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Monográfico (2022). Dialogando sobre las 24 propuestas del MEFP para la mejora de la profesión docente. *Innovación Educativa*, 32. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/issue/view/532>
- OCDE. (2003). *La definición y la selección de competencias clave*. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Paricio, J. (2020). «Diseño por competencias» ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1). <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>

- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Morata.
- PISA. (2005). *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017, noviembre 28). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Trillo, F., Porto, M., y Méndez, R. (2020). Los estudiantes y la evaluación para la emancipación. En F. Trillo, *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 181-214). Narcea.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., y Punie, Y. (2022, marzo 17). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>

Capítulo 6

Diálogo sobre el currículum con Antonio Bolívar

Amador Guarro

Universidad de La Laguna

Analizar la obra de Antonio referida al currículum tiene un atractivo especial, tanto por la persona como por el académico que hay detrás. Las publicaciones de Antonio son de tal amplitud que en un primer momento te apabulla. Luego, conforme vas intentando poner un poco de orden para encontrar un sentido, una coherencia (que quizás Antonio ni la buscara) a toda esa bibliografía, te vas entusiasmando e imbuyéndote en su mundo, para, finalmente, disfrutar del análisis realizado. Y reafirmar y confirmar la admiración que siento por él.

Análisis que, si bien he pretendido que sea riguroso desde el punto de vista académico, debo de reconocer que también participa de una gran complicidad por la amistad que nos une, porque algunos de sus trabajos los hemos compartido y porque durante muchos años, a través de ADEME, no solo hemos mantenido un contacto constante y estrecho, sino que los proyectos, compromisos y tareas que asumía la asociación estaban en el origen de esas publicaciones.

Me comprometí a analizar sus publicaciones sobre el currículum, que solamente es una pequeña parte de toda obra, porque es un tema que en algunos de sus aspectos nos unió muy estrechamente y sobre el que ambos hemos reflexionado a lo largo de nuestra carrera profesional. Y aunque parece ser que a algunos de nuestros colegas les aburre a mí cada vez me apasiona más.

Lo primero que hice, para tener una idea del tamaño de la tarea que me proponía, fue contar. Y encontré estos números, que seguro no son exhaustivos. Si consultas Dialnet aparecen un total de 314 publicaciones, distribuidas del siguiente modo: 182 artículos; 79 capítulos de libro; 39 libros y 14 tesis doctorales dirigidas. Si vas a Google académico aparecen 1.880 resultados.

De todos esos trabajos y publicaciones, y según mi criterio (tan arbitrario y personal como otro cualquiera), 49 corresponden al ámbito del “Currículum”, sin tener en cuenta las

recensiones de libros. Esos trabajos curriculares los he clasificado en los siguientes cinco tópicos:

- Educación en valores y contenidos actitudinales (7 publicaciones, 14%)
- Educación para la ciudadanía (18 publicaciones, 37%)
- Competencias básicas (10 publicaciones, 21%)
- Elementos y procesos curriculares (7 publicaciones, 14%)
- El currículum como campo de estudio (7 publicaciones, 14%)

De entrada, aparece la Educación para la ciudadanía como el tópico más prolífico y, además, me atrevería a decir que consecuencia lógica de sus primeras publicaciones sobre *educación en valores y contenidos actitudinales*. Ambos tópicos son deudores de la formación filosófica de Antonio y su preocupación sobre la educación moral, presente en su época de profesor de enseñanza secundaria, cuyo mejor exponente y más clara evidencia es, sin duda, su tesis doctoral *“Innovación educativa: el currículum de Ética en Enseñanzas Media”* (1990) dirigida por Juan Manuel Escudero Muñoz y en cuyo tribunal tuve la suerte de participar.

Ante estos números me pregunté si habría alguna lógica o, al menos *leitmotiv*, que hubiera impulsado a Antonio a publicar sobre esos tópicos y en las fechas en que lo hizo. Y de esa reflexión (y del repaso a nuestra trayectoria común desde 1990) surgió la idea (muy presente también en su obra) de la innovación y, más concretamente, de las Reformas educativas que se han llevado a cabo en nuestro sistema educativo desde esas fechas. A tal efecto construí esta tabla.

Tabla 1. Publicaciones por temáticas y fechas

Reformas	LOGSE (1990)	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2022)
Tópicos				
Educación en valores y actitudes	1990 a 2004 (7)			
Educación para la ciudadanía	1997 a 2008 (18) de los cuales, de 2002 a 2008 (15)			
Competencias básicas	2009 al 2020 (10)			
Elementos y procesos curriculares	1993 al 2007 (7)			
El currículum como campo de estudio	1998 al 2019 (7)			

Ordenadas de este modo sus publicaciones curriculares, parece evidente el compromiso crítico de Antonio con las Reformas. Y, también aparece claro otro compromiso con una versión más académica del currículum: la teoría curricular (elementos y procesos curriculares) y las reflexiones epistemológicas sobre el currículum como campo de estudio, si bien con no tantas publicaciones, pero sí presentes en todos estos años.

Me voy a detener en algunas consideraciones en relación con el compromiso con las Reformas porque muchos de esos trabajos son consecuencia de la implicación de Antonio (y de ADEME) con el cambio educativo, tanto planificado (Reformas) como innovaciones de los centros y el profesorado.

Desde la LOGSE (1990) hasta la LOMLOE (2022) se observa cómo Antonio intensifica sus publicaciones en torno a los temas que le preocupan de los planteados por cada una de esas Reformas. La LOGSE introdujo la *educación en actitudes, valores y normas*, que hasta ese momento formaban parte del currículum oculto, y conecta con su interés por la educación moral en general y la enseñanza de estos nuevos contenidos en particular. La LOE apostó entre otras cosas por la *Educación para la ciudadanía*, tema que apasionaba (y apasiona) a Antonio. En este caso, no solamente se comprometió con sus publicaciones, también en una labor de diseminación de esta educación entre el profesorado, participando en múltiples jornadas, seminarios, charlas, etc., en muchas comunidades autónomas. Tuve la suerte de compartir tribuna en algunas de esas acciones.

Y, finalmente, la LOMLOE y su apuesta por un *currículum competencial*, reto en el que Antonio se ha comprometido especialmente con sus trabajos sobre las competencias básicas. A este asunto le voy a dedicar lo que resta de este artículo porque es de más actualidad, representa una nueva oportunidad de corregir algunos de los graves problemas que aquejan a nuestro sistema educativo y porque yo también tengo un interés especial en reflexionar sobre él.

Gran parte de las publicaciones de Antonio sobre competencias se ha centrado en “el discurso de las competencias” (que en general comparto), en un doble sentido: por una parte, qué y cuáles son las competencias básicas; y por otra, los referentes internacionales, con especial atención al marco de la Unión Europea. Es importante aclarar a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de competencias porque es un término muy ambiguo que se puede enfocar de muchas maneras. “El amor y la justicia como competencias” (Boltanski, 2000); las competencias de la Formación Profesional, que se vienen trabajando desde siempre; las competencias para la formación de profesionales (que afectan de manera especial a la educación superior y en nuestro campo a la formación de docentes y pedagogos); y las competencias escolares, que son el objeto de esta discusión.

En nuestro país no han faltado discursos muy críticos (Gimeno, 2008) sobre las competencias, quizás porque no se acotó adecuadamente el significado y el enfoque que se proponía. Es evidente que algunos de los significados atribuibles a las competencias escolares no son compartidos por muchos de nosotros, incluido Antonio, quien intentó

delimitar un poco mejor a qué nos deberíamos referir cuando hablásemos de ellas. Tobón (2007 y 2008) creo que ofrece una síntesis muy interesante al respecto. Y quizás podamos convenir en que las competencias escolares deberíamos situarlas entre un enfoque constructivista y de pensamiento complejo.

Sin embargo, y aun siendo importante este debate y aclaración conceptual, e incluso epistemológica (Aguerrondo, 2008), ahora interesa más abordar estos dos problemas: ¿cómo presentar al profesorado el nuevo currículum basado en competencias? y ¿cómo trasladar a la práctica docente (de centro y de aula) ese currículum basado en competencias? Problemas que Antonio abordó de forma más directa en un texto muy interesante: *“Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula”* (Bolívar, 2011).

La primera cuestión es muy importante desde el punto de vista de cómo lograr un cambio real con la reforma que se plantea (en este caso la LOE y la LOMLOE) con la finalidad de construir un currículum basado en competencias.

De entre los factores que identifica Fullan para que las propuestas de cambio curricular tengan éxito destacaría ahora (1) que deben ser claras, (2) lo más sencillas posible, (3) expresadas en un lenguaje asequible al profesorado y (4) al alcance del profesorado⁵.

En mi opinión, el currículum presentado al profesorado por la LOE primero y la LOMLOE después (aunque con mejoras), no cumple con ninguno de estos criterios.

Me interesa centrarme ahora en la claridad: se refiere a que la nueva propuesta curricular le tiene que dejar muy claro al profesorado qué tiene que enseñar, cómo lo tiene que enseñar y con qué criterios tiene que evaluar los aprendizajes de su alumnado.

La poca claridad de este currículum se pone de manifiesto desde cuestiones muy evidentes, como por ejemplo la relativa a la promoción del alumnado en la ESO, pues en el Decreto de esa etapa, en su artículo 16 sobre la Promoción, se dice en su apartado 1:

Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro serán adoptadas, de forma colegiada, por el equipo docente, atendiendo al grado de consecución de los objetivos y de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o la alumna.

Pero en su apartado 2 afirma:

(...) En todo caso promocionarán quienes hayan superado las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias.

¿Por qué se hace referencia a las materias si previamente se ha establecido que las decisiones sobre la promoción del alumnado se adoptarán atendiendo al grado de consecución de los objetivos y de adquisición de las competencias establecidas? Este tipo

⁵ Estos requisitos deberían aplicarse a los materiales de apoyo al cambio que se propone, no tanto a los Decretos que los regulan. Pero como quiera que desde la LOGSE los únicos materiales que elaboran las administraciones a tal efecto son esos decretos, lo que no parece muy adecuado, sería exigible que cumplieran con estos criterios.

de normas, establecidas seguramente para evitar conflictos en los IES (a costa de privar al profesorado de debatir y consensuar los aprendizajes que deben de lograr con su alumnado) provoca una gran confusión a la hora de aclarar los criterios evaluadores que se deben de tener en cuenta. Y facilita que cada centro y cada profesor decidan, según sus intereses y creencias, lo que tienen que enseñar. Si las administraciones no tienen, y dejan, claro cuáles son los aprendizajes que se pretende que el alumnado logre, difícilmente lo tendrá claro el profesorado y difícilmente podrá tomar las mejores decisiones respecto a lo que tiene que enseñar, cómo lo tiene que enseñar y cómo lo tiene que evaluar.

Hasta cuestiones más complejas de plasmar en un Decreto para que el profesorado las pueda entender, como por ejemplo la cuestión de cuáles son los elementos en torno a los que se debe de estructurar el currículum.

Antonio afirma muy acertadamente que

“Los nuevos enfoques de competencias han surgido para superar un currículo centrado en contenidos que, en la sociedad de la información, no pueden desempeñar el mismo papel. Desde un enfoque más integrador, en función de las capacidades que son deseables promover en los alumnos, las competencias básicas cuestionan o no encajan del todo en un currículo, dividido en exceso en áreas o subáreas, para aspirar a convertirse en núcleos de integración por trabajo mediante unidades de aprendizaje, centros de interés, proyectos de trabajo, aprendizaje basado en problemas, estudios de caso y otras metodologías”. (Bolívar, 2011, p. 6)

Esta afirmación, que comparto totalmente, cuestiona dos decisiones que se han adoptado en los decretos que regulan toda la educación obligatoria (tanto el de Educación Primaria como el de la ESO): (1) la excesiva fragmentación del currículum; y (2) la estructuración del currículum en torno a las áreas y no en torno a las competencias.

La *excesiva fragmentación del currículum* es un problema endémico del sistema educativo español que se inicia con la LGE y se consolida con la LOGSE hasta la actualidad. Ninguna reforma se ha atrevido a replantear esta cuestión. Esa excesiva fragmentación no sólo dificulta la enseñanza y el aprendizaje de las competencias, sino la puesta en práctica en el aula de metodologías basadas en la enseñanza auténtica, pues solo favorece las expositivas. Además, dificulta, cuando no impide, una evaluación auténtica y la construcción de situaciones de aprendizaje significativas. Por otra parte, dificulta la construcción de cultura profesionales colaborativas y favorece las individualistas y las balcanizadas. Y, por último (sin ánimo de exhaustividad, la lista es mucho más larga) complica la organización del tiempo e impide su necesaria flexibilización para abordar procesos de enseñanza y aprendizaje complejos que exigen tiempos diferentes.

Pero la lógica de la fragmentación no solo supone que el currículum de Educación Primaria se divida en hasta nueve trozos (áreas) diferentes, si no que cada uno de esos trozos se divide en bloques y cada bloque en lecciones, que es lo que le llega al alumnado en cada sesión. Al final, lo que recibe el alumnado puede llegar a hasta 135 trocitos de

cultura⁶ que no tienen ninguna significación más allá de la lógica disciplinar, que por supuesto, ningún alumno de esas edades conoce. Y con el currículum de la ESO más fragmentación aún.

La cuestión sería ¿por qué si esa excesiva fragmentación genera tantas dificultades para enseñar bien, y más aún si se trata de enseñar bien por competencias, se sigue perpetuando en nuestro sistema educativo? Seguro que Antonio tiene alguna idea al respecto.

El problema no acaba aquí, hay otra pregunta que merecería ser investigada, ¿por qué nuestro sistema educativo sigue utilizando las áreas como organizadores del conocimiento? Digo las áreas, aunque en los Decretos se habla de áreas y ámbitos (RD de la Educación Primaria) y de materias y ámbitos (RD de la ESO). Quizás porque la maquinaria legislativa entiende que las áreas son más integradoras que las materias. Y de ámbitos porque la administración quiere ir introduciendo formas más integradoras (en Primaria) y más interdisciplinarias (en la ESO). Si esa es la idea y la intención de las administraciones, ¿por qué no plantea directamente una reducción de la fragmentación curricular para favorecer la integración? Y ¿por qué no abandona las áreas o materias como organizadores de los conocimientos que se tengan que enseñar (ya se verá si integrados en las competencias y/o independientemente de ellas?

Solamente la escuela sigue manteniendo las áreas tanto como fuentes organizadas del conocimiento, como organizadoras del currículum.

Desde un punto de vista estrictamente epistemológico, la selección del contenido curricular debe hacerse únicamente desde la organización disciplinada del conocimiento (Pring, 1978; Hirst, 1969; Phenix, 1975, 1978; Schwab, 1962, 1973, 1975) porque es la mejor forma de facilitar el progreso científico, ya que sus estructuras (sustanciales y sintácticas) dejan al descubierto los problemas más relevantes que el científico debe abordar, así como los métodos para su tratamiento. De hecho, la forma en que las disciplinas organizan la realidad física, biológica, psíquica y social es el mejor modo de conocerlas. Phenix (1978) afirma que sólo el conocimiento disciplinado es instructivo, porque la esencia de una disciplina, precisamente, consiste en transformar el conocimiento en conocimiento instructivo. Todo conocimiento que va más allá de las disciplinas debe rechazarse para su inclusión en el currículum.

La argumentación es impecable, el problema es que la finalidad de la enseñanza obligatoria no es facilitar el progreso científico (eso lo dejaremos para otras etapas educativas), sino la formación de ciudadanos y ciudadanas.

El ciudadano es la persona que vive en una sociedad abierta y democrática. Acepta los valores, los principios, la dignidad de todos y los derechos humanos, y participa de la vida política y social. Rechaza el odio y la dialéctica amigo-enemigo y se relaciona con los demás desde la amistad cívica. Distingue la ética privada de la pública, que es la propia de

⁶ Esta cantidad surge de multiplicar las 9 áreas de la Educación Primaria por las 15 lecciones o temas que suelen tener los libros de texto más utilizados en esta etapa.

la acción política y que fija los objetivos del poder y de su Derecho y la libre acción social. Puede ser creyente o no creyente y defiende la Iglesia libre, separada del Estado libre. Es respetuoso con la ley, tolerante, libre de discrepar desde las reglas de juego de la Constitución y desde la aceptación del principio de las mayorías. La condición de ciudadano se fortalece con la educación y es una responsabilidad central del Estado y de la sociedad (Peces-Barba, 2007).

Desde su posición, la selección del contenido debería tener en cuenta los siguientes criterios (Phenix, 1975, citado por Pérez Gómez, 1983: 303-304):

1. Los contenidos deben extraerse de los campos de búsqueda disciplinados.
2. Esencialización de los contenidos, extraer de forma relacional los conceptos e ideas claves con mayor capacidad de representación dentro del ámbito respectivo.
3. La selección debe realizarse en función de su capacidad para ejemplificar los métodos de investigación y los modos de comprensión en el estudio disciplinado. El conocimiento de los métodos y procedimientos de búsqueda capacitan para un aprendizaje permanente.
4. La selección atenderá a la capacidad de los contenidos para incitar y activar la imaginación. El crecimiento del significado sólo ocurre cuando el alumno asimila activamente y recrea el material de aprendizaje.

Las propuestas de selección del conocimiento que ha hecho nuestro sistema educativo desde la LOGSE hasta la LOMLOE solamente se ha tenido en cuenta el primer criterio y, además, centrado exclusivamente en la estructura sustancial de dichas disciplinas y no en sus estructuras sintácticas.

Desde mi punto de vista, y creo que Antonio compartirá mi opinión en este aspecto, para la educación obligatoria la selección del conocimiento debe hacerse a partir de versiones más significativas de la organización de esos conocimientos, como, por ejemplo:

- Los **territorios** (Skilbeck, 1981): artes y oficios; medio ambiente; razonamiento matemático; estudios sociales, cívicos y culturales; educación para la salud; conocimiento científico y tecnológico; comunicación verbal y no verbal; razonamiento moral; mundo del trabajo y del ocio.
- **Grandes áreas:** Lengua y Humanidades; Ciencias y Matemáticas; Actividades culturales y Práctica institucional. Las actividades culturales incluyen: el arte, las manualidades, el aprendizaje de oficios, deportes, ocio y conocimientos útiles
- (salud, destrezas domésticas y la construcción y reparación de útiles cotidianos); y la Práctica Institucional, que toma como referentes la evaluación, los procesos de toma de decisiones en el centro y la relación profesorado-alumnado.
- **Ámbitos:** Ámbito académico (Lengua y literatura; Matemáticas; Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Idioma extranjero); Ámbito cultural (Música y

Educación física) y Ámbito manual (Taller de cocina; Taller de madera; Taller de metal; y un taller opcional (tejido o fotografía o modelado)

Probablemente si nuestros currículos se hubieran organizado de formas similares se habrían podido abordar mucho mejor los problemas más acuciantes, especialmente el de la equidad.

Entonces, Antonio, ¿por qué seguir manteniendo las áreas como organizadoras del currículum?

La propuesta de un currículum basado en competencias ha introducido en el debate educativo un dilema que algunos autores (Torres, 2008⁷) han planteado entre conocimientos o saberes frente a competencias. En mi opinión para intentar justificar la necesaria presencia de las áreas o materias.

Nosotros (Antonio y yo), para que no haya dudas, somos tajantes al respecto: la presencia del conocimiento, de los saberes, es imprescindible para que el alumnado adquiera las competencias. No puede haber competencias sin conocimientos. Perrenoud (2008, p. 2), lo explica claramente:

“A los que pretenden que la escuela deba desarrollar competencias, los escépticos oponen una objeción clásica: ¿no va esta tarea en detrimento de los saberes? ¿No se arriesgan a reducirlos a regímenes racionales de congruencia, mientras que la misión de la escuela y la educación es ante todo la de instruir, transmitir conocimientos? Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada: Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario”.

Lo que sí es cierto, y por ahí viene gran parte del rechazo a las competencias, es que “(...) no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas” (p. 2).

El problema, por tanto, no es ese dilema. Desde mi punto de vista, el problema sustancial se debe de plantear en torno a la pregunta ¿En un currículum basado en competencias, cuáles deben de ser sus organizadores: las competencias o las áreas? Y, consecuentemente, según la respuesta a la anterior pregunta, ¿de dónde y con qué criterios se debe seleccionar el conocimiento? Y ¿cómo podemos integrar el conocimiento seleccionado en el aprendizaje de las competencias?

Además, la pregunta ¿en un currículum basado en competencias, cuáles deben de ser sus organizadores: las competencias o las áreas?, lleva implícita otra pregunta: ¿es posible presentar al profesorado de la enseñanza obligatoria un currículum sin áreas?

⁷ Estoy de acuerdo con Jurjo en que el debate sobre qué cultura enseñar, se ha vuelto a obviar, pero no creo que la causa de esta ausencia sean las competencias. Ese “olvido” viene produciéndose desde hace mucho tiempo, antes de que aparecieran las competencias. Además, creo que un debate serio y sin líneas rojas, en torno a las competencias escolares, podría ayudar a abordar esa cuestión.

En mi opinión los organizadores de un currículum basado en competencias no deberían de ser las áreas, sino las competencias. Lo que implica que es posible presentar al profesorado, para que lo desarrolle en el aula, un currículum sin áreas. Y, desde luego, en ningún caso un currículum fragmentado en 8 o 9 áreas en Primaria y en 10 o 12 en la ESO. Me temo que estas premisas no son compartidas por Antonio, al menos de forma tan tajante. Cuando dice “los contenidos propios de cada área o disciplina tienen, en unos casos, un determinado valor cultural; en otros, un valor instrumental, que hacen que merezcan ser transmitidos y aprendidos” (Bolívar, 2011, 7), creo que está reivindicando la presencia de las áreas como organizadores del currículum, tal como hace la LOMLOE. Comparto la idea de que los conocimientos o saberes de cada área o materia tienen valor cultural o instrumental, y deben mantenerse en el currículum, pero no desde las áreas como hasta ahora, sino desde ámbitos, territorios u otras formas que trasciendan la rigidez de las áreas o materias. Lo que no comparto es la continuación de la cita anterior: “Además, (esos conocimientos propios de cada área o materia) puestos al servicio de la comprensión del mundo, dan lugar a unas competencias específicas del área curricular o materia”

Creo que la incorporación de las competencias específicas para cada una de las áreas es una decisión inadecuada.

En primer lugar, por la complejidad que introduce en el nuevo currículum, lo que añade una gran dificultad para que el profesorado pueda comprenderlo. He revisado todas las propuestas curriculares desde la LGE hasta la LOMLOE y ésta es, sin duda, la más compleja:

- Introduce, además de los ya existentes, tres nuevos elementos: perfil de salida del alumnado; los descriptores operativos para cada competencia clave y las competencias específicas de cada área. De los tres, los dos primeros pueden ser necesarios, el tercero, no.
- El currículum de la Educación Primaria (el menos complejo de todos ellos), consta de 4 principios generales, 10 principios pedagógicos, 14 objetivos de etapa⁸; entre 9 u 11 áreas; 8 competencias clave; 34 descriptores operativos; 10 desafíos a los que el alumnado de la etapa tendrá que hacer frente en su vida; 46 competencias específicas de área⁹; 105 criterios de evaluación de las competencias específicas. ¿Es posible que alguien pueda meterse en la cabeza esta cantidad de prescripciones, con sus correspondientes interrelaciones?¹⁰

⁸ Por cierto, resulta sorprendente que no haya ninguna referencia a la relación que se puede establecer entre los objetivos generales de etapa y las competencias clave, frente a la exhaustiva y amplia que se prescribe para relacionar las competencias con las áreas.

⁹ Y faltaría aún por añadir los correspondientes a las áreas propias de cada Comunidad Autónoma, que suelen ser tres.

¹⁰ En nuestro sistema educativo no existe una fuerte tradición en torno a los materiales de apoyo para el desarrollo del currículum por el profesorado elaborados por las Administraciones. Por lo que se utilizan los Decretos que regulan el currículum de cada etapa como único vehículo para ese proceso. Muchas de estas prescripciones (secuenciación del currículum por ciclos cursos; o algunos de los elementos que acabo de mencionar) podrían sacarse de los Decretos y presentarlos al profesorado como materiales de apoyo, lo que haría mucha más sencilla la propuesta curricular y facilitaría enormemente su comprensión por el

En segundo lugar, las competencias específicas de área ahondan aún más en la atomización de las áreas, que ya resultan inadecuadas como espacios amplios y complejos de aprendizaje. Esta atomización cada vez se acerca más a la filosofía de la pedagogía por objetivos: competencias clave o generales; competencias específicas; descriptores operativos (Antonio, ¿te suena la letra de esta canción: objetivos generales, específicos y operativos?)

En tercer lugar, en mi opinión (no sé Antonio lo que pensará al respecto) las relaciones entre las competencias básicas y los saberes básicos las tiene que establecer el propio profesorado en función de las situaciones de aprendizaje que decida construir. Creo que hay que confiar más en la profesionalidad del profesorado, con el apoyo de un plan de formación permanente para ayudar a desarrollar el nuevo currículum, más que establecer prescriptivamente esas relaciones, que solo son uno de los múltiples y diferentes tipos de relaciones que se pueden establecer. Lo que, a mi entender, supone una invasión de las competencias profesionales del profesorado y una reducción de esas posibles relaciones.

Por otra parte, la presencia de competencias específicas para cada área es un artificio (lo califico así porque se puede prescindir del él sin que el currículum se resienta lo más mínimo) para seguir favoreciendo que continúen siendo los organizadores del nuevo currículum, en lugar de las competencias. Un paso adelante, dos para atrás. No parece muy adecuado presentarle al profesorado este currículum tan sesgado hacia las áreas y luego pedirle que lo transforme en otro más centrado en las competencias. Creo que es la administración quien tiene que dar el primer paso decidido en esa dirección para facilitar la tarea del profesorado, y no para complicársela aún más.

Si eliminamos esas competencias específicas no solo conseguiremos un currículum más claro y sencillo, sino más flexible y abierto.

Sin embargo, y una vez eliminadas las competencias específicas para cada área, creo que se debería de ampliar la propuesta de criterios de evaluación para cada competencia básica, teniendo en cuenta sus descriptores operativos. Probablemente, muchas de esas competencias específicas podrían transformarse en algunos de esos criterios de evaluación. De tal manera que el profesorado establezca directamente las relaciones entre las competencias básicas y los saberes básicos, pero teniendo en cuenta los criterios de evaluación ampliados y mejorados para cada curso o ciclo.

Así mismo, la relación entre las competencias básicas y los saberes también exige una gran participación del profesorado, para desarrollar la propuesta que pudieran hacer las administraciones al respecto. Más adelante nos atrevemos a ofrecer una posible estrategia para abrir este debate.

Creo que la opción de presentar un currículum basado en competencias, como lo ha hecho la LOMLOE, con una presencia tan extensa y preeminente de las áreas (tanta como

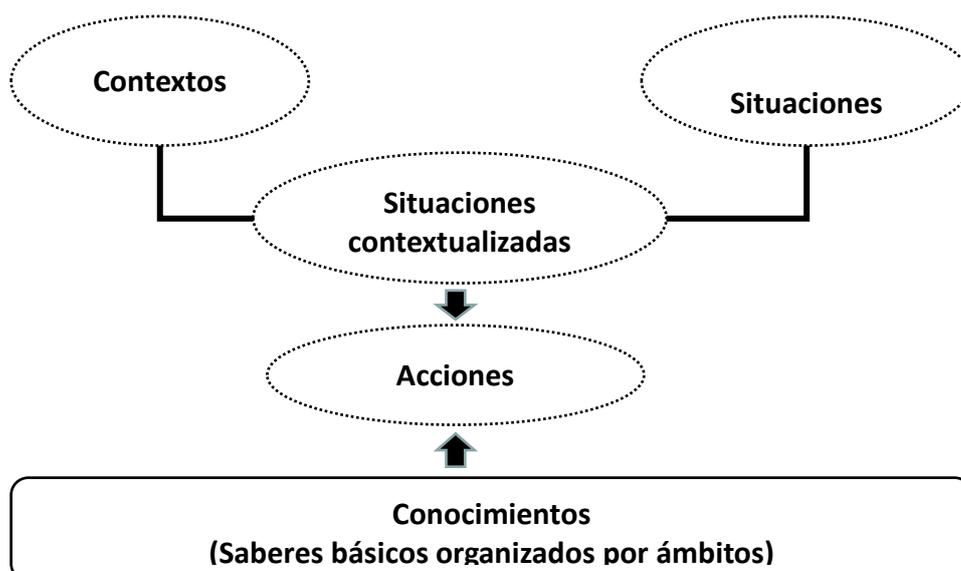
profesorado. ¿Para cuándo el Centro Nacional para el Desarrollo del Currículum? Y sus correspondientes Centros autonómicos, por supuesto.

la que tenían con la LOE) contribuye a que el profesorado siga trabajando en el aula como lo ha hecho toda la vida: en torno a las áreas.

Pretender que los centros y el profesorado transformen esa presentación del currículum, trasladándoles esa responsabilidad sin el asesoramiento, la formación y los materiales adecuados para ese desarrollo, es una falacia y, en cierto modo, una irresponsabilidad. ¿Por qué las administraciones no han regulado los ámbitos? ¿Por qué deja a criterio de cada centro la constitución de los ámbitos sin ningún tipo de regulación? Porque no es lo mismo un ámbito coyuntural, que surge en torno a un proyecto, lo que ya se está produciendo desde hace tiempo en muchos institutos (en Primaria los tutores y tutoras que han querido también lo vienen haciendo desde siempre), que establecer ámbitos permanentes en los que se regule qué profesorado debe integrarse y qué conocimientos debe de abarcar. Por ejemplo, si establecemos un ámbito STEM, habría que regular qué profesorado debe integrarse en él (por ejemplo: Matemáticas, Física, Química, Biología, Informática, ...) qué conocimientos o saberes debería de abarcar (por supuesto extraídos de esas materias) y ese profesorado podría trabajar en los proyectos que se eligieran en el centro cualquiera de esos conocimientos. Quizás las administraciones central y autonómicas temen que ese tipo de decisiones alteraría la paz de los IES y produciría un rechazo frontal a la reforma que se propone, pero no adoptar esas decisiones también puede provocar que nada cambie. Que es lo que ocurrió con la LOE.

Yo creo que ya la investigación curricular y/o didáctica ha avanzado mucho en esta dirección, aunque, desgraciadamente, el profesorado se ha seguido formando inicialmente en la dirección opuesta.

Como ya expliqué (Guarro, 2022), para que las competencias y no las áreas sean los verdaderos organizadores de un currículum basado en competencias, es necesario trabajar desde un esquema como éste o similar a éste:



Lo que exigiría a cada una de las administraciones que para cada una de las competencias más académicas¹¹, como diría Antonio, establecieran y prescribieran una serie de situaciones contextualizadas¹², que se complementarían con las que decidiesen los centros y el profesorado, y que se concretarían en acciones (proyectos de investigación cooperativos, aprendizaje basado en problemas, etc.) para trabajarlas en las aulas.

Por ejemplo, si consideramos la “Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico” que estableciera la LOE, lo que acabamos de plantear se podría concretar así¹³:

Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico

Tipos de Situaciones	Tipo de situación 1: La vida y la salud	Tipo de situación 2: La tierra y el medio ambiente	Tipo de situación 3: Los riesgos	Tipo de situación 4: Las relaciones entre la ciencia y la tecnología
Personal	Conservación de la salud Higiene personal Nutrición	Consumo familiar de energía Uso y desecho de materiales Conservación del medio	Seguridad en el laboratorio Riesgos naturales	Explicación científica de fenómenos naturales Uso de nuevas tecnologías
Social	Distribución y utilización del agua, Salud comunitaria,	Eliminación de residuos Transporte y utilización de la energía Contaminación acústica	Erupciones volcánicas Terremotos ...	Nuevos materiales Manipulación genética Transportes ...
Global	Epidemias Propagación de enfermedades infecciosas ...	Recursos renovables Desarrollo sostenible Biodiversidad	Cambio climático Usos bélicos de la ciencia ...	Exploración del universo ...

¹¹ Competencia en comunicación lingüística, Competencia plurilingüe, Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología (STEM, por sus siglas en inglés), y Competencia digital, en las que se integrarían las competencias transversales (Competencia ciudadana, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia en conciencia y expresión culturales y Competencia emprendedora)

¹² Una buena base para establecer esas situaciones podrían ser “los 10 principales desafíos a los que el alumnado tendrá que hacer frente” que se recogen en los Decretos.

¹³ Esta propuesta está extraída del estudio que el MEC en 2006 en el contexto de la LOE para la preparación de las pruebas de Diagnóstico.

Lo importante de esta tabla son los ejes (contextos y situaciones) que al entrelazarse originan las situaciones contextualizadas, de las que se derivan temas, que se desarrollarían en las aulas mediante proyectos de investigación cooperativos, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas, etc.¹⁴). Una vez identificados los “temas” los equipos docentes decidirían que conocimientos o saberes se trabajarían en cada uno de ellos, a partir de los ámbitos establecidos por la administración o por cada centro.

La principal misión de los ámbitos, por ejemplo, las grandes áreas que mencionamos más arriba, es reducir la fragmentación del currículum y la presencia de un excesivo número de docentes en un mismo curso, porque, una fragmentación excesiva (como la actual) supone dificultades evitables tanto para el alumnado, para la evaluación del aprendizaje, como para el profesorado y la organización de los centros. Justo lo contrario de lo que Antonio (2011) recomienda.

Los tipos de contextos se pueden secuenciar de manera más concreta. Por ejemplo, los contextos social y global se podrían secuenciar desde 1º de Primaria hasta 4º de la ESO: casa, barrio, centro, localidad, municipio/ciudad, provincia, comunidad autónoma, España, UE, resto del mundo. Los tipos de situaciones que aparecen en la tabla podrían ser establecidos por la administración central, a los que cada Comunidad Autónoma añadiría los que considerara necesarios, y, por último, cada centro haría lo propio en función de su contexto social. De igual modo, los temas que se podrían abordar en torno a cada tipo de situación también se podrían establecer por cada administración y por cada centro.

Otra forma complementaria de desarrollar este proceso podría ser que los contextos y los tipos de situaciones fueran comunes para todo el sistema, y lo que variara, según la administración o cada centro, fueran los temas que se pudieran abordar. O una combinación de ambas alternativas.

Además, los temas podrían actualizarse cada etapa por las administraciones central y/o autonómicas y cada curso o ciclo por cada centro.

Una vez identificados todos los temas, derivados de los tipos de situaciones contextualizadas, por cada centro, sus equipos docentes decidirían que conocimientos o saberes se integrarían en cada uno de ellos. Y esos mismos equipos docentes serán los responsables de desarrollarlos en las aulas mediante acciones (proyectos de investigación cooperativos, proyectos de aprendizaje servicio, aprendizaje basado en problemas, etc.) que integran esos saberes (en el caso de Primaria) y los trabajaran interdisciplinariamente en el caso de Secundaria.

Si se aceptara ese enfoque, los anexos de los Decretos de cada una de las etapas no estarían dedicados a las áreas, si no a las competencias. Y en ellos se desarrollaría el

¹⁴ Hablamos de este tipo de estrategias porque entendemos que para lograr una mayor significación del aprendizaje, representan la situación de aprendizaje por excelencia. Entendiendo, que la puesta en práctica de esos proyectos se exige trabajar mediante las situaciones de aprendizaje menos complejas. Es decir, el proyecto ofrece un contexto de mayor significación, pero el desarrollo en el aula se articula en torno a varias situaciones de aprendizaje más concretas.

proceso que acabamos de indicar para cada una de las competencias “académicas” integrando en ese desarrollo, en la medida delo posible, las competencias transversales.

Sin embargo, una presentación al profesorado del currículum basado en competencias más adecuada y coherente solo es una condición para avanzar más decididamente en la equidad o justicia curricular, que entiendo es la principal finalidad de este cambio. Lo verdaderamente importante es conseguir el cambio metodológico bastante radical que este currículum exige, cuyos principales principios podrían girar en torno a la propuesta de “enseñanza auténtica” que formulara Newman y Wehlage (1993) y actualizara Jorgensen (2017):

- El propio alumnado puede construir significado y producir conocimiento
- El alumnado puede investigar para construir significado
- El alumnado debe orientar su trabajo hacia un aprendizaje que tenga valor o significado más allá del éxito en la propia escuela.

Y articularse en función de estos cinco criterios:

- La construcción del conocimiento (desarrollo del pensamiento de orden superior)
- La profundidad del conocimiento
- La conversación sustantiva
- La conexión con el mundo real, más allá del aula
- El apoyo social al rendimiento del alumnado

Para que un currículum esté basado en competencias y sea más equitativo, se exige:

- La re-definición de los aprendizajes imprescindibles, la «educación para todos»: las competencias son el suelo, no el techo.
- Mayor integración curricular, es decir, una menor fragmentación del currículum.
- Que los organizadores del currículum sean las competencias, no las áreas.
- La re-orientación del aprendizaje y de la enseñanza: «Enseñanza auténtica»
- La re-orientación de la evaluación: «Evaluación auténtica» y que la referencia para la evaluación sean las competencias, no las áreas.

Y si no es así, no merece la pena el esfuerzo, ¿no crees, Antonio?

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, Inés (2008). *Conocimiento complejo y competencias educativas*, UNESCO/IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 8

Bolívar Botía, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales: Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*, libro, Guatemala.

- Guarro Pallás, A. (2022). El cambio curricular que propone la LOMLOE: Muy necesario, pero no bien planteado, *Cuadernos de Pedagogía*, 537 (diciembre), 118-124.
- Jorgensen, C. G. (2017). *Discovering John Dewey in the TwentyFirst Century. Dialogues on the Present and Future of Education*. Palgrave Macmillan.
- Newman, F. y Wehlage, G.G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction, *Educational Leadership*, 50(7), Authentic Learning: 8-12.
- Peces-Barba, G. y otros (2007). *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*. Espasa-Calpe.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico II, <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular... *Acción Pedagógica*, 16 (Enero – Diciembre), 14–28.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara, Curso IGLU 2008, Guadalajara (México).
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175) Morata.

Bibliografía de Antonio Bolívar sobre el currículum organizada por tópicos

1) Valores y actitudes

-
- Bolívar Botía, A. (1990). *Innovación educativa: el currículum de Ética en Enseñanzas Medias*, Tesis doctoral, Universidad de Granada, Publicado en: Microficha
- Bolívar Botía, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*, Escuela Española
- Bolívar Botía, A. (1993). El desarrollo de las actitudes, *Aula de innovación educativa*, 16-17, 19-23
- Bolívar Botía, A. (2000). El desarrollo de las actitudes. En Varios autores, *El constructivismo en la práctica*, (pp. 47-55), Graó.
- Bolívar Botía, A. (2002). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En Santiago Castillo Arredondo (coordinador), *Compromisos de la evaluación educativa*, Prentice Hall.
-

Bolívar Botía, A. (2003). Educación en valores, en J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (coordinadores), *Enciclopedia de educación infantil*, Vol. 2, (pp. 359-392), Aljibe.

Bolívar Botía, A. (2004). Autonomía, identidad personal y educación moral. En M. D. García Fernández y V. Marín Díaz (Editoras), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, (pp. 291-294), Editorial Universidad de Córdoba.

2) Educación para la ciudadanía

Bolívar Botía, A. (1997). Educación para la democracia en Europa, *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales*, 12-13, 61-68 (Ejemplar dedicado a: Democracia y enseñanza. Propuestas para debate),

Bolívar Botía, A. (2001). Globalización e identidades: (des) territorialización de la cultura, *Revista de educación*, Nº Extraordinario, 265-288.

Bolívar Botía, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática, *Cuadernos de pedagogía*, 317, 53-56

Bolívar Botía, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social, *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 16, 9-34

Bolívar Botía, A. (2004). Valores en la educación para la ciudadanía, *Aula de innovación educativa*, 136, 48-50.

Bolívar Botía, A. (2007). La educación para la ciudadanía: su lugar en el currículum. *Idea La Mancha: revista de educación de Castilla-La Mancha*, 4, 55-59

Bolívar Botía, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Graó.

Bolívar Botía, A. (2007). Competencias básicas y Educación para la Ciudadanía, *Temas para el debate*, 149, 45-47

Bolívar Botía, A. y Guarro, A. (coordinadores y autores) (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*, Wolters Kluwer

Bolívar Botía, A. y Luengo, F. (2007). Educación para la ciudadanía: Una apuesta comunitaria, *Didáctica geográfica*, 9, 53-66.

Bolívar Botía, A. (2007). Transversalidad o asignatura específica: el debate pedagógico, *Cuadernos de pedagogía*, 366, 70-72

Bolívar Botía, A., Moya, J. y Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una Educación Democrática. En Florencio Luengo y José Moya Otero (coordinadores). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*, (pp. 19-80) Wolters Kluwer,

- Bolívar Botía, A. (2008). Diversidad cultural y construcción de la ciudadanía desde la educación pública, *Éxodo*, 9, 12-17.
- Bolívar Botía, A., Moya, J. y Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una Educación Democrática. En Florencio Luengo y José Moya Otero (coordinadores). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*, (pp. 19-80) Wolters Kluwer.
- Bolívar Botía, A. (2008). Orientación y Educación para la Ciudadanía. En J. Santos Yáñez (coordinador), *Funciones del Departamento de Orientación*, (pp. 235-266), Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Secretaria General Técnica.
- Bolívar Botía, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía en el currículum de la LOE, *Avances en supervisión educativa*, (9).
- Bolívar Botía, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía, *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*, 1, 4-32.
- Bolívar Botía, A., Moya, J. y Luengo, F. (2008). Aportaciones teóricas para una Educación Democrática. En Florencio Luengo y José Moya Otero (coordinadores). *Escuela, familia, comunidad: claves para la acción*, (pp. 19-80) Wolters Kluwer.

3) Competencias básicas

- Bolívar Botía, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida, *Multiárea: revista de didáctica*, 4, 87-144
- Bolívar, A. (coord.) (2010). *Competencias básicas*. Wolter Kluwer
- Bolívar Botía, A. (2011). Enseñar competencias en educación para la ciudadanía, *Aula de innovación educativa*, 199, 38-41
- Bolívar Botía, A. (2011). *Las competencias básicas para la vida más transversales: Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula*, libro, Guatemala.
- Bolívar Botía, A. (2011). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos, *Revista E-currículum* (Año: 2019), 17 (3), 827 -851
- Bolívar Botía, A. (2011). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis, 2010
- Bolívar Botía, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave: un análisis comparativo con el caso francés, *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-35
- Bolívar, A. (2018). Portugal se mueve: Autonomía y Flexibilidad curricular para promover el éxito escolar para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 495, (diciembre/enero), 20-26.
-
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2020). El currículum global de la sostenibilidad desde el eje Escuela-Familia-Comunidad (cap. 4). En Moya, J. y Valle, J.M. (Coords.). *La reforma del*

currículo escolar: ideas y propuestas (pp. 35-51). Anele.
https://anele.org/pdf/libros/Libro-reforma_curriculo_escolar.pdf

Bolívar, A. (2022). Referentes y discursos internacionales presentes en el currículum de la LOMLOE, *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 74-79

4) Elementos y procesos curriculares

Bolívar Botía, A. (1993). División y secuenciación de los contenidos curriculares en la reforma: razones y aspectos críticos, *Revista de ciencias de la educación*, 156, 545-556

Bolívar Botía, A. (1994). Evaluación del contenido curricular, en Luis Miguel Villar Angulo (coord.), *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*, PPU.

Bolívar Botía, A. (1995). Reconstrucción, capítulo de libro, En Luis Miguel Villar Angulo (coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el diseño curricular*, (pp. 237-266) Mensajero

Bolívar Botía, A. (1997). Evaluación en la educación secundaria: algunas consideraciones en torno a la diversidad, En Nuria Illán Romeu y Alfonso García Martínez (coord.). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, (pp. 95-114) Aljibe

Bolívar Botía, A. (1999). La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias. En JM Escudero Muñoz, (editor), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 365-388), Síntesis.

Bolívar Botía, A. (1999). Modelos de diseño curricular de crítico y postmoderno: descripción y balance, en JM Escudero Muñoz, (editor), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-164), Síntesis.

Bolívar Botía, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *Educação Temática Digital (ETD)*, 9, nº esp. 68-94

5. El currículum como campo de estudio

Bolívar Botía, A. (1998). Tiempo y contexto del discurso curricular en España, 1998, *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 2(2), 23 p.

Bolívar Botía, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En JM Escudero Muñoz, (editor), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (pp. 23-44), Síntesis.

- Bolívar Botía, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*, Aljibe.
- Bolívar Botía, A. (2008). La práctica curricular. En A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (coordinadores.) *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, McGraw-Hill.
- Bolívar Botía, A. y Bolívar Ruano, M^a R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica, *Perspectiva Educativa*, 50 (2), 3-26. (Ejemplar dedicado a: Didácticas y Prácticas Pedagógicas),
- Bolívar Botía, A. (2015). Didáctica y currículum: campos disciplinares. En J. Domingo y M. Pérez (coords). *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*, Ediciones Pirámide.
- Bolívar Botía, A. (2019). El currículum como ámbito de estudio y práctica profesional. En M. T. González (aut.), *Investigar, formar y profesionalizar: el compromiso por la educación*, (pp. 49-64). Universidad de Murcia: Edit.um
-

Capítulo 7

Saberes didácticos y profesionalidad docente: ¿sobre qué saberes didácticos se configura la identidad docente del profesorado?

Miguel A. Zabalza Beraza

Profesor emérito de la Universidad de Santiago de Compostela

Ad eius honorem

Como los dioses del tiempo son ecuánimes y lo reparten a todos por igual, también para Antonio Bolívar han llegado esos años de tránsito obligado a una etapa nueva en su vida. Dicen de ella que es etapa de júbilo y descanso, pero sobre eso hay versiones contrapuestas entre quienes ya recorrimos ese trecho biográfico. Y conociendo a Antonio, resulta fácil prever que será de júbilo, pero es dudoso que lo sea de descanso. En cualquier caso, ha alcanzado esa meta volante de la jubilación y lo ha hecho rodeado de prestigio académico y de méritos personales. Así que, a quienes hemos tenido el placer y el honor de tratarlo y compartir con él afanes académicos, solo nos queda rendirle el reconocimiento que se merece.

Antonio Bolívar es, sin duda, uno de los mejores ejemplos de fuerza erudita en el ámbito de la Didáctica española. Ha formado parte de una generación de pedagogos “todo terreno”, capaces de mantener una mirada de luces largas sobre el campo de la educación y, con ello, estar en condiciones de moverse por los diferentes espacios especializados de la enseñanza con honestidad, solvencia y un elevado nivel de documentación. Este libro que tienen en sus manos es un buen ejemplo de ello. Verán que somos muchos autores. Pues bien, a cada uno de nosotros nos toca abordar nuestro homenaje desde aquel ámbito, de los muchos que ha abordado Antonio, que se nos aproxime más. Pese a los muchos que somos ha habido temas para todos y aún se han quedado por ahí algunos sin toca, porque se corría el riesgo de que el libro se convirtiera en una enciclopedia.

Y no es que lo suyo fuera un mariposear de tema en tema con abordajes superficiales o meramente descriptivos. ¡Qué va! Todo lo contrario. Los textos de Antonio se parecen a

los palafitos, esas construcciones sobre el agua soportadas por muchos pilares. Pilares que, en su caso, son las infinitas citas y referencias que actúan como soporte científico y de autoridad de sus argumentos. Muchos y muy relevantes autores a los que Antonio trata con familiaridad, los tutea con su propia autoridad, los mete en su baile. Por eso, al final, sus textos resultan ser siempre densos y polícromos, una especie de danza coral, como si fueran trabajos colectivos escritos a muchas manos.

En fin, bienvenida sea la etapa de la jubilación por lo que para el amigo Bolívar pueda suponer de descanso y apertura a nuevos afanes y experiencias. Para la academia y el área de Didáctica su alejamiento de la primera línea en la producción científica y el liderazgo intelectual, va a suponer una notable pérdida. Ciertamente es que otros colegas brillantes llegarán para ocupar su posición, pero la verdad es que cabezas tan bien montadas como la suya se tarda muchos años en gestar.

Y llegados a este punto, dejemos a un lado los loores y el merecido aprecio al colega y amigo para pasar al territorio del intercambio académico. Los universitarios (algunos, al menos) no nos sentimos especialmente cómodos en los requiebros personales o la expresión de afectos. Nos va más la danza académica del intercambio de ideas, sea para concordar, sea, mejor aún, para divergir, debatir y acrecentar nuestro conocimiento o experiencia. El espacio disciplinar de la Didáctica ha tenido, de siempre, mucho de ring y de mesa de debate. Antonio, como muchos de nosotros, lo hemos vivido a fondo y hasta creo que lo hemos disfrutado. Así que el mejor homenaje que le podemos hacer a nuestro compañero, amigo y colega es tomar alguno de sus textos (siempre llenos de temáticas relevantes) y utilizarlo como base y excusa para intercambiar ideas y aprecio. Intercambio éste que, al menos en mi caso, tiene, además, la ventaja notable de que, siendo ambos jubilados eméritos, no tenemos nada que ganar ni nada que perder en el diálogo. Una de las pocas cosas en que es generosa la jubilación es, justamente, en esa posibilidad de dialogar de una forma libre. Ya no te mueves en las arenas movedizas de los méritos y reconocimientos institucionales. Vamos allá.

La estructura poliédrica del conocimiento didáctico

Como decía, homenajear a un académico obliga a concebir el homenaje como un diálogo entre colegas y amigos que concuerdan y divergen por igual dentro de la natural cortesía y aprecio académico. Eso he intentado en este texto. He escogido como base para este escrito en honor a Antonio Bolívar su trabajo de 2005, *“Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”*. Es un texto que formó parte del número monográfico que la revista *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), dedicó al *Conocimiento para la enseñanza*. Bolívar intenta, en su texto, contextualizar las aportaciones de Shulman (2005) -autor del texto que abre el monográfico: *Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma-* y situarlas en el marco de los diferentes movimientos que han ido configurando el territorio de la identidad docente del profesorado y la calidad de la enseñanza. Este es un tema que me apasiona y al que, igual que otros muchos colegas con más merecimientos que yo, he dedicado buena parte de mis trabajos.

El texto de Antonio Bolívar es denso y minucioso: 39 páginas y 79 citas. Si yo hablaba, en la introducción, de sus textos como palafitos, ya pueden figurarse por qué. Como ya me llamó la atención cuando lo escribió hace casi 20 años y me ha vuelto a impactar al volverlo a leer ahora, me gustaría conversar con Antonio (utilizando ese hermoso término, “conversar”, en el sentido académico que le otorga nuestro amigo común Escudero (2023, en un texto aún en prensa) sobre alguna de las muchas ideas que recoge en el artículo. Unas pocas porque el texto, como suelen ser los que Antonio publica, es denso y multitemático. Una conversación amigable para coincidir en casi todo y, si soy capaz para debatir que no disentir en alguna cosa. Lo primero es tarea fácil, desde luego por todo lo señalado ya sobre su autor: Antonio es, sin duda, uno de los didactas españoles que más ha profundizado en ese tema. Lo segundo es más peliagudo, como comprenderán. Te asusta el sentir que, en realidad, lo que puedas discutir se lo estás discutiendo no solo a él, sino a toda una cohorte de nombres relevantes en los que basa sus argumentos. Parece hasta irresponsable querer añadir algo. Me salva que ya advertí al inicio que ésa es una de las prebendas que te otorga la cualidad de jubilado y emérito: que te dan por amortizado y que digas lo que digas nadie se va a molestar pues ya entienden que es cosa de la edad.

La verdad es que han pasado casi 20 años desde que se escribió el texto y que el tiempo transcurrido nos permite ver cómo evolucionaron las ideas que planteaba Bolívar entonces. Especialmente en dos ámbitos: (1) la naturaleza y función de las didácticas específicas en el ámbito académico (incluyendo la no siempre pacífica relación entre Didáctica General y Didácticas Específicas), y (2) el impacto del reclamado “conocimiento didáctico del contenido” en la formación del profesorado y en la construcción de la identidad docente. Yo creo que son dos temas de mucha actualidad en el entorno universitario en el que nos ha tocado vivir y también en la agenda de las actuales políticas educativas y sus dispositivos para la selección y evaluación del profesorado y de la calidad de la docencia. Todos nosotros hemos sido testigos de lo beneficioso que ha sido para el mundo de la enseñanza la consolidación de las didácticas específicas y su progresivo protagonismo en la generación de nuevos discursos sobre la calidad de la docencia. Personalmente, tengo más dudas en relación a la progresiva distancia y ruptura entre las Didácticas Específicas y la Didáctica General a la hora de identificar y desarrollar las condiciones de una buena docencia.

Es bien cierto que el texto de Antonio Bolívar, cuando habla del profesorado y de la importancia del conocimiento didáctico del contenido (CDC), se está refiriendo sobre todo al profesorado de secundaria y bachillerato. En varios momentos advierte de que en primaria e infantil las consideraciones a hacer serían diferentes. Yo quisiera ampliar las referencias al profesorado de universidad (o de Educación Superior, que es un territorio más amplio) y, por eso, en nuestro caso, es posible que algunas ideas pudieran precisar de enunciados diferentes.

Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas

Como el propio Bolívar advierte, el contenido ha sido siempre uno de los tres ejes desde los que se ha organizado la enseñanza (docente, estudiante, contenido). Salvo en

Educación Infantil y en Primaria, es, con seguridad, el eje fundamental sobre el que se articula la competencia docente. De hecho, las políticas de profesorado priorizan ese eje tanto en lo que se refiere a la selección del profesorado como a su progresión en la carrera. En la universidad ha sido y aún continúa siendo, prácticamente, la única condición exigida.

Reclamar la importancia del contenido en las tareas docentes resulta, en alguna manera, redundante. La crítica de Shulman en torno a la condición de “*missing point*” del contenido en los enfoques didácticos tendría sentido, en todo caso, en relación al discurso didáctico generado desde la Psicología (su campo, más centrado en los procesos cognitivos vinculados a la instrucción) o la Didáctica, (habitualmente más centrada en el cómo que en el qué), pero no si se refiere a la práctica docente donde siempre ha sido el factor y la condición preponderante. Más interesante resulta su razonamiento si lo aplicamos a la forma en que la dimensión contenido interactúa (se integra en, ocupa, transforma, sustituye) con la dimensión docencia. Y es en ese “encuentro de las aguas” (como sucede en Manaos entre el río Amazonas y el Negro), donde se producen los desajustes: de hecho, las aguas de ambos ríos siguen sin mezclarse durante muchos kilómetros. Y ahí, tratando de iluminar lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es donde aparece y tiene sentido esa otra dimensión profesional que es el “conocimiento didáctico del contenido” (*pedagogical content knowledge*) como territorio de confluencia entre lo didáctico y lo disciplinar. Si ese territorio posee autonomía epistemológica suficiente para convertirse o no en una disciplina autónoma puede ser una cuestión relevante para los académicos, pero que tiene una enorme relevancia para la construcción de la identidad docente está fuera de toda duda razonable. Los profesores y profesoras lo son no porque sepan mucho de su disciplina (eso los incorpora al espacio de los especialistas, del *savoir savant*), sino porque, además de ello, saben enseñársela a sus estudiantes (lo que requiere una ampliación del campo de saberes hasta abarcar todo el espacio del *savoir enseigner*).

Claro que, dicho así, de forma tan contundente (eso de que los profesores lo son no porque sean especialista de algo, sino porque saben enseñarlo), hace que uno mismo se sienta, al decirlo, fuera de la realidad de cómo son las cosas. Habría que diferenciar entre el “ser docente” como categoría conceptual abstracta y teórica (lo que hace que uno sea realmente un buen docente) y el “trabajar como docente” como hecho real de quien ejerce un puesto de trabajo como enseñante porque posee un título. En este caso, sí que se puede ser docente (de hecho muchos lo son) porque se sabe lo suficiente de la materia sin tener que demostrar que se sepa enseñarla¹⁵.

La forma en que Antonio Bolívar, siguiendo a Shulman, plantea la consolidación del conocimiento didáctico del contenido como elemento clave del conocimiento base de la enseñanza y de la formación del profesorado me parece muy coherente y fundamentada. Pero ya han pasado años suficientes como para poder hacer un *flashback* y analizar la

¹⁵Utilizaré estas entradillas con letra más menuda para hacer mis propias reflexiones y comentarios al margen. Así rompo la línea plana del texto y puedo salirme un poco de la argumentación que el texto general va desarrollando sin romper el discurso. Siempre me ha gustado hacerlo así en mis libros, aunque no siempre los enmaquetadores me lo han respetado.

evolución que este conocimiento didáctico ha tenido tanto en la reconfiguración de los saberes docentes, como en los programas de formación del profesorado y en la propia definición de la identidad docente.

Esta conversación con Antonio (en realidad es un monólogo en formato de diálogo: ya me gustaría a mí poder convertirlo en una conversación real ante un café o una cerveza: seguro que disfrutaría y aprendería mucho más que haciéndolo así, hablando a solas y peleándome con el ordenador) podría centrarse en varias cuestiones que se derivarían del texto citado: ¿cómo ha evolucionado esa reclamación de un espacio disciplinar autónomo para las didácticas específicas y qué ha significado su presencia para la Didáctica General?; ¿cómo ha afectado la consolidación de las Didácticas Específicas en la formación del profesorado?; ¿cuál ha sido su penetración real en la configuración de la identidad docente?; ¿cuál ha sido su influencia en la mejora de la enseñanza real?

Respecto a la primera cuestión, no cabe ninguna duda que desde el 2005 hasta la actualidad, la presencia y fortaleza de las didácticas específicas como espacio disciplinar autónomo en el contexto de las estructuras académicas (tanto en lo que se refiere a la docencia como en lo que afecta a la investigación) ha crecido exponencialmente. Nadie duda hoy del valor y la necesidad de las didácticas específicas en la formación del profesorado.

Lo que, a mi modo de ver ha sucedido es que ese desarrollo se ha producido a través de agentes y fundamentos disciplinares y con mucha menor presencia de agentes y fundamentos psicopedagógicos.

En un momento, se dice en el artículo: *“el conocimiento didáctico del contenido, pues, es una subcategoría del conocimiento del contenido...”* (p.7). Quizás no he entendido bien la afirmación, pero no concuerdo con ella, aunque supongo que la divergencia puede residir en lo que se entienda por “conocimiento didáctico”, de la anchura que se dé a lo didáctico. Me parece, además, que contradice de alguna manera lo que se había dicho en el párrafo anterior del artículo, donde, citando a Marks (1990) se señala que la relación entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido se deriva de tres tipos de fuentes: del propio conocimiento del contenido, de los conocimientos pedagógicos generales, y de la interacción de ambos junto a otras visiones previas del conocimiento didáctico del contenido. O sea, que no basta el conocimiento disciplinar para nutrir la mirada didáctica.

Pero, la verdad es que, esté yo de acuerdo o no, lo que ha sucedido es exactamente lo que Antonio señala: la configuración y consolidación de las didácticas específicas se ha llevado a cabo como si fueran un componente más (y subsidiario) del conocimiento del contenido. En aquellos momentos del 2005, cuando se escribe el artículo, aún había pedagogos¹⁶, psicólogos y didactas generales participando en la configuración de ese conocimiento didáctico del contenido (Antonio hace referencia a muchos de ellos y ellas), pero después fueron desapareciendo. La construcción de ese espacio disciplinar autónomo se fue haciendo desde las propias disciplinas matrices. Y de esa forma, la

¹⁶Entiéndase, por favor, que es un plural común que incluye a todos los géneros. Y así en todo el texto.

mirada didáctica se ha subsumido en la mirada disciplinar hasta el punto de que no son pocos los que plantean que hablar de Didáctica General carece ya de sentido o, en cualquier caso, tiene poco recorrido. En primer lugar, dicen, porque toda didáctica es didáctica de algo y, por tanto, es didáctica específica; y, desde el punto de vista práctico, porque los problemas que la Didáctica General trataba de resolver ya lo hacen en la actualidad, y con ventaja, las didácticas específicas.

En el fondo subyace la idea de que la propia naturaleza de cada contenido disciplinar posee en sí misma las condiciones didácticas que permiten enseñarlo. El camino para poder enseñar algo es llegar a conocer bien ese algo: solo cuando se llega a esa meta (el conocimiento del contenido) está alguien en condición de poder identificar las mejores condiciones para poder enseñarlo. Por tanto, el “conocimiento del contenido” es una condición previa y necesaria (algunos incluirían incluso la condición de “suficiente”) para el “conocimiento didáctico del contenido”. Y, puesto que el contenido de cada disciplina es de naturaleza muy diferente, también lo han de ser los itinerarios didácticos que puedan llevar a su dominio. De esta convicción se han alimentado las numerosas presiones para que la formación del profesorado de secundaria se formara en sus facultades de origen: nadie mejor que los especialistas en cada campo de saber pueden enseñar a enseñar a sus graduados. Y ése es también el argumento de quienes defienden ideas paralelas: que cuanto mejor se domina una materia mejor profesor se es; que ser buen investigador es el mejor aval para ser buen docente; etc.

Mi reflexión al respecto (y he de reconocer que mi mirada no es neutral, pues yo mismo pertenezco a una de las partes en litigio), es que lo que habría que señalar en este punto es que hablar de “conocimiento didáctico del contenido” no supone hacer una reinterpretación del conocimiento didáctico desde la perspectiva de cada materia, sino más bien al contrario, hacer una reinterpretación de las disciplinas desde los considerandos didácticos que van más allá de los contenidos disciplinares: el currículo, la institución, los estudiantes, el contexto, los propios docentes...

Participé en el mes de Noviembre en un Congreso Internacional sobre la Educación Ético-Social que se celebró en la Universidad de Urbino (Italia). Una de las conclusiones a las que se llegó es que ese componente formativo tan fundamental en la etapa escolar pierde fuerza si solo actúa como una unidad curricular independiente (si se convierte en una materia más del currículo); que, por el contrario, debiera formar parte del desarrollo de todas las materias del currículo. Sin embargo, a todos les parecía algo casi imposible de conseguir en la medida en que habían ido desapareciendo de las disciplinas estas dimensiones formativas que van más allá de los contenidos formales de las mismas. Es decir, construida la didáctica de la disciplina desde el contenido y especificidad de cada una de ellas, quedan fuera de campo otras muchas cuestiones que sí son substantivas para el proyecto formativo que la enseñanza busca.

¿Qué incluye el conocimiento didáctico del contenido?

Aceptemos pues, sin matiz alguno, que el conocimiento didáctico del contenido es un componente fundamental de la profesión docente. Pero, aun aceptándolo sin reservas,

queda pendiente clarificar más qué incluye ese conocimiento didáctico. Y clarificar, también, qué incluimos en la acepción de “contenido”: ¿contenido significa disciplinas o hemos de incluir como contenido los aspectos no disciplinares que se incluyen en los proyectos formativos?

Comenzando por esta última cuestión, da la impresión de que cuando hablamos tanto de *content knowledge*, como de *pedagogical content knowledge* tendemos a identificar la idea de contenido con los diversos espacios disciplinares. Pero eso supone plantear el tema de los contenidos formativos con una notable parquedad. En las escuelas y universidades se enseñan contenidos que van más allá de los contenidos disciplinares: todo lo que tiene que ver con el desarrollo personal, social y cultural de los sujetos, las competencias *soft* a las que tanto valor se otorga en la actualidad. ¿Esos otros contenidos precisan, también, de un conocimiento didáctico o son ellos mismos el conocimiento pedagógico y didáctico que los profesores precisan? ¿Será que la Didáctica General, perdido el espacio de las disciplinas, debe reducirse al desarrollo y gestión curricular de esos contenidos no disciplinares?

Otra cuestión que quedaría pendiente es la discriminación (triaje, le dicen ahora) entre qué es una disciplina y qué un contenido cultural que no posee ni la naturaleza, ni la historia, ni la consistencia académica de una disciplina. Y también habría que clarificar si estamos hablando de disciplinas aisladas (las asignaturas de un plan de estudios) o de campos disciplinares (la medicina, el derecho, las matemáticas, la psicología...). Destacaba Morin (1999) que las disciplinas constituyen una categoría utilizada para organizar la división y especialización de los saberes. Y reconocía que *“por más que esté inserta en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende, por naturaleza, a la autonomía reforzando sus fronteras sea a través del lenguaje que utiliza, las técnicas que crea y usa, o las teorías que va generando”* (p.115)

Esa tendencia natural de las disciplinas a constituir un espacio propio y diferente de las demás es algo bien palpable en nuestro contexto académico. Los espacios académicos han sufrido una metástasis galopante en los últimos años hasta configurar el actual minifundismo curricular de nuestros planes de estudios. Lo cual no ha hecho sino profundizar aún más en la tendencia al individualismo y la soledad docente.

La pregunta que nos podemos plantear es si esa subdivisión enorme de los contenidos (y, se supone, que del *content knowledge*) debe producir la correlativa parcelación del conocimiento didáctico del contenido.

En Galicia, para identificar qué edificios nobiliarios alcanzaban la categoría de pazo, solía decirse que «Si tiene capilla, palomar y ciprés, pazo es». ¿Qué tendríamos que decir para diferenciar lo que es una disciplina de lo que no lo es?

Cuando hacíamos nuestras memorias de cátedra estábamos obligados a identificar el “concepto, método y fuentes” de la disciplina por la que concursábamos. Era una condición básica para poder atribuir identidad disciplinar a nuestro espacio de referencia que, con frecuencia, no tenía identidad disciplinar diferenciada, lo que nos obligaba a acudir al tronco común del que nuestras materias se habían ido desgajando. Era una tarea

compleja pero necesaria para poder entender el contenido de lo que finalmente habríamos de enseñar y las condiciones para hacerlo. Proceso éste que está faltando hoy en día. Cada pequeña parcela de contenido quiere convertirse en un espacio disciplinar independiente y quien lo explica se queda en las meras ramas de lo que es un amplio y complejo árbol del saber.

No hace falta ir demasiado lejos para ver los estragos formativos que esta progresiva multiplicación de saberes ha ido produciendo en esa condición de “conocimiento del contenido”. Lo tenemos en nuestro propio campo de la Didáctica. A mí, personalmente, resulta difícil poder entender la Didáctica sin vincularla a la Pedagogía y al sentido que lo pedagógico y lo educativo dan a los saberes que alberga nuestra disciplina. Y no menos dramático resulta ver cómo se puede llegar a explicar tecnología, o evaluación, o formación del profesorado u organización escolar sin la perspectiva humanística y formativa que se deriva de la Didáctica General.

Hablar del *content knowledge* como base del *pedagogical content knowledge*, es decir, de un conocimiento didáctico surgido del interior de la propia disciplina, o dicho de otra manera, de unas didácticas específicas autogeneradas desde la propia disciplina, me parece, simplemente, una visión insuficiente de lo que la competencia docente requiere. En realidad, esta es una de las cuestiones que A. Bolívar se plantea al inicio de su texto: cómo el conocimiento de la materia *interactúa* con los restantes componentes curriculares. Y la respuesta, creo yo, es que la clave está en la propia idea de interactuar con algo que, necesariamente, está más allá de la propia disciplina. Que el conocimiento didáctico es algo diferente al conocimiento disciplinar, aunque lo englobe. Que esas “representaciones didácticas” de los contenidos disciplinares que los docentes están llamados a construir para sus estudiantes, en manera alguna se nutren en exclusiva del propio territorio disciplinar. Que el conocimiento didáctico como componente básico de la competencia profesional no se refiere solo a transformar el conocimiento disciplinar en algo significativo y asimilable para los sujetos, que también, sino en integrar ese conocimiento en el proyecto formativo que nuestra institución ofrece a sus estudiantes. Y, por tanto, que lo que queda por saber (y ahí es donde se produce el litigio) es cuáles son esos otros conocimientos no disciplinares que resultan necesarios para configurar el conocimiento didáctico.

En una Junta de Facultad, una colega de Didáctica de las Ciencias reclamaba que ella no era ni quería ser pedagoga (ahí nos incluía a todos nosotros, incluidos, por supuesto, los de Didáctica General), que ella era una científica y enseñaba didáctica de las ciencias y que no tenía nada que ver con nosotros. Ella lo dijo, pero vistos los gestos de asentimiento con que agradecieron su valentía en decirlo, no era la única en pensarlo.

No pretendo, en absoluto, decir que Bolívar pase por alto esta idea. Entiendo que tampoco lo hace Shulman, aunque en algunas de las citas pareciera que sí, por ejemplo cuando señala que el conocimiento didáctico del contenido incluye “los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1986, p. 9; p. 7 del texto de Antonio). Si

efectivamente fuera así, parece lógico señalar que todo ese conocimiento está en las disciplinas y podría generarse desde las disciplinas. Otra cosa es que queramos entender que el conocimiento didáctico se reduce a eso. Y si así fuera, lo que resulta obvio es que hay una didáctica más allá de la didáctica de las disciplinas. Algo que Antonio recoge en el párrafo siguiente citando a Grossman (1989) y Marks (1990) donde se señala que el conocimiento didáctico del contenido integra diferentes ámbitos de conocimiento: de los alumnos, de los materiales curriculares, de los procesos instructivos, de los propósitos formativos. Sería llamativo que la justa reclamación de Shulman de reparar la ausencia del contenido (el *missing point*) acabara llevándonos a la posición contraria, que el contenido se convierte en el componente único (el *single point*) del discurso didáctico.

Conocimiento didáctico del contenido y profesión docente

Uno de los ámbitos en los que este enfoque del conocimiento didáctico del contenido ha tenido un efecto importante ha sido el reforzamiento de una concepción curricular organizada en torno al eje de las disciplinas, entendidas como elemento estructural del currículo. Desde esa perspectiva, el currículo ha seguido viéndose como la suma de las disciplinas que los estudiantes han de cursar, lejos, por tanto, de una idea del currículo como proyecto formativo en el que las disciplinas juegan un importante papel, pero siempre subsidiario de la propia finalidad y objetivos del proyecto en su conjunto.

Es decir, las disciplinas (tanto en su versión de conocimiento del contenido, como en su versión de conocimiento didáctico del contenido que surge en su seno) han acabado constituyendo el eje central de la identidad docente. Sobre todo, en la universidad. Al final, es una identidad construida desde la naturaleza misma de la disciplina y que queda circunscrita a lo que la disciplina es, al conjunto de conocimientos y prácticas que se desarrollan en el interior de cada disciplina. Ese dilema que las investigaciones sobre el profesorado han destacado siempre en la identidad docente: su identidad como especialista en un campo disciplinar (“soy bióloga”) frente a su identidad como profesor/a de ese campo (“soy profesora de Biología”). Visto desde esa perspectiva (un saber construido desde la propia disciplina), el conocimiento didáctico del contenido lo que hace es reforzar la condición de especialista de quien lo posee, pero siempre dentro del espacio singular y limitado de su disciplina. Y de esta consideración inicial se derivan algunas consecuencias importantes. De ellas yo destacaré las siguientes:

La construcción de una identidad disciplinar e individual frente a una visión colegial de la docencia

Si cada disciplina ocupa un espacio propio y autónomo, con una fuerte dinámica centrípeta hacia la especialización, la consecuencia será un perfil de profesor/a muy centrado en lo que de específico tiene su campo. Si lo que tiene que enseñar y la forma de hacerlo pertenecen al mismo espacio de saberes, ése será su territorio y no precisará salir de él para ejercer su profesión docente. Lo suyo, lo propio, su identidad queda enmarcada por la parcela curricular que gestiona.

Cuanto más fuerte, potente y especializado es el espacio de cada disciplina, más tiende a generar una construcción identitaria definida por él. La gran diferencia entre profesores de infantil y primaria con respecto a los de secundaria y universidad es que el compromiso disciplinar de los primeros está más diluido y sus límites están menos marcados. La progresiva especialización disciplinar tiene un efecto simétrico en lo que se refiere a cómo se ven a sí mismos los docentes: el efecto *pige on hole*

Tenemos muchos ejemplos. En Medicina existen materias impartidas por numerosos docentes cada uno especialista en su propia porción de saber. Uno podría pensar que esa agrupación de especialistas en una misma asignatura permitirá organizar una comunidad fantástica de profesores. Y, aunque hay excepciones, en general, no es esa la experiencia. Al contrario: cada uno/a explica su porción, sin preocuparse por lo que los otros explicaron. Y a la hora de la evaluación, cada uno/a incluirá sus propias preguntas o problemas vinculadas a la parte que enseñó.

El reverso de esta alta especialización y la consiguiente identificación de cada profesor/a con su propia parcela curricular es el individualismo y la soledad. Nos vivimos como el profesor o profesora de Biología, de Historia Medieval, de Psicología cognitiva. Es decir, construimos nuestra identidad docente en lo que tenemos de propio, que es, a la vez, lo que tenemos de diferente de los otros docentes. Lo que tenemos en común con ellos y ellas, queda en un segundo plano, en el margen.

¡Qué distinto sería si en lugar de sentirme el profesor de una disciplina, yo me sintiera un experto en dicha disciplina que se integra en un equipo docente para desarrollar conjuntamente un proyecto de formación! En ese caso, mi compromiso lo sería en primer lugar con ese proyecto formativo y en función de él, utilizaría mi dominio del contenido para ensamblarlo bien en ese marco curricular a cuyo equipo docente me integro. Alcanzar esa identificación colegial no es fácil y, desde luego, no es algo que dependa de la buena voluntad y el deseo de cada profesor particular. Tu identidad depende de cómo te ven los demás, de la tarea que te encomienda desarrollar, de las cuestiones sobre las que te evalúan y atribuyen valor. Nuestra identidad profesional y la práctica que de ella se deriva se construyen no solo desde las particulares características personales de cada uno de nosotros, sino de la particular “coreografía” institucional y docente en la que nos formamos y en la que, posteriormente, nos movemos como profesionales (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2022). Por tanto, son esos los aspectos que hay que analizar y transformar. Por eso, su configuración tiene mucho que ver con cómo se haya llevado a cabo la formación del profesorado y cómo se haya definido su papel en el marco de la institución.

Ya lo he contado en algún otro texto. En junio del año pasado, la Orquesta Sinfónica de la Coruña celebraba su 30 aniversario. Con tal motivo, un periodista de la Voz de Galicia le hacía una entrevista a su director. No recuerdo la pregunta, pero una de las respuestas del director me encantó. Decía él: los músicos llegan aquí dominando bien sus instrumentos; aquí les enseñamos a tocar en una orquesta.

Mi cabeza voló inmediatamente a pensar en la formación del profesorado de secundaria y universidad. Aceptemos que ya dominamos la disciplina, el asunto está en que sabemos

poco, al menos al inicio, de lo que significa integrarse en una orquesta, en un equipo docente para desarrollar una propuesta curricular.

Disciplinas independientes frente a proyectos educativos institucionales

Un segundo efecto negativo de esa vinculación prioritaria del saber didáctico a la disciplina, como territorio (o parcela, ya decía antes) específico y diferenciado, es la notoria dificultad que tenemos en educación para configurar “proyectos formativos institucionales”.

Intentar explicar esa renuencia al trabajo en equipo como un problema de individualismo y falta de compromiso personal del profesorado con la institución en que trabajan, me parece claramente reductivo. Yo creo que forma parte de la cultura académica y que su fuente nutricia es, justamente, el que se ha construido una identidad profesional (la preponderante) vinculada a la disciplina. Es difícil salir de ese espacio propio para configurar un tipo de identidad profesional (la forma de verse uno mismo y el trabajo que hace) desde una perspectiva más amplia. Pero en lugar de situar esa dificultad en el nivel de lo personal, yo lo situaría en el nivel colectivo, institucional, cultural.

Si el currículo no es otra cosa que la suma de un elenco de asignaturas (cada una de las cuales tiene su profesor/a), ésta es la condición y espíritu bajo el que se desarrollará la docencia. Cada quien tiene su parcela, es responsable de lo que sucede en ella, y es en ella como actúa y se desarrolla profesionalmente. Las alianzas entre diversos espacios disciplinares es, en lo habitual, improbable porque requiere una transformación de la cultura institucional.

Si se me disculpa volver al espacio personal (es tendencia natural en los mayores), quebrar esa visión sumativa del currículo ha sido mi empeño (y de muchos otros colegas) de los últimos años, defendiendo una idea de currículo como “proyecto formativo institucional”. Es decir, una visión sistémica de orden superior a las disciplinas que nutre y condiciona, justamente, la identidad docente del profesorado y la lectura contextual del contenido. Que, salvo excepciones, esta idea no ha calado en nuestras instituciones, resulta evidente.

Disciplinaridad vs. interdisciplinaridad

Conectado a lo anterior, pero con características particulares, está la dificultad para trascender la visión disciplinar no ya para conectar la acción didáctica al proyecto formativo institucional, sino, incluso, para transitar a un planteamiento interdisciplinar.

Si el diálogo entre las disciplinas individuales y la pedagogía o la didáctica general resulta difícil dada la naturaleza diferente del contenido que abordan, cabría pensar que el diálogo entre especialistas de diversas asignaturas dentro de cada campo disciplinar debería resultar más viable y productivo a la hora de generar sinergias y espacios comunes. Pero no es así. La capacidad de impacto de esa cultura del individualismo, de la parcelación curricular es tan fuerte que acaba generando una notable incomunicación

incluso entre las disciplinas, no importa lo próximos o alejados que sus contenidos puedan ser.

Harden (2000), profesor de Medicina, utilizó la metáfora de una escalera para representar los escalones que reflejarían el tránsito de una docencia disciplinar a una docencia integrada. Desde su perspectiva, ello implicaría un enfoque transdisciplinar, en decir una visión de la enseñanza que llegara más allá de los contenidos de cada una de las disciplinas aisladas para buscar su integración y aplicación a problemas reales. Él establece 11 escalones¹⁷: *isolation, awareness, harmonization, nesting, temporal coordination, sharing, correlation, complementary, multidisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary*. Es un enfoque que ha tenido bastante resonancia en el ámbito de la formación médica (Atwa & Gouda, 2014). Y lo interesante es ver cómo desde la visión de estos autores se valora la integración curricular: *“La integración busca romper las barreras entre las áreas temáticas para brindar a los estudiantes mejores oportunidades de aprendizaje que faciliten el desarrollo de conocimientos que sean relevantes y significativos para la práctica clínica, que sean profundos, pero, a la vez, fáciles de recuperar, y susceptibles de alteración, actualización y desarrollo como parte de un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de toda la vida”*.

Lo que asombra cuando uno analiza nuestra realidad es que, pese a los avances tanto en Didáctica General como en las Didácticas específicas, es muy poco lo que hemos progresado en esa línea de la interdisciplinaridad. La indudable mejora del conocimiento en el interior de las disciplinas no nos ha ayudado nada a abrir ese espacio de especialidad para construir entornos de aprendizaje más amplios. Y ahí seguimos, en el peldaño inicial de la *isolation* y con enormes dificultades para conseguir ascender a los peldaños siguientes.

Hace unos años proponíamos desde una Comisión para la Innovación de las Metodologías Educativas en la Universidad avanzar hacia una estructura curricular más integrada. La idea era organizar el currículo sobre la base de *“clusters de materias impartidas por clusters de profesores”*. No prosperó en absoluto. Personalmente he ido defendiendo desde hace años una modalidad de estructura curricular que sin alterar el espacio particular de cada disciplina incorporara espacios interdisciplinares en los que se desarrollaran actividades (proyectos, problemas, informes) que incluyeran a diferentes disciplinas. Salvo en la universidad del País Vasco y un máster en mi universidad (que finalmente renunció al modelo porque daba mucho trabajo al profesorado), tampoco he sabido que tuviera mayor repercusión.

¹⁷Dejo en el texto las denominaciones en inglés porque su traducción nos obliga a establecer matices. Pero su traducción sería: aislamiento, conocimiento de lo que hacen otros, armonización con los otros, inclusión de unos contenidos en otros, coordinación temporal, compartir contenidos, relacionar explícitamente unos contenidos con otros, complementar y continuar los contenidos de unas disciplinas con otras, introducir visiones de temas desde varias disciplinas, integrar disciplinas, superar las disciplinas para situarse ante problemas que requieren enfoques múltiples.

Disciplinaridad vs. contexto

Si el *conocimiento didáctico* se reduce a lo disciplinar y se nutre de la propia disciplina, es la disciplina la que da sentido a lo que el profesor/a hace. El referente, el eje en torno al cual se construye la propuesta didáctica, es la disciplina. Y eso hace olvidar el contexto. Ese sería el caso, bien frecuente en la enseñanza secundaria y en la universitaria, del profesor de Murcia que entiende que, aunque se vaya a Zaragoza, él o ella puede-debe mantener su materia con el mismo formato y el mismo planteamiento didáctico. O del profesor universitario al que le resulta indiferente si su materia está en el primer curso de la carrera o en el tercero, si está en una carrera o está en otra. Al final, la materia es la misma, se plantea alcanzar los mismos resultados de aprendizaje y, por tanto, no tiene por qué variar ni su contenido, ni su secuencia interna, ni su nivel de exigencia.

Conclusión final: Disciplinaridad y *expertise* docente

En el fondo, el sentido de toda esta reflexión a partir del texto de Antonio Bolívar, no es sino acabar en este punto. ¿Dónde reside la *expertise*¹⁸ docente del profesorado, es decir, aquello que convierte a esa persona que conoce una disciplina en un docente experto? ¿Las didácticas específicas, vinculadas al “conocimiento experto” de la disciplina que cada docente enseña, resultan suficientes para configurar esa *expertise didáctica*?

No tengo ninguna duda de que el *conocimiento didáctico del contenido* ha supuesto un notable avance a la hora de llenar de contenido esa *expertise*. Ha significado una importante ayuda para superar ese supuesto tan extendido de que para enseñar basta con conocer bien la disciplina que se enseña. Pero si lo que hacemos es sustituir esa idea por otra en la que lo que se hace no es sino añadir al *conocimiento del contenido* el *conocimiento didáctico del contenido* sin salir del espacio restringido de cada disciplina, seguimos en una posición que entiendo como nuevamente errónea.

Y lo es por diferentes razones. La primera porque cuando hablamos del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido, ambas expresiones tienen un doble común denominador: “conocimiento” y “contenido” (se entiende, tal como han ido las cosas, que se trata, sobre todo, de contenido disciplinar). Ni uno ni otro de ambos elementos, ni los dos juntos, bastan para completar el ámbito de la docencia. Por tanto, la *expertise* docente debe abarcar, necesariamente, otros ámbitos de conocimiento y de actuación profesional. Como he señalado antes, Antonio Bolívar hace esa reflexión en diversos momentos de su texto. Y 20 años después, también lo hace King (2022) que vincula la *expertise* docente no solo al *pedagogical content knowledge*, sino también al “arte de enseñar” (*artistry of teaching*) y a la experiencia profesional (*professional learning*).

Es en ese componente artístico de la enseñanza donde el profesor o profesora tiene que salir, al menos en parte, de su propia disciplina porque el arte está siempre condicionado

¹⁸He decidido mantener el término inglés porque su traducción habitual al español (conocimiento experto) me parece insuficiente porque, justamente, quiero destacar que se trata de algo más complejo que el mero “conocimiento” de las disciplinas.

por el contexto en que se actúa y por las propias cualidades artísticas (es decir, singulares, diferentes, adecuadas a la situación) de quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Convendría resaltar en esa dinámica de equilibrios entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido que, mientras el primero (*savoir savant*) puede ser un territorio consensuado y casi idéntico para todos (al menos en las disciplinas más científicas y consolidadas), el conocimiento didáctico (*savoir enseigner*) no puede serlo porque se derivará de concepciones muy diversas de lo que es enseñar (sin importar qué sea lo que se va a enseñar) y deberá adecuarse a las características de cada contexto y proyecto formativo. Por tanto, el conocimiento didáctico y, más aún, la práctica didáctica, siempre tendrá mucho de artístico. Y ahí está también la *experiencia profesional* convertida en aprendizaje profesional que, nuevamente nos lleva al contexto y a las condiciones en las que cada docente ejerce su profesión. Lo que, en realidad, nos permite pensar que el “conocimiento didáctico del contenido” no es un simple conocimiento. No basta saber sobre ello, hay que vivirlo, experimentarlo, como el artista que busca su mejor *performance*, y aprender de su ejercicio.

Y a más a más, en la formación del profesorado las disciplinas (las leamos como contenido disciplinar o las leamos como contenido didáctico) se pueden, sin duda, “conocer”, pero la relación con ellas va mucho más allá del conocer: el contenido se puede valorar, se puede amar, se puede disfrutar o sufrir con él, se puede construir y reconstruir, se le puede considerar como algo cierto e inalterable o como algo a explorar y en permanente construcción, se puede... Es conocimiento, desde luego, pero también es un campo de exploración, de juego, de emociones, de negociación, de autocrecimiento, de satisfacciones o disgustos. Los libros de Day y Manzano (2006) y Day y QuingGu (2012) son un fantástico recuento de ideas y experiencias en las que la experiencia docente va siempre mucho más allá del conocimiento y de las disciplinas.

Todas ellas son cuestiones muy presentes en el discurso didáctico pese a que tienen poco que ver con cada disciplina específica. Es verdad que desde la Didáctica General no estamos en condiciones de generar conocimiento didáctico del contenido, de cada contenido. Por no hacerlo, me temo que ni siquiera lo hemos hecho sobre nuestra propia disciplina. Nuestra visión es más general y ha puesto el foco, sobre todo, en los sujetos y en el contexto de la formación. Es una carencia que ha sido neutralizada, afortunadamente, por las didácticas específicas. Gracias a ellas el mundo de la enseñanza, que es sin duda un mundo disciplinar, ha podido ir avanzando y alcanzando estándares de calidad más elevados. Sin embargo, la mirada didáctica desde las disciplinas tampoco es suficiente para configurar una cartografía suficiente de la buena docencia. Lo importante es tomar la docencia como un espacio complejo y multidimensional y convertirlo en objeto de investigación y desarrollo desde múltiples miradas y diferentes tipos de conocimiento (Paricio, Fernández y Fernández, 2019).

Despedida

Bien, hasta aquí mi reflexión. Debe ser cierto eso que cuentan los novelistas de que ni ellos mismos saben cómo va a acabar la novela que están escribiendo. Algo de eso me ha pasado a mí. Comencé el texto pensando que seguiría punto a punto el texto seleccionado de A. Bolívar, pero al final (la cabra siempre tira al monte) he acabado reflexionando sobre las cuestiones que a mí me preocupan, vengan a cuento o no.

Lo que no he olvidado en ningún momento es que esto es un homenaje al amigo y colega Antonio Bolívar. Me siento honrado de poder participar en este reconocimiento puesto que ha sido, durante todos estos años, un gran referente para quienes hemos desarrollado nuestra carrera profesional en el ámbito de la pedagogía española y, con mayor intensidad aún, para quienes pertenecemos al campo de la Didáctica. Todos nosotros le debemos mucho porque mucho hemos aprendido de él y con él. Junto es agradecérselo. Un fuerte abrazo, Antonio.

Santiago de Compostela, junio de 2023

Referencias bibliográficas

- Atwa, H.S. & Gouda, E.M. (2014). Curriculum Integration in Medical Education: A Theoretical Review. *Intel Prop Rights*, 2 (2). <https://www.walshmedicalmedia.com/open-access/curriculum-integration-in-medical-education-a-theoretical-review-ipr.1000113.pdf>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–39.
- Day, Ch. & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Narcea.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Escudero, J.M. (2023). Conversación sobre la enseñanza, una actividad prometedora de desarrollo y aprendizaje docente. En A. Rivera y M.A. Zabalza Beraza (Coords.): *Educación Superior y vida académica*, (p. 35-62). Narcea.
- Grossman, P.L. (1989). A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english. *Journal of Teacher Education*, 40, 24-31.
- Harden, R.M. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planner and evaluation. *Medical Education*, 34, 551-557.
- King, H. (2022). The characteristics of expertise for teaching in Higher Education. En, H. King (Ed.). *Developing Expertise for Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 3-11.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.

Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (Vol. 52). Narcea Ediciones.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 9(2), 1–30.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M.A. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior*. Narcea.

Capítulo 8

Identidad y desarrollo profesional, dos procesos entrelazados

Lourdes Montero

Profesora Emérita de la Universidad de Santiago de Compostela

Remembranza

Nos convocó Lee Shulman en el *I Congreso Internacional Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* celebrado en Santiago de Compostela en un ya lejano mes de julio del año de 1992. En el marco del Programa de Investigación de Shulman *Knowledge Growth in a Profession*, Antonio Bolívar eligió para su contribución la categoría del “Pedagogical Content Knowledge”, de especial relevancia y coherencia con el ámbito temático del Congreso (Bolívar, 1992). De alguna manera parecía anunciar una línea de investigación focalizada unos años después en el profesorado de secundaria.

Ya nos conocíamos, apreciábamos y compartíamos temáticas y ámbitos de investigación vinculados al campo de la formación del profesorado. Hemos seguido haciéndolo a lo largo de todos estos años, manteniendo en la distancia una “conversación reflexiva sobre los materiales de la situación”, en palabras de mi añorado Donald Schön, fuera cual fuese la situación sobre la que conversar. Diría que su influencia en mí ha estado marcada por el respeto a su saber, capacidad de pensar, de trabajo, de producción, de amplitud de miras, (nada parece serle ajeno) y el interés por las líneas de investigación abiertas y trabajadas en el interior del grupo FORCE por aquél entonces. Identidad y desarrollo profesional son los términos del encargo atribuido y en ellos voy a tratar de ubicarme.

Desde los tempranos noventa, antes incluso, nuestra amistad ha prevalecido y mi admiración y respeto se ha mantenido incólume. Participar en su homenaje y hacerlo junto a colegas también respetados y queridos, es un honor, un regalo y una satisfacción.

De nosotros mismos hablamos

Cuando de alguien pretendemos hablar y ese alguien es Antonio Bolívar y cuando ello se hace desde la mirada singular de una colega y amiga, responder al interrogante ¿quien es Antonio Bolívar?, esencial para la identidad, está lejos de ser una tarea sencilla: filósofo, pedagogo, profesor, investigador, escritor, conferenciante, viajero incansable, alguien que toca un montón de melodías de distintos palos, escritor prolífico, estudioso impenitente, con una trayectoria vital y un desarrollo profesional de largo recorrido; para quien nada de lo educativo le es ajeno, crítico y apasionado defensor de la capacidad transformadora de la educación... Una identidad preñada de identidades.

Bucear en las publicaciones integrantes de cada una de las cinco líneas temáticas que figuran en su página web y articulan buena parte de su producción científica, posibilita identificar un amplio conjunto de temáticas interrelacionadas; en Google Scholar constatamos, así mismo, los tópicos cultivados con sus citas: epistemología, curriculum, ciudadanía, competencias, asesoramiento, liderazgo, justicia social, ética profesional, compromiso, equidad, inclusión, educación democrática, identidad y desarrollo profesional, etc. Líneas y tópicos que dan cuenta de una fecunda producción intelectual que cruza fronteras.

He recibido el encargo de centrar el discurso en las procelosas aguas de la identidad y el desarrollo profesional del profesorado, y a ello voy. Recurriré para hacerlo a algunos de los textos publicados vinculados al profesorado, en concreto algunos de los concernientes a la fértil línea de investigación sobre la identidad profesional del profesorado de Secundaria. Obvio aquellos que lo hacen sobre liderazgo y dirección de centros, misión de otros colegas, donde la indagación sobre la identidad y el desarrollo profesional cuentan con una amplia representación.

Una nota previa

Tengo, no dejo de tener, una cierta ambivalencia con el concepto de identidad, que permanece si de identidad profesional hablamos. No me sucede lo mismo con el de desarrollo profesional. Pertinentes y relevantes ambos en el campo de la formación del profesorado, como se pone de manifiesto en la trayectoria investigadora de Antonio Bolívar.

Identidad, un concepto difuso, escurridizo, con caras respetables y otras que no lo son tanto, en mi opinión, por llevar aparejados mecanismos de exclusión. A pesar de la ambivalencia, mantenida cual piedra de Sísifo, no he dejado por ello de arrostrar el desafío de escudriñar sus significados; tampoco me ha impedido orientar investigaciones con el concepto de identidad como núcleo, origen y destino como, por ejemplo, las tesis doctorales de Adriana Gewerc (1998) sobre la identidad profesional del profesorado de la universidad, y la De Sousa e Silva (2008), sobre la del profesorado de enseñanza secundaria en Portugal. Ambivalencia que no ha impedido tampoco comprender, sentir y defender con pasión ese ser “una misma” en los distintos entornos sociales en los que mi

identidad se ha ido construyendo y reconstruyendo. “Mi yo es mi yo” respondía en otro tiempo a los esfuerzos de mi padre por incidir en el rumbo de mi pensamiento y toma de decisiones; qué contentos se habrían puesto al escucharme Goffman y Erikson a quienes obviamente no conocía en los años de mi adolescencia tardía. Paradojas de la vida. O a Gidens, quien años después ponía el acento en el yo vivido reflexivamente por el propio sujeto para definir la identidad.

El debate personal entre la inquietud y el sosiego reaparece cada vez que vuelvo a utilizar el término, en este caso acompañado del calificativo profesional, lo que me obliga a indagar y revisar de nuevo sus significados, en una especie de eterno retorno o de búsqueda del santo grial. En otros muchos momentos me he sentido amigable con él, reconciliada con sus significados. Así ha ocurrido gracias a algunos de los muchos trabajos de Antonio Bolívar. Entre otros, los dedicados a la identidad profesional del profesorado de Secundaria en los que centraré mi relato. De entre los diversos tipos de identidades presentes en la literatura, el de identidad profesional forma parte también de mi trayectoria vital de investigación.

Tengo, en cambio, desde mis inicios en la investigación en el campo de la formación del profesorado a finales de los años setenta, una relación amigable con el concepto de desarrollo profesional, inseparable del de formación, a mi entender, desde el mismo comienzo de la formación inicial “puerta de entrada del desarrollo profesional”, como titulé uno de mis artículos; lleva inscrito el mandato del aprendizaje durante la vida y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje como destino, saberes, emociones, compromisos e indagaciones en el quehacer del profesorado. El interés por el desarrollo profesional del profesorado ha soportado históricamente olas sucesivas de reconocimiento y olvido. De nuevo parece volver en la actualidad a estar en la cresta de la ola; no tanto porque se reconozcan los saberes y la capacidad de aprender del profesorado, de afrontar con inteligencia y corazón los numerosos problemas educativos emergentes, manifestación de su capacidad de autonomía, deliberación y toma de decisiones, que también, sino para hacer como si y poder controlar mejor sus actuaciones (véase Trillo et al., 2017). La confianza y desconfianza en el profesorado, cíclicamente reeditada al vaivén de los movimientos de rendición de cuentas.

Identidad y desarrollo profesional, son dos realidades entrelazadas en la trayectoria vital de profesoras y profesores. Ambos hablan de procesos dinámicos, que se desenvuelven y expanden en el tiempo a través de las interacciones personales y grupales, vividas por unas y otros en sus contextos socio-laborales regidos por políticas, valores y normas. Es este flujo de interrelaciones lo que, a mi entender, nutre a la identidad y al desarrollo profesional. Ambos procesos se realimentan mediante la reflexión e investigación sobre la práctica profesional a la búsqueda del conocimiento y el compromiso con la mejora de sí mismos y de los entornos sociales y educativos habitados. Es en ese flujo donde entiendo reside el diálogo entre ambos, hasta el punto de hacerlos indistinguibles, intercambiables, como plantean algunos autores (Garner y Kaplan, 2018; Manfra, 2019). La construcción y el desarrollo de la identidad profesional teje de ese modo las trayectorias personales y profesionales del profesorado.

Y si bien las reflexiones anteriores dan algunas pistas, cabe no obstante preguntarse ¿de qué hablamos cuando lo hacemos de identidad profesional? ¿Y de qué cuando lo hacemos de desarrollo profesional? ¿Cuáles son los significados de qué dotamos a ambos? Ambas expresiones parecen fáciles de comprender a través del día a día de la práctica profesional, forman parte de nuestra experiencia vital como profesoras y profesores. Sin embargo, sabemos que esa facilidad es un tanto aparente, ilusa, superficial, se desvanece cuando tratamos de profundizar en sus entresijos y nos enfrentamos a la complejidad de las teorizaciones y sentimientos atribuidos.

La identidad, afirma Bolívar (2007a, p. 14), “es un constructo conformado, a la vez, por factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, actitud y compromiso con que el profesorado afronta su trabajo.” Es el resultado de “un largo proceso”... a la vez estable y provisorio, conformado por las experiencias vividas, dependiente siempre de las circunstancias personales y profesionales, del sí mismo (identidad para sí) y de los otros (identidad para otros); un proceso de socialización personal y profesional, una *construcción singular* y un *proceso relacional*...

Vamos a sumergirnos en las aguas de la identidad profesional de la mano de Antonio Bolívar. Como anticipé en párrafos anteriores, centraré el recorrido en algunas de las investigaciones y posteriores publicaciones que atendieron, a partir de la reforma de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) en 1990, a su impacto en la identidad y desarrollo profesional del Profesorado de Secundaria. El viaje comienza mediados los años noventa, se intensifica en la primera década del siglo XXI y que nadie espere que termine, aunque otros sean los actores... Partimos de un contexto de reforma educativa, quizás la reforma que más cambios demandó del profesorado de Educación secundaria, en especial de quienes se harían cargo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), la “nueva” etapa creada por la LOGSE. Veamos.

Un poco de historia. Las miradas de Antonio Bolívar

Los noventa. Reforma educativa

Corrían los años noventa. La publicación de la LOGSE, había producido efectos indeseados (amenazantes) para el entonces denominado profesorado de Enseñanzas Medias (EE.MM), un grupo heterogéneo de profesionales docentes, agrupados por esta ley bajo el paraguas de Profesorado de Educación Secundaria; convivirían juntos en los IES (Institutos de Educación Secundaria, antes Institutos de Bachillerato), tras la entrada en vigor de la LOGSE. A raíz de la creación de esta etapa se produjeron cambios importantes en las reglas de juego que definían su trabajo, en especial para quienes se harían cargo de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria); repensar la formación y el desarrollo profesional de este colectivo, desde el supuesto de atender a la reconstrucción de una identidad profesional en crisis, amenazada, representaba un enorme desafío que merecería ser atendido y examinado.

En nuestros oídos resonaba el reclamo del informe Delors (1996) sobre el lugar crucial del profesorado; resonaba así mismo el *dictum* de Andy Hargreaves: “Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas” (1996, p. 20); su libro *Profesorado, cultura y postmodernidad* tiene como referentes el profesorado de primaria y secundaria canadiense. ¿Una feliz coincidencia? En la medida en que implicaba el análisis y reconocimiento del papel “definitivo” del profesorado para el cambio y la mejora de la educación, claramente lo era. Entre otras, su contribución sobre las culturas profesionales posibilitó iluminar los procesos de socialización profesional, sus dinámicas y representación entre los distintos tipos de profesores; caminos en la construcción de sus identidades profesionales.

En nuestro contexto, promulgada la LOGSE, se producía una situación de cambio educativo vivido con desasosiego y oposición por el profesorado de Secundaria, uno de los colectivos profesionales más “alterado” y “amenazado” en sus señas de identidad profesional por la reforma. La LOGSE, decíamos, reunía en los IES a un conjunto docente heterogéneo, procedente de socializaciones diversas y de culturas profesionales distintas, incorporado de golpe a un espacio común de trabajo y relaciones.

Dos estudios específicos sobre el colectivo profesional de Enseñanzas Medias (Bolívar, 1997; Guerrero, 1997), vienen a llamar la atención sobre una situación claramente problemática; ambos vienen a llenar un vacío en la indagación sobre los problemas provocados por la asunción de la ESO, la *nueva* etapa. De la mano de cada uno de ellos y del acompañamiento de otros autores, recordemos aquí a José Manuel Esteve, surgía una especie de retrato inacabado sobre sus actitudes y reacciones ante la reforma educativa, diferentes las del profesorado del BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) a las del de Formación profesional (FP), ambos colectivos convocados a la nueva etapa, junto al profesorado de la segunda etapa de la extinta EGB (Educación General Básica). Uno y otro colectivo, BUP y FP, procedentes de socializaciones profesionales singulares, se enfrentaron al problema desde perspectivas diferenciadas: desventajas para unos y ventajas para otros, derivadas de las identidades profesionales construidas en su trayectoria previa, ante el espejo de sus expectativas de reconstrucción. En síntesis, un conjunto de factores “perniciosos” agrupados bajo los rótulos de: a) reconversión profesional, b) reforma metodológica; c) egebeización, y d) ambivalencia ante la LOGSE (véase Montero, 1999).

Y si bien en los cuatro rótulos las voces del profesorado participante interpretan los cambios como pérdida de la identidad profesional poseída, es en el de “reconversión profesional” donde se evidencian con mayor claridad los temores, dificultades, quejas, pérdida de autoestima, de control de la práctica docente, de expectativas negativas ante las nuevas demandas, etc. del profesorado protagonista; en definitiva, ven cuestionada su función anterior y no logran encajar la nueva; la problemática de la identidad profesional adquiere todo su sentido; repensar qué formación y desarrollo profesional en el proceso de reconstruirla, también.

La identidad, afirma Bolívar (1997), es más un proyecto narrativo a realizar que un lugar adscrito al orden establecido; narrar, a sí mismo y a los otros, lo que ha sido y va a ser su

proyecto personal, su historia de vida, es una herramienta idónea para dar sentido a las nuevas condiciones sociales, políticas y laborales. En este caso, la identidad profesional de partida supone la pertenencia al colectivo “profesorado de bachillerato”; cuando ese rótulo identificador se sustituye por el de “profesorado de secundaria”, con todo el bagaje, implícito y explícito, que arrastra ese cambio, se provoca una grave crisis de identidad profesional, de identidades profesionales, de manera que: “promover una redefinición de la identidad, exige la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza” (Bolívar (1997, p. 59). Y, así mismo, pensar las estrategias para la formación y el desarrollo profesional conscientes y respetuosas con las posibilidades de reconstrucción de sus identidades profesionales por el profesorado de Secundaria. ¿Lo fueron?

Los 2000, continuidad de la investigación

La trayectoria investigadora sobre la problemática creada por la LOGSE sigue su curso. Del proyecto de investigación del Grupo FORCE de la Universidad de Granada (Bolívar, 1997) sobre los ciclos de vida del profesorado de Secundaria, al que nos referimos en párrafos anteriores, publicado más tarde como libro (Bolívar, 1999), saltamos a comienzos del siglo XXI. En 2006 se produce la publicación de otro libro titulado: *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (Bolívar, 2006). Es fruto de un proyecto de investigación de I+D (2000-2003) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, desarrollado así mismo por el Grupo FORCE. Entre ambas fechas y con posterioridad, otras publicaciones, en solitario o con otros miembros del grupo de investigación, dan amplia cuenta del foco elegido de la identidad profesional y difunden conceptualizaciones, procesos, tipos, herramientas y resultados en distintos foros. La riqueza de la investigación realizada ha trascendido fronteras, servido de referente ineludible para muchos otros investigadores, y continúa haciéndolo, como reflejan las citas en la actualidad. ¿Qué escoger para mi relato de ese largo recorrido? Vamos a ello.

En la *European Conference on Educational Research (ECER)*, celebrada en Lisboa en septiembre de 2002, tiene lugar la presentación del proyecto de investigación *The professional identity of Secondary school teachers in Spain: crisis and reconstruction*, llevado a cabo y presentado en ese foro por varios miembros del Grupo FORCE de la Universidad de Granada (Molina Ruiz et al., 2002).

Con un enfoque *biográfico-narrativo*, la investigación documenta y analiza los efectos de la crisis de identidad y plantea estrategias para su reconstrucción. Se lleva a cabo mediante diez “entrevistas en profundidad”, biográficas (cinco profesores y cinco profesoras) sobre tres focos: trayectoria, identidad profesional y vivencia del ejercicio de la profesión. El primer informe de resultados del proyecto es analizado y validado por varios “grupos de discusión”. Las historias de vida resultantes, estudio de casos, posibilitan examinar “patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias” en los ciclos de vida del profesorado participante. El proyecto de

investigación va a continuar alimentando la producción científica del grupo, además de conseguir tener una proyección y difusión extraordinaria, como puede constatarse en las citas que continúan obteniendo las publicaciones derivadas del mismo, lo que permite afirmar que la temática de la identidad y el desarrollo profesional continúa en el candelero.

Entre las muchas contribuciones de esta investigación está, en primer lugar, la propia temática de la identidad en general y la profesional en particular teorizadas desde las lentes de sus estudiosos más relevantes; identidad profesional encarnada en el profesorado de Secundaria, “desestabilizado” y abrumado por el lugar atribuido por la reforma educativa de los noventa; abordada a través de un enfoque biográfico-narrativo; enfoque promovido y estudiado por Bolívar junto a otros, convertidos en referentes inexcusables para quienes elijan esta perspectiva metodológica en el marco de la investigación cualitativa en educación. Entre otros trabajos, los publicados por Bolívar (2012, 2014); Bolívar, Fernández y Domingo (2001); Bolívar y Domingo, (2006), Bolívar, Domingo y Pérez-García (2014). Otros colegas abundan en este libro sobre estas cuestiones. A ellos remito.

De entre los textos seleccionados, el siguiente que traigo a colación es el publicado por Bolívar (2004) en la revista REICE. En él continúa profundizando en los problemas del profesorado ante la ESO, en la búsqueda (im)posible (*sic*) de una identidad propia diferenciada de la Primaria y el Bachillerato. La identidad como el eje en torno al que se redefinen y renuevan los análisis sociales, citando a Bauman (2001).

Analiza los argumentos que llevaron a configurar la ESO y a provocar su rechazo: para unos un problema de diseño del currículo; para otros un problema organizativo; ambos problemas determinaron el malestar del profesorado. Define la ESO como una etapa de “identidad inestable”, en el contexto de análisis de la historia reciente del sistema educativo español, desde la LEGE de 1970, la LOGSE de 1990 a la LOCE en 2002 (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), promulgada por el Gobierno del Partido Popular (PP), vigente en el momento de la publicación del artículo que estamos comentando. Pero, sobre todo, incide en la escasa atención prestada al profesorado, forzado a una reconversión profesional obligada, poniendo de relieve los significados de las identidades para sí y las atribuidas por otros. Este trabajo se inscribe en un contexto de preocupación por la educación secundaria en Europa, puesto de relieve por la Agencia Europea de Educación Eurydice en el periodo 2001-2005 a través de los cuatro informes publicados. La Revista de Educación se hizo eco de los mismos en el número 340 del 2006.

Mientras escribo esto, pienso en el periodo 2002-2023, en el que hemos asistido a la promulgación de tres leyes más: LOE (2006), LOMCE (2013) y la vigente LOM-LOE (2020)... ¿Y mañana? Cambio de partido, cambio de gobierno, cambio de ley educativa. En todas ellas, la persistencia de dos redes de formación del profesorado diferenciadas -una para Educación Primaria y otra para Secundaria- a pesar de que ambas etapas se focalizan en la formación inicial del profesorado de educación básica, obligatoria. En el aire, las demandas de un cambio de cosas que nunca llegó.

Retomo el hilo sin dejar de pensar. Lo hago con Bolívar y Domingo (2004), en un artículo publicado para la *Revista Perspectiva Educativa*, de la Universidad Católica de Valparaíso; continúan dando cuenta y explorando la riqueza de las investigaciones realizadas. De este trabajo destaco el énfasis en dos aspectos relevantes para el proceso de reconversión y reestructuración de la identidad profesional del profesorado de Secundaria: a) el análisis de los significados del concepto de competencias, y b) la llamada de atención respecto al papel a desempeñar por las estrategias de formación y desarrollo profesional para la reconstrucción de la identidad profesional; una llamada destinada a pasar de la *lógica del catálogo* a la *lógica del proyecto*, a trabajar “con” en lugar de “sobre” el profesorado. No parecen muy afortunados los modos de trabajar de la formación para facilitar un desarrollo profesional que favorezca desatar los nudos de la identidad profesional del profesorado de Secundaria provocados por las reformas.

Seguimos pensando y tirando del hilo. Lo hago con el trabajo publicado en la revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas (EPAA/AAPE)* por Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005), que representa, a mi entender, una vuelta de tuerca más acerca de las profundas repercusiones que la reforma educativa LOGSE tuvo sobre el profesorado de Secundaria, de forma más aguda en aquellos que se hicieron cargo de la ESO. ¿Por qué una vuelta de tuerca más?

Porque ha pasado más de una década de vigencia de la LOGSE y continúan los efectos desmoralizadores. Porque, además, se ha producido un cambio de gobierno y otra ley, la LOCE, ha entrado en escena; porque la formación no ha estado a la altura de las necesidades de reconversión profesional suscitadas, lo que dice muy poco de la atención prestada al desarrollo profesional; porque queda muy claro que las reformas educativas, para influir en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, tienen necesariamente que contar con el profesorado encargado de su puesta en práctica; porque el contexto social posmoderno en que todo ello sucede está cambiando las reglas del mundo, planteando un conjunto de paradojas y desafíos para profesorado y escuelas, sustanciadas por Hargreaves (1996) en siete dimensiones. La quinta hace referencia al fenómeno del “yo ilimitado”; la atención al desarrollo personal del profesorado refleja este proceso que “debería vincularse estrechamente al cambio de los contextos en los que el desarrollo tiene lugar, evitando los riesgos de auto-indulgencia, egocentrismo, y narcisismo en que puede derivar”.

El artículo en la EPAA/AAPE profundiza en algunos de los aspectos ya tratados en otros. Entre otros, destaco el apartado titulado “una fenomenología del paisaje difuso de la crisis”, en el que se dibujan y fundamentan los porqués la reforma estaba abocada hacia la incompreensión y el fracaso, una especie de crónica de una muerte anunciada: profesorado de Bachillerato y educación comprensiva; cultura organizativa y profesional; incidencia negativa de la reforma en las vidas profesionales; reconversión profesional y cuestionamiento de la identidad poseída; malestar docente; enseñar en una situación paradójica en la que el profesorado, citando a Hargreaves (2003), se ve envuelto en un triángulo “infernol” de intereses entre *víctimas* y *contrapuntos* de los cambios y demandas sociales, sin renunciar a convertirse en *catalizadores* a favor de la educación de

y para la ciudadanía; la enorme influencia del alumnado en la autoestima profesional; la falta de apoyo y reconocimiento social del profesorado provoca crisis de identidad. ¡Impresionante!

Y como de identidad no dejamos de hablar, destacar también el apartado titulado “investigar la crisis identitaria” en el que se recogen cuatro formas de identidad, resultantes del trabajo de investigación realizado (2001-2004) “como conjunción de trayectorias biográficas y procesos institucionales, por los que los individuos han construido subjetivamente sus mundos profesionales y culturales... en especial su actitud ante el cambio y la crisis diferencial generada con motivo de la reforma de la Secundaria”. Las cuatro formas recogidas son: 1) identidad reconocida pero en crisis; 2) identidad afirmada y reconocida; 3) ruptura identitaria, y 4) identidad cuestionada por otros. Las cuatro ayudan a entender los conflictos generados desde la reflexión del profesorado participante.

En el artículo tiene cabida así mismo el análisis del papel desempeñado por la formación, inicial y permanente, enormemente relevante para la construcción de la identidad profesional por distintas razones: en la inicial por su ineludible contribución al proceso de construcción de una identidad profesional “auténtica” y no falsa; en la continua, por el carácter instrumental desempeñado lejos de las necesidades de desarrollo profesional del profesorado. En trabajos posteriores (Bolívar, 2007a, 2007b), volverá exhaustivamente sobre el lugar de la formación inicial en el proceso de llegar a ser profesor, sobre su “ambiguo” papel en la construcción de la identidad profesional del profesorado de secundaria. Por el olvido del carácter reflexivo de la formación, porque a nadie le forman, nos formamos, afirmaba hace tiempo Ferry (1983) en su obra *Le trajet de la formation*.

Y es justamente en la atención al lugar relevante de la formación en la construcción de la identidad profesional en el que evocar tres trabajos dedicados referencia sobre el tema. He mencionado en párrafos anteriores dos de ellos (Bolívar, 2007a, 2007b). El tercero es un artículo sobre políticas educativas de mejora (Bolívar 2015). En cada uno de ellos, sigue dejando constancia de su capacidad reconocida para hurgar en las entrañas de aquello que trata. En los tres, continúa poniendo claramente de manifiesto cómo, desde la perspectiva de construcción y reconstrucción de la identidad, el sentido de la formación no puede ser otro que el de facilitar el desarrollo personal y profesional del profesorado participante, la mejora de sí mismos y de los entornos por los que transitan, partir de sus saberes experienciales e implicarlos en la actividad, como sujetos y no como objetos de la formación. Reforzar el compromiso intelectual y emocional del profesorado con su tarea educativa continúa siendo un objetivo político irrenunciable.

A modo de cierre

Una oportunidad única, eso ha sido para mi este viaje con los textos seleccionados de Antonio Bolívar. No están todos los que son, pero sí son todos los que están. El recorrido no ha sido fácil, pero nadie dijo que fuera a serlo. La densidad intelectual del discurso de mi colega y amigo es casi inextricable. La determinación, complejidad y claridad de sus

postulados te envuelve constantemente, llevándote a pensar con frecuencia si habrás comprendido realmente el sentido de lo que allí se dice, atenta a no tergiversarlo al interpretarlo. He elegido la diacronía como eje estructural y la lectura y análisis previo para poder hacer una breve síntesis de cada texto, aquello en lo que mi mirada se detenía.

Tirar del hilo de los problemas de la identidad profesional del profesorado provocados por el alargamiento de la escolaridad obligatoria y la redefinición de las etapas del sistema educativo derivado de la LOGSE, en especial la nueva etapa de la ESO; desvelar los intrincados caminos en la construcción de la identidad profesional, singulares y comunes; escribir una historia de la educación secundaria, el de dónde venimos, consciente de es el futuro el que nos lleva al pasado en el decir de Hannah Arendt; reivindicar el peso de la formación en la construcción de la identidad y el desarrollo profesional del profesorado desde el respeto a los saberes iniciales; apostar por las historias de vida como foco ineludible para el conocimiento y reconocimiento de las identidades, como oportunidad para su desarrollo y reconstrucción, han sido para mi, algunas de las aportaciones más relevantes de este camino recorrido con Antonio Bolívar. Camino, caminos, en los él mismo ha estado enganchado, en solitario y con otros ¿una ocasión también para el análisis de su propia identidad?

Si la identidad fue un tema estrella en la “segunda modernidad” ¿qué lugar ocupa la investigación sobre identidad y el desarrollo profesional en la era digital y postdigital? Y si así fuera ¿cuáles son las preocupaciones existentes? ¿Qué estudios se están desarrollando y desde qué enfoques? La historia continúa.

Referencias

- Bolívar, A. (1992). Conocimiento de Contenido Pedagógico y Didáctica específica. En L. Montero y J.M. Vez (1993) (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*, Vol. I. (pp. 579-585) Tórculo.
- Bolívar, A. (dir.) (1997). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerarios de formación*. Proyecto de investigación, CIDE, Memoria final.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 41-62.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. A la búsqueda de una inestable identidad. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.

- Bolívar, A. (2007a). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bolívar, A. (2007b). La formación del profesorado: Entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero Morante y A. Luis Gómez (eds.). *La formación del profesorado al a luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120) Consejería de Educación de Cantabria.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi y M.H. Abrahao (orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. (pp. 79-109) Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2014) Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa, REMIE*, 19 (62), 711-734.
- Bolívar, A. (2015). Políticas de Educação para o século XXI e desenvolvimento profissional docente. En J. Machado (coord.) *Educação, territorios e desenvolvimento humano*. Universidade Católica Portuguesa.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de Secundaria en España. *Revista Perspectiva Educacional*, 44, 11-36.
- Bolívar, A. Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative social research*, 7(4), 1-43.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: qualitative social research*, 6(1), 1-26
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45), 1-51.
- Bolívar, A., Domingo, J., Pérez-García, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Science Journal*, 7, 106-112.
- De Sousa e Silva, A. (2008). *Professores do Ensino Secundário: de uma identidade problemática a uma mudança problematizante. Estudo de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO/Santillana.

- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod. [El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós, 1991].
- Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>.
- Gewerc, A. (1998). *Hacia una interpretación de la identidad profesional del profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela. Catedráticos: Trayectorias y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Guerrero, (1997). El perfil socio-profesional del profesorado de Media y su actitud ante la Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 314, 247-266.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro
- Manfra, M.M. (2019) Action Research and Systematic, Intentional Change in Teaching Practice. *Review of Research in Education*, 43, 163–196.
- Molina Ruiz, E. et al. (2002). La identidad profesional del profesorado de Secundaria en España: Crisis y reconstrucción. En *European Conference of Educational Research (ECER)*. Lisboa, 11-14 september.
- Montero, L. (1999). Profesorado de Secundaria: Una identidad profesional amenazada? *Innovación Educativa*, 9, 133-148.
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B. y Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas de Políticas Educativas*, 25 (117), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316>

Capítulo 9

El liderazgo escolar en la producción académica de Antonio Bolívar

Julián López-Yáñez y Marita Sánchez-Moreno

Universidad de Sevilla

Este texto parte de un encargo muy estimulante para los autores: glosar la trayectoria académica de un querido amigo y colega al que nos unen fuertes lazos, tanto intelectuales como personales. El estímulo es mayor aún si se considera que hemos compartido una buena parte de esa trayectoria y que escribirlo tiene el aliciente añadido de permitirnos reflexionar sobre la aventura científica que ha supuesto instalar el tema del liderazgo escolar en la agenda de la investigación educativa española.

El interés por el liderazgo educativo en nuestro país ha surgido de la preocupación por la organización de las escuelas y los procesos de gestión, una vez que aparece con claridad la idea de que la mejora de la educación no puede entenderse ni, mucho menos, alcanzarse poniendo el foco exclusivamente en el aula, sino ampliándolo a la institución y a los vínculos de esta con su contexto social y con el sistema educativo. El recorrido académico de Antonio Bolívar es muy representativo de este viaje, de modo que el análisis de la producción *bolivariana* acerca del liderazgo –lástima que el término aparezca ahora desdibujado por el abuso que de él hacen populismos de diferente signo, opacando además la gesta del *otro* Bolívar: Simón José Antonio de la Santísima Trinidad– tendrá necesariamente que explorar las conexiones con temas afines de la organización escolar como disciplina, en concreto con: el papel que nuestro sistema educativo reserva a los directivos escolares; la manera en que estos construyen su identidad profesional; o la relación del liderazgo con los procesos de cambio y mejora escolar. En todo caso, intentaremos hacerlo sin invadir demasiado los encargos recibidos por el resto de los y las colegas para esta publicación.

La organización escolar y sus procesos de mejora

A lo largo de la década de los 90 el profesor Bolívar instala sus intereses de investigación en el ámbito de la organización escolar, sin abandonar un interés inicial, que mantiene a lo largo de toda su trayectoria, acerca del currículo (Bolívar, 1998). Precisamente esta es una característica notable de su producción intelectual, el hecho de mantener abierto el diálogo entre las dos almas de nuestra común área de conocimiento: la didáctica (el currículo) y la organización escolar. En este sentido, reiteradamente ha reclamado considerar el centro escolar como la unidad, no solo de análisis sino también de acción, de los procesos de innovación y cambio en la educación siempre que la mirada organizativa no ignore lo que ocurre dentro del aula (Bolívar, 2014a; Bolívar et al., 2007; Bolívar y Murillo, 2017).

En esos momentos pone el foco en las culturas profesionales del profesorado (Bolívar, 1992a), en su papel en el desarrollo del currículo (Bolívar, 1992b), en los procesos de cambio educativo en general (Bolívar, 1994) y en el papel que juega en ellos la cultura organizativa (Bolívar, 1993), o bien en los procesos de mejora basados en el centro escolar, comenzando aquí a aplicar de manera pionera la metodología de investigación biográfico-narrativa (Domingo-Segovia y Bolívar, 1996). En paralelo a este proceso, desde mediados de la década comenzamos a encontrar algunos textos en colaboración con otros autores relacionados con la dirección escolar; en particular con la formación de los directores.

Dos libros, publicados muy cerca el uno del otro, sobre el mismísimo cambio de siglo, marcarán un hito en este proceso (Bolívar, 1999; 2000a) y situarán al profesor Bolívar como un referente de la mejora escolar, no solo en España, sino también en Latinoamérica. Estos dos libros anuncian el gran tema de interés que va a predominar durante toda la década del 2000 en su producción: el cambio y la mejora en la educación considerados como un proceso de aprendizaje organizativo. Bolívar ha sido precisamente uno de los académicos que más ha contribuido a popularizar las ideas de aprendizaje organizativo y comunidad de práctica y aprendizaje en el ámbito de la educación y a vincularlas con la capacidad de las escuelas para auto-transformarse y mejorar (Bolívar, 2000b; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011).

Hay que entender que en ese momento se está produciendo un cambio copernicano en nuestro modo de entender las organizaciones en general y las educativas en particular, un cambio que trastocará igualmente nuestras ideas tanto sobre la innovación como sobre el liderazgo, como más adelante veremos. Las entonces emergentes perspectivas postburocráticas hicieron saltar por los aires la idea de las organizaciones como entidades previsibles que mediante un diseño racional llegarían a garantizar sin fisuras el cumplimiento de los objetivos tal como habían sido planificados. Ya la teoría de las relaciones humanas había advertido que las mismas fuerzas que podían desviar a la organización de sus objetivos podían también convertirse en fuerzas creativas, por ejemplo, ante las crisis, cuando los procedimientos establecidos dejaban de funcionar y los propios trabajadores encontraban la manera de sostener los procesos organizativos mediante comunicación, liderazgos informales, motivación intrínseca y colaboración. De

repente cobraba interés la organización informal, la cohesión mediante culturas compartidas en lugar de rígidas estructuras, la micropolítica y el poder como mecanismos constructores de orden y no solo (aunque también) como elementos disfuncionales, o la misma idea de la organización como una construcción social por medio del lenguaje.

El concepto de comunidad cristalizó y aglutinó muchas de estas nuevas visiones. Resulta que las organizaciones eran -son- o pueden llegar a ser también comunidades. Sistemas sociales que se autoorganizan mediante ajuste mutuo no planificado entre sus miembros. Un ajuste en el que juegan un papel importante las emociones, los símbolos, las creencias, la retroalimentación constante facilitada por una densa red de relaciones (Kolls y Stoll, 2016; Stoll y Kools, 2017).

Ya en el año 2000 Bolívar se hacía eco de la idea del centro escolar como comunidad (Bolívar, 2000b), lo cual encajaba muy bien en sus estudios previos que colocaban en el foco al profesorado como práctico reflexivo, sus culturas profesionales y la cultura organizativa de cada centro en particular. La idea de comunidad parecía constituir un buen catalizador de los esfuerzos por mejorar el centro escolar colocando al profesorado como un agente activo y comprometido con ese proceso y no como un mero ejecutor de reformas diseñadas externamente.

Al mismo tiempo, el propio Bolívar relacionó el auge de la idea de comunidad en los estudios organizativos en la educación con el fracaso de las grandes reformas ‘desde arriba’ desarrolladas en los 80 y 90 que, en lugar de cambiar las escuelas, acabaron siendo cambiadas por ellas, como certeramente plantearon Tyack y Cuban (1995). Invertiendo el planteamiento, si las escuelas debían cambiar, tenían que desarrollar su propia capacidad para tal cambio (Bolívar, 2014a). La principal vía para lograrlo consiste en la institucionalización de la colaboración docente bajo la fórmula de una comunidad profesional centrada en el aprendizaje del profesorado para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Alcanzar tal comunidad requiere el desarrollo de la confianza y altas dosis de liderazgo distribuido como propiedades institucionales (Bain et al., 2011; Bolívar, 2014b; Crowther, 2011; Dinham y Crowther, 2011; King y Bouchard, 2011). La teoría había señalado previamente el capital social como la condición indispensable para que una entidad social compleja -como un centro escolar- pueda transformarse a sí misma. El capital social de una organización es el entramado de relaciones de todo tipo que sus miembros establecen entre sí (Lin, 2001) y las comunidades se caracterizan precisamente por su densa red de relaciones, alimentada por patrones distribuidos de liderazgo (Hadfield y Jopling, 2012).

El trabajo sobre estos temas, desarrollado a lo largo de la década del 2000 quedó recogido en el libro *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, donde Bolívar (2012) nos ofrece el marco conceptual más completo, que los estudios organizativos habían elaborado a esa altura del siglo, para impulsar el cambio desde dentro de las propias escuelas. Ese marco conectaba, con abundante aparato teórico, la mejora escolar y el liderazgo educativo, este último enfocado fundamentalmente desde la perspectiva del liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje, que nuestro autor ya venía

desarrollando desde mediados de la década anterior (Bolívar y Moreno, 2006; Bolívar, 2009; 2010a)

El liderazgo escolar

La visión comunitaria acerca de la organización escolar que se fraguó en la última década del siglo pasado y primera de este era profundamente disonante con la idea psicologista y formalista del liderazgo, entendido como un fenómeno asociado a las características de algunos individuos o a su rol dirigente. Comprenderemos entonces las suspicacias iniciales –incluso mantenidas largo tiempo después- del profesor Bolívar respecto al concepto mismo de liderazgo y a su inserción en la teoría de la organización que se construía en ese momento. En realidad, la suspicacia siempre fue en relación con la concepción tradicional anglosajona que estaba tras el concepto desde sus inicios: el liderazgo como un fenómeno dependiente de características individuales –innatas o adquiridas- y a menudo revestido de connotaciones heroicas, como la capacidad para transformar por sí solo las mentes y los corazones de los ‘seguidores’.

Sin embargo, también en los años alrededor del cambio de siglo, la *perspectiva distribuida* del liderazgo, que se desarrolló en paralelo de la idea de la organización como una comunidad de práctica y aprendizaje (Azorín, Harris y Jones, 2020; Brown y Flood, 2020; Hartley, 2010; García-Martínez et al., 2018) vino a descentrar definitivamente el foco del fenómeno del liderazgo del individuo-líder e instaló en la investigación y la práctica educativa una visión del fenómeno como algo construido socialmente. Hacia el final de la década del 2000 Bolívar (2009, 2010a) recogió este cambio de paradigma y apuntaló con las nuevas perspectivas del liderazgo la configuración del centro escolar como una comunidad de práctica y aprendizaje.

Liderazgo tiene que ver con dar dirección a un proceso. Solo bajo la tradición cultural del puritanismo anglosajón primero y de la moral capitalista después, representados ambos por la idea del ‘hombre hecho a sí mismo’ –pareciera que, como llegó a afirmar Margaret Thatcher, lo sociedad no existiera- ha podido atribuirse tal dirección a individuos actuando prácticamente en solitario (Gronn, 2010) Ahora ya sabemos que las entidades sociales –grupos, organizaciones, redes, etc.- son capaces de proporcionar lo que Allix y Gronn denominaron “dirección social inteligente” a sus relaciones y a las actividades que realizan en común y a los productos de dichas actividades (Allix y Gronn, 2005, 193; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). En términos prácticos esto significa capacidad para concertar su acción en pos de objetivos concretos, para aprender colectivamente y, por tanto, para producir, coordinar y organizar un conocimiento genuinamente social.

En consecuencia, era necesario descentrar el liderazgo del individuo señalado como líder y buscar el fenómeno en la interacción líderes-seguidores, admitiendo que estos dirigen de algún modo a los líderes modificando –intencionalmente o mediante el peso de la cultura- las modalidades o enfoques que adopta el liderazgo. Apoyándose en Richard Elmore, un autor a quien el profesor Bolívar ha leído siempre con especial dedicación, sugiere des-romantizar el liderazgo (Bolívar, 2010b), lo cual significa descartar que, por sí

solos, los líderes formalmente reconocidos puedan representar la solución a todos los problemas de la educación escolar, así como dejar de proyectar en ellos lo que en cada momento pensamos que debieran ser buenas cualidades del funcionamiento de la organización. El liderazgo aparecía ya como un fenómeno social y, por cierto, más distribuido de lo que nuestros sesgos de partida, anclados en la visión individualista, nos hacían presumir. El liderazgo en las escuelas emerge de la red de relaciones y se comparte entre líderes reconocidos y otros que lo ejercen de manera informal, ocasional o en colaboración con los líderes formales. Este liderazgo ‘distribuido’, que contribuye decisivamente a construir la capacidad de cambio de una escuela, es un elemento crucial para facilitar el aprendizaje organizativo (Louis y Murphy, 2017) y representa un atributo distintivo de una comunidad de aprendizaje (Bolívar, 2014b).

El marco teórico de las nuevas concepciones del liderazgo estaba a principios de la década de 2010 lo suficientemente maduro para iniciar un programa sistemático de investigación empírica a partir de sus presupuestos (Bolívar, 2010b). Esto fue lo que emprendió Bolívar y su equipo en 2010 cuando ganaron un proyecto en la convocatoria competitiva del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (PEICTI) convocada anualmente por el Gobierno de España, con el liderazgo en su foco principal. Se trata de un ‘proyecto-río’ en el que se integraron diferentes modalidades de liderazgo -distribuido, pedagógico y para la justicia social- y se aplicaron diferentes metodologías, fundamentalmente estudios de caso, desarrollo y aplicación de un cuestionario e investigación-biográfico narrativa. En esos momentos se daba la feliz coincidencia de que otros dos equipos de investigación al menos –en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad de Sevilla- estábamos llevando a cabo también proyectos ganados en convocatorias muy cercanas temporalmente del Plan Estatal sobre liderazgo educativo, bajo perspectivas en parte diferentes y en parte similares. Ello dio lugar a una fructífera colaboración que hoy en día se mantiene y, más concretamente, a la creación en 2012 de la *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME)*. Esta red ha recibido en dos ocasiones financiación en convocatorias públicas competitivas de apoyo a redes de investigación; ha organizado cuatro ediciones del *Congreso Internacional Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME)*, la última en mayo de 2023 en la Universidad de Sevilla, y una edición en 2015 del congreso periódico de la red *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*; además ha celebrado, entre otras actividades, más de 20 reuniones, la mayoría presenciales, de intercambio de información, transferencia de resultados de las respectivas investigaciones en marcha y formación sobre temas de interés común. La red ha ido creciendo hasta hoy, cuando la integran diez universidades de cuatro países¹⁹. Antonio Bolívar, además de liderar el equipo de investigación de la Universidad de Granada en la red, ha sido una fuente constante de inspiración para todos los miembros de RILME.

Hoy podemos afirmar con orgullo que RILME ha sido uno de los colectivos académicos más activos en el análisis de los procesos de mejora de las organizaciones escolares y, en

¹⁹ (*) Universidad de Granada, U. de Huelva, U. de Sevilla, U. Autónoma de Madrid, U. Rovira i Virgili, U. de Murcia, U. de Vigo, U. do Porto (Portugal), U. Diego Portales (Chile), U. Torcuato di Tella (Argentina)

particular, en el papel que el liderazgo desempeña en esa mejora. Tres de los miembros fundadores de la red publicamos un artículo, que ha tenido gran impacto, donde revisábamos los modelos o perspectivas más representativos de liderazgo que aún hoy se consideran capaces de transformar los centros escolares y mejorar sus resultados (Bolívar et al., 2013). Bolívar desarrollaba en ese artículo la perspectiva del liderazgo pedagógico o liderazgo centrado en el aprendizaje que ya había iniciado en textos anteriores (Bolívar, 2010b) y en el que continuará profundizando (Bolívar, 2019b). Nos advierte de que el liderazgo pedagógico no constituye otro modelo más, sino la dimensión esencial del liderazgo escolar y que bajo su paraguas conceptual nos ocupamos de la incidencia de múltiples factores institucionales sobre el aprendizaje de los estudiantes, con especial énfasis en la práctica y el desempeño docentes. Sus revisiones sobre las evidencias aportadas por la investigación internacional acerca de los efectos del liderazgo en los logros académicos han constituido una guía útil y muy informada para los investigadores latinoamericanos y de la Península Ibérica (Bolívar, 2010b; 2015).

Es importante señalar también la variedad de metodologías de investigación que Bolívar y su equipo han aplicado a la investigación sobre el liderazgo escolar. El proyecto financiado que arrancó en 2010 abrió una fructífera y relevante línea de investigación en torno a la práctica del liderazgo mediante estudios de caso con metodología fenomenológica-interpretativa (Morales-Ocaña et al., 2017; Barrero et al., 2020; Cruz-González et al., 2020; Lucena, Domingo y Cruz-González, 2021; Lucena et al., 2021; Cruz-González et al., 2023). Algunos de estos estudios de caso tomaron el modelo desarrollado por la red *International School Successful Principals Project (ISSPP)*, una red a la que varios equipos de investigación de RILME -incluido el de la Universidad de Granada- estamos vinculados. Su contribución al estudio de los procesos de construcción de la identidad profesional de los directores y las directoras escolares españolas ha sido notable (Ritacco y Bolívar, 2019; Lucena et al., 2020; Cruz-González et al., 2021). La identidad profesional de los líderes educativos es una de las líneas prioritarias donde ISSPP centra sus estudios comparativos.

Bolívar y su equipo fueron además pioneros en la aplicación de la metodología biográfico-narrativa y las historias de vida al estudio del liderazgo y la práctica de la dirección escolar (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2011b, 2016b) y han continuado hasta hoy aplicándola a sus estudios de caso (Bolívar, 2014c; Cruz-González et al., 2020). Sin embargo, su preferencia por las metodologías cualitativas no ha impedido que nuestros colegas de la UGR hayan adaptado y aplicado algunos instrumentos relevantes con los que han desarrollado estudios de corte cuantitativo. El liderazgo de Bolívar en este sentido se manifiesta en un artículo que revisó los enfoques, sistemas e instrumentos para la evaluación de la dirección escolar (Bolívar, 2015) a partir del cual su equipo adapta al contexto español y valida el cuestionario *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)* (Pérez-García et al., 2018) También adaptaron y validaron el cuestionario *Professional Learning Community Assessment -Revised (PLCA -R)* (Domingo-Segovia et al., 2020).

La identidad profesional de la dirección escolar

A pesar de todo este esfuerzo de investigación sostenido, Bolívar ha pasado, como mínimo, el mismo tiempo fuera que dentro de la famosa *torre de marfil*, metáfora con la que tan frecuentemente se asocia el trabajo de los académicos y su relación con el ámbito profesional de sus disciplinas y con la sociedad en general. Un buen ejemplo -pero solo uno de tantos- ha sido su productiva relación con las asociaciones de directores y directoras españoles para la elaboración de un Marco Español de la Buena Dirección (Bolívar, 2019a). Los marcos de estándares o criterios profesionales, reguladores de un ámbito concreto de actividad profesional son frecuente en los sistemas educativos anglosajones. En lo que se refiere al ámbito profesional de la dirección escolar han sido incorporados por algunos países latinoamericanos como Chile y Perú (Garay y Uribe, 2006; Ministerio de Educación, 2015) a sus respectivos sistemas educativos, en ambos casos acompañados de marcos similares reguladores de la buena enseñanza escolar. Su funcionalidad es evidente en el caso del liderazgo educativo, pues facilita la coherencia y la acción concertada de los diferentes agentes e instituciones en relación con: la selección de directores y directoras, su evaluación, la formación continua y la inserción de esta en los planes de mejora de las instituciones escolares en las que desempeñan su labor.

La buena y larga relación de Bolívar con las federaciones que agrupan a los directores escolares de enseñanza primaria y secundaria de las diferentes comunidades autónomas españolas ha permitido la elaboración de un *Marco* perfectamente adaptado al contexto español y a las necesidades y expectativas de los directivos españoles. Por otro lado, su relevante posición académica, en el centro de todos los debates que han cincelado la Organización y Gestión de Instituciones Escolares como disciplina, ha propiciado un instrumento bien fundamentado sobre la teoría y la investigación internacionales que aglutinan actualmente la evidencia científica sobre la dirección escolar eficaz. El hecho de que cinco años después de su publicación las administraciones educativas españolas sigan ignorándolo es un magnífico indicador de algunos de los males endémicos de nuestro sistema educativo, a saber: el ensimismamiento de la política educativa española tanto en batallas ideológicas como en los intereses sectoriales de la enseñanza privada -defendidos por encima de cualquier otra prioridad por los partidos de la derecha-; la imposibilidad, debido a lo anterior, de elaborar auténticas políticas de Estado en materia educativa, durante todo el período democrático; la falta de atención prestada por los reformadores políticos al trabajo de los profesionales de la educación y a la evidencia empírica acerca de lo que funciona y lo que no funciona; y, en consecuencia, la falta de alineamiento entre los agentes políticos y el resto (profesionales, académicos y ciudadanía en general).

Sin embargo, esta falta de alineamiento va más allá de la política educativa. Los académicos que nos ocupamos de la investigación sobre el liderazgo nos hemos interesado poco hasta ahora en conectar dicha investigación con la nueva herramienta de indagación y de desarrollo profesional que representa el Marco Español de la Buena Dirección. Los criterios de desempeño, agrupados en dimensiones relevantes, que establece este tipo de marco de referencia para la práctica profesional constituyen excelentes guías para (a) indagar sobre las funciones que desempeñan en la práctica los

directores y las directoras españoles y sobre el enfoque de su liderazgo, y (b) para buscar relaciones entre el rol que ejercen y el resto de condiciones institucionales en las que trabajan (Horn-Kupfer y Murillo-Torrecilla, 2016).

No por casualidad el sector profesional de la dirección escolar en España requirió la colaboración de Bolívar para la elaboración del Marco. Su trayectoria de estudios y su implicación en los debates sobre el diseño y encaje de la función directiva en nuestro sistema educativo era larga y bien conocida, destacando la discusión acerca de la dualidad de modelos de acceso a la función directiva en la enseñanza pública y la privada (Bolívar y Moreno, 2006); la preponderancia que la gestión adquiere en la práctica de la dirección y la dificultad para desplegar un liderazgo pedagógico o centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2019a). De hecho, si uno quiere conocer de la manera más comprensiva posible los éxitos y los fracasos de nuestro modelo de dirección, necesariamente habrá de acudir a nuestro estimado profesor (Bolívar, 2011a, 2016a, 2020, 2022)

Una parte importante de su investigación se ha orientado a conocer el impacto y consecuencias de ese modelo de dirección sobre la manera en que los directores y las directoras españoles construyen su identidad profesional como líderes educativos. Los análisis de Bolívar y sus colaboradores partieron siempre de una posición teórica bien asentada. La de la identidad profesional es una línea de investigación emergente desde los años 90 y diversas redes internacionales la han adoptado como prioritaria, entre las que hemos de destacar la red ISSPP antes mencionada (Day y Gurr, 2014). ISSPP ha incorporado la investigación sobre la identidad profesional en la dirección escolar como parte de su programa de investigación más amplio sobre los factores institucionales que intervienen en la eficacia atribuida a escuelas y líderes escolares (Crow, Day y Møller, 2016). Bolívar ha reclamado una visión de la identidad no centrada exclusivamente en las competencias y habilidades que *deberían tener* los líderes escolares. Apoyándose en la aún incipiente pero importante base de evidencia empírica establecida en la investigación internacional (Berkovich y Eyal, 2015) Bolívar ha resaltado el papel de las emociones en la constitución del rol de director y en el modo en que este se asume (Bolívar y Ritacco, 2016).

La base teórica de sus investigaciones toma como referencia el moderno *mainstream* conformado por autores que, sobre todo desde el ámbito anglosajón, se han interesado por el tema en las dos últimas décadas. Pero no se detiene ahí. De su conocimiento de la fenomenología hermenéutica -no en vano es además catedrático de instituto de filosofía- y de la sociología, viene la reintroducción de las ideas de Paul Ricoeur, Claude Dubar, Anthony Giddens, Ulrich Beck o Zygmunt Baumann como fundamento de sus investigaciones, lo cual ha proporcionado a estas una profundidad teórica de la que adolecen incluso textos de autores reconocidos internacionalmente (Ritacco y Bolívar, 2018). En este sentido, Bolívar nos recuerda ejemplarmente los vínculos 'familiares' que la pedagogía tiene con las humanidades y las ciencias sociales y la necesidad de no olvidar que solo una mirada interdisciplinar puede abarcar la complejidad de los fenómenos que estudiamos.

A partir de estos fundamentos, la mirada de Bolívar sobre la identidad se hace compleja, huye de varios reduccionismos. El principal es el de considerar la construcción de la identidad como un proceso exclusivamente individual, como una construcción 'personal'. Por el contrario, Bolívar plantea la identidad como algo que se construye, al mismo tiempo, de manera subjetiva y en la interacción social. En este marco adquieren la misma relevancia la mirada del individuo sobre sí mismo y la conciencia de ese individuo de la mirada de los otros sobre sí. Ambas identidades, 'asumida' y 'atribuida' se acoplan durante el largo proceso de socialización que discurre en la sociedad en general, en el contexto del trabajo dentro de una profesión en particular, y en el de la propia conciencia. Por otro lado, la identidad profesional de los directores y las directoras españoles se ve atravesada por las contradicciones propias de diferentes dualidades con las que estos han de convivir en su práctica, entre otras: la de gestores y líderes pedagógicos, la de docentes y directivos, la de agentes de la administración y la de representantes o portavoces de las expectativas de la comunidad educativa de sus centros y ello merece una atención especial (Bolívar y Ritacco, 2016; Ritacco y Bolívar, 2018).

Epílogo

¿Qué quedará de esto? Esta es la pregunta que siempre nos asalta cuando estamos embarcados en proyectos de investigación cuyas recompensas tangibles se encuentran siempre en una relación inversamente proporcional al esfuerzo dedicado. ¿Habrán valido la pena tantas horas restadas al ocio, a la familia, a los amigos, al disfrute de la belleza...? Nosotros creemos que sí ha valido la pena en tu caso, querido Antonio, aunque solo fuera por la parte de tu producción relacionada con la temática que en este capítulo hemos revisado. Desde luego ha valido mucho la pena para tus colegas, que hemos recepcionado tu obra y nos hemos servido de ella tantas veces.

Has realizado una contribución decisiva al estudio del liderazgo educativo, un tema que todos los informes internacionales que cuentan actualmente coinciden en señalar como un asunto crítico para la mejora de los sistemas educativos. Tu aportación ha sido crucial para colocar este tema en la agenda de la investigación educativa, no solo en España, sino en todo el ámbito cultural y científico iberoamericano. Además, has ayudado como ninguno de nosotros a construir puentes entre los que investigamos el liderazgo escolar y los que lo practican. Siempre atento a los cambios en el sistema educativo, has ayudado especialmente a estos últimos -también a los demás- a anticipar y entender las consecuencias de esos cambios en su práctica profesional. Igualmente, atento a los últimos desarrollos teóricos y conceptuales que iban surgiendo en el panorama internacional, nos has ayudado a los investigadores a orientar nuestros proyectos. Más aun por el hecho de que tus posiciones intelectuales siempre constituían una corriente de aire fresco, huyendo de las posiciones reduccionistas que han lastrado tantas veces este campo de estudios y recurriendo a referentes intelectuales originales que han aportado un valor añadido a tus trabajos. Tus puntos de vista asumieron en todo momento la complejidad del fenómeno del liderazgo y de la función directiva -pues son los directores

escolares los agentes clave, aunque no los únicos implicados en dicho fenómeno-vinculándolos con otros temas clave de la organización escolar y, en especial, con los procesos de cambio y de mejora de las escuelas y sus comunidades. Visto lo visto, no podemos sino concluir citando una vez más -esta vez sin cita- al profesor Bolívar: ¡qué barbaridad!

Referencias bibliográficas

- Allix, N. y Gronn, P. (2005). 'Leadership' as a Manifestation of Knowledge. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 181-196. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143205051052>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Bain, A., Walker, A. y Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: Sustaining the change. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701-719. <https://doi.org/10.1108/09578231111174839>
- Barrero, B., Domingo, J. y Fernández, J.D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Berkovich, I., y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 58(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (1992a). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración*. Universidad de Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Bolívar, A. (1992b). Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), 131-152
- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar. Resistencia y reconstrucción. *Innovación Educativa*, 2, 13-22.
- Bolívar, A. (1994). El cambio educativo entendido como mejora instructiva. En L.M. Villar y P.S. De Vicente (Dir.). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. (pp. 185-210) PPU.
- Bolívar, A. (1998). Tiempo y contexto del discurso curricular en España. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2(2), 73-98.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. *Revista Española de Pedagogía*, 58(216), 253-274.

- Bolívar, A. (2009) Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55170101>
- Bolívar, A. (2010a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2011a). La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(2), 9-12.
- Bolívar, A. (2011b). La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants. En J-L Le Grand y J. González-Monteagudo (Eds.) *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*, (pp. 59-96). L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014a). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 7(2),33-57.
- Bolívar, A. (2014b). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15>.
- Bolívar, A. (2014c). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Bolívar, A. (2016a). Conjuguar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 26-29.
- Bolívar, A. (2016b). Biographical and narrative research in Iberoamerica: Emergence, development and state fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes y M. Andrews (Eds.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*, (pp. 202-213). Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315768199>.
- Bolívar, A. (2019a). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>.
- Bolívar, A. (2019b). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37-47). ANELE-REDE.

- Bolívar, A. (2022). De nuevo, la dirección escolar relegada. *Aula de Innovación Educativa*, 320, 71-72
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLE.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T. y García-Gómez, R. (2007). *El centro como contexto de innovación y formación*. CENICE.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Brown, C. y Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: What is required from the networked school leader? *School Leadership & Management*, 40(2-3). <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731684>
- Crow, G., Day, C., y Møller, J. (2016). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*. 20(3), 265-277. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Crowther, F. (2011). *From school improvement to sustained capacity*. Corwin Press.
- Cruz-González, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2023). Learning from the Flight of the Geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*, 37(1). <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- Cruz-González, C., Pérez-Muñoz, M., y Domingo, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*. 40(5), 384-405. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- Cruz-González, C., Viseu, S. y Domingo, J. (2021). Research of Professional Identity of Female School Principals through Life Stories. *International Journal of Interdisciplinary Social and Community Studies*, 16(1), 163-179. <http://dx.doi.org/10.18848/2324-7576/CGP/v16i01/163-179>
- Day, C. y Gurr, D. (Eds) (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. Routledge.
- Dinham, S. y Crowther, F. (2011). Sustainable school capacity building. One step back, two steps forward? *Journal of Educational Administration*, 49(6), 616-623. <https://doi.org/10.1108/09578231111186926>
- Domingo-Segovia, J. y Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza*, 14, 17-39.

- Domingo-Segovia, J., Bolívar-Ruano, R., Rodríguez-Fernández, S. y Bolívar, A. (2020). Professional Learning Community Assessment-Revised (PLCA-R) questionnaire: translation and validation in Spanish context. *Learning Environments Research*, 23(4), 347-367. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-020-09306-1>
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.70>
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio. Situación de la dirección escolar en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(4), 39-64.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132, <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>
- Hadfield, M. y Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.670115>
- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 345-361. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492958>
- Horn-Kupfer, A. y Murillo-Torrecilla, F.J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2) 64-77. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/760>
- King, M. B. y Bouchard K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669. <https://doi.org/10.1108/09578231111174802>
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organization?*. OECD Education Working Papers, No. 137. <https://doi.org/10.1787/5ilwm62b3bvh-en>
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Louis, K. S. y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>

- Lucena, C., Cruz-González, C. y Domingo, J. (2020). Construcción de una identidad de liderazgo en directivos escolares desde una perspectiva externa. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 6(2), 16-34. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v06i02/15-34>
- Lucena, C., López, A., Domingo, J. y Cruz, C. (2021). Alberto's Life Story: Transforming a disadvantaged school by appreciating the child's voice. *Journal of Educational Administration and History*, 53(3-4), 249-270. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1893286>
- Lucena, C.; Domingo, J. y Cruz-González, C. (2021). What are the keys to school leadership? Two case studies of private catholic schools. *International Journal of Religion and Spirituality in Society*, 11(2), 179-191. <https://doi.org/10.18848/2154-8633/CGP/v11i02/181-190>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2015). *Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación.
- Morales-Ocaña, A., Higuera-Rodríguez, L., Martín-Romera, A. y Domingo Segovia, J. (2017). Successful School Leadership in Challenging Secondary Schools in Spain: An Inclusive Perspective. *The International Journal of Diversity in Education* 17(4), 1-18. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v17i04/1-18>
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., y Caracuel, A. (2018) Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 171-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64754595016>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain", *International Journal of Educational Management*, 33 (5), 806-827. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2016-0235>.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18-39. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>
- Stoll, L. y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press [edic. cast., (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.].

Capítulo 10

Organización y dirección de centros escolares: aportaciones del profesor Antonio Bolívar Botía

Antonio Portela Pruaño, María J. Rodríguez-Entrena y Eva María González Barea
Universidad de Murcia

Introducción

La organización de los centros escolares ocupa un lugar importante (y merecido) en el ingente y valioso legado académico y científico del profesor Antonio Bolívar. Es previsible que lo siga ocupando en ese legado que seguramente su gran capacidad le permitirá continuar completando. La razón puede resumirse concisamente en que, como él mismo ha escrito, la escuela importa (Bolívar y Murillo, 2017), porque marca la diferencia (Bolívar, 2013a). Ciertamente, sus aportaciones sobre la organización escolar no pueden ser separadas de sus aportaciones sobre otros vastos ámbitos de la educación también abordados en este homenaje, con las que mantienen estrechos vínculos: especialmente, la política educativa, el currículum, la innovación y mejora de la educación, el desarrollo profesional o el liderazgo en educación. Por ejemplo, recientemente ha escrito con acierto que la escuela viene a ser un epicentro para cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación (Bolívar y Murillo, 2017; Bolívar, 2019a). No obstante, esta contribución trata de focalizar su atención en aquellas aportaciones.

Ahora bien, sus aportaciones en el ámbito de la organización escolar son, al menos, tan numerosas, variadas y fructíferas como lo son en otros ámbitos como los citados. La cantidad y relevancia de las ideas y evidencias que el profesor Antonio Bolívar ha usado y combinado con maestría para analizar y comprender las organizaciones escolares merecen ser desarrolladas amplia y detalladamente. Sin embargo, esta contribución se va a limitar a hacer una selección particular de algunas de las muchas que pueden ser consideradas más destacables y presentar una visión de ellas que nos acerque a la visión más amplia que el profesor tiene de la escuela. Estas son la autonomía y la participación como atributos caracterizadores y configuradores de los centros escolares, la dirección de estos como elemento clave para garantizar los aprendizajes mínimos imprescindibles para

todo el alumnado y la cultura organizativa como posibilitadora de la mejora educativa en dichas organizaciones.

Autonomía y participación

Desde su redacción original y sin introducir cambio alguno en sus sucesivas modificaciones²⁰, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* incluye, en su artículo 1, la autonomía y la participación entre los principios que inspiran el sistema educativo, hacia los cuales han de estar orientados todos los centros docentes que lo integran:

- i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

Pero autonomía y participación han estado presentes durante mucho tiempo en las normas básicas reguladoras de la educación y los centros escolares como principios de la educación escolar, afectando a las organizaciones que han de prestar este servicio, algunas de las cuales han estado precisamente destinadas a reforzar ambos principios: en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (véase, en especial, su artículo 1); la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*; la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (véanse, en especial, su Preámbulo y artículo 2, apartado 3), la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (véanse, especialmente, su Preámbulo y sus artículos 15 y 19) y la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* (véanse los artículos 14, 18, 27.1, 28.3, 34.3, 36 y 37). Incluso la *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* atribuía relevancia a la autonomía de los centros (artículos 56) y contemplaba algunos cauces de participación que posteriormente han continuado desarrollándose (véanse los artículos 5, 57, 60.1, 62.4, 89.4, 107.3, 128). Como otros autores han advertido (por ejemplo, De Puelles, 2011; Molina, 2014; Viñao, 2004), también hubo normas previas a la que acaba de ser mencionada, que contemplaron cierta autonomía y participación en los centros escolares en el periodo anterior a la transición democrática, caracterizado por la centralización y el autoritarismo.

En consecuencia, difícilmente pueden ser entendidos los centros docentes de nuestro país sin acudir a ambas nociones. La relevancia de autonomía y participación para la organización y funcionamiento de dichos centros escolares atinadamente ha sido

²⁰ Por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* y, a continuación, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

advertida y seguida con regularidad y continuidad por el profesor Antonio Bolívar (véase, en especial, Bolívar, 2004), que ha ido más allá de reparar en la importancia de los cambios observables en la regulación y se ha ocupado también de las no menos importantes implicaciones que ambos principios, más allá de lo regulado sobre ellos, tienen para dichas organizaciones.

Como bases sobre las que se asienta la organización de los centros educativos y que la configuran, autonomía y participación también han estado presentes durante mucho tiempo en la producción académica y científica del profesor, adquiriendo en estas, especial relieve. La trayectoria de sus aportaciones a este respecto ha discurrido paralela a buena parte de la trayectoria anteriormente esbozada, lo que le confiere, si cabe, más valor. Su trayectoria se ha caracterizado por mantener una sólida coherencia y, a la vez, adecuarse a los cambios que se han ido produciendo a través del tiempo. Para ello, ha sido clave su acertado análisis de las diferentes situaciones en que han sido aplicados ambos principios (por ejemplo, las sucesivas políticas de reforma), aunque, a la vez, la situación ha sido trascendida para extraer conclusiones e implicaciones útiles para otros contextos. Desde luego, el profesor Antonio Bolívar está entre quienes con mayor frecuencia y profundidad y más sostenidamente se han ocupado de ambos en nuestro contexto e incluso más allá de este. Por tanto, su labor a este respecto merece ser reconocida.

Entre las aportaciones más específicas que el profesor Antonio Bolívar ha realizado al estudio de los centros escolares abordando su autonomía y participación, cabe comenzar destacando una de más amplio alcance. De su obra cabe extraer una importante reflexión (véase, por ejemplo, Bolívar, 2003). La educación escolar (y, especialmente, la educación escolar pública) tiene como objeto fundamental la formación de ciudadanos, que, como tales, precisan de autonomía, aunque esta adquiere pleno sentido a través de la participación en el seno de una comunidad más amplia, cohesionada en torno a valores genuinamente compartidos. El medio es la propia escuela), pero, para hacer efectiva esa meta, esta institución requiere ella misma ser autónoma y participativa. Difícilmente podrá formar auténticos ciudadanos sin que ella misma incorpore esos atributos que busca que sus miembros incorporen, si realmente persigue que sean tales ciudadanos. Solo una escuela genuinamente autónoma y participativa estaría en condiciones de constituir una comunidad basada en la participación de ciudadanos autónomos. En todo caso, conviene no dejar de ser conscientes de que autonomía y participación escolar, como atributos de la escuela, son también medios como esta para perseguir unos propósitos (Bolívar, 2016).

Consecuentemente, autonomía y participación escolar pueden y merecen ser entendidas como prácticamente indisociables, tal como viene a proponer el profesor Bolívar. El ejercicio efectivo de la autonomía institucional del centro precisa de la participación de la comunidad educativa, entendida esta en su sentido amplio (Bolívar, 2013a). A este respecto cabe aducir que, para que el centro pueda gobernarse adecuadamente a sí mismo sin depender de instancias centrales, su comunidad educativa tendrá que implicarse en dicho gobierno o, si se prefiere, gobernanza. Pero autonomía y

participación escolar (al menos, en el sentido de participación de la comunidad educativa) no necesariamente tienen que ser entendidas como inseparables. Antonio Bolívar ha definido la autonomía escolar como la capacidad del centro para tomar decisiones propias (en determinados dominios), si bien estas decisiones corresponden a los agentes educativos (Bolívar, 2004, 2018), que pueden ser más o menos y participar en mayor o menor medida.

En este punto, conviene hacer referencia a una tercera aportación de la obra del profesor Antonio Bolívar en este ámbito. Él pone de manifiesto que autonomía y participación son dos nociones vidriosas que han acabado siendo entendidas y usadas de manera ostensiblemente diferentes y a las que pueden ser asociados propósitos igualmente diferentes, algo que permite acreditar nuestra historia más reciente esbozada más arriba. Así, autonomía e incluso participación (especialmente, la participación meramente formal) han servido a menudo para hacer prevalecer la eficiencia en el logro de objetivos sobre otros fines al menos tan valiosos para el bien común, como pueden ser la equidad o la democracia (Bolívar, 2013a). Sobre todo, la autonomía institucional ha servido para una creciente colonización administrativista de la vida de los centros (Bolívar, 2015) o para su progresiva privatización (sin que necesariamente centros de titularidad pública se conviertan en centros de titularidad privada) (Bolívar, 2013a). Se advertía que podía llegar a servir para desmantelar la educación como servicio público (Bolívar, 2004). La participación ha sido instrumentalizada y supeditada a estas maneras de entender y usar la autonomía institucional. Sin embargo, la autonomía también puede ser considerada como un medio para conformar y dar expresión a los valores de la comunidad, en cuyo caso una genuina participación en la toma de decisiones relevantes para la vida del centro pasa a ser tan importante como la autonomía de este para tomarlas (Bolívar, 2013a). Adoptando este punto de vista, la autonomía puede ser “la capacidad de autogobierno para construir un proyecto y acción común que, en los centros escolares, exige la participación activa de los ciudadanos” (Bolívar, 2003, p. 23). Ahora bien, autonomía y participación (las maneras en que han sido entendidas y usadas) podrían haber operado principalmente en el discurso, y no la práctica educativa (Bolívar, 2004). Uno de sus trabajos incluye la siguiente cita: “Aunque normativamente se proclama la autonomía, sobre todo en los preámbulos de leyes y normas, en la práctica no existe” (Bolívar, 2004, p. 92).

Finalmente, autonomía y participación tendrían que ser adecuadamente contextualizadas. El profesor Antonio Bolívar ha puesto de relieve que las diferentes maneras en que ambos principios han sido conceptualizados y usados responden a modos de regulación y gobierno general identificables en las políticas públicas (Bolívar, 2013a, 2020). Es más, podrían haber servido, y pueden continuar sirviendo, para introducir distintos modos de regulación y gobierno. Considera Bolívar (2020) que la situación actual se acerca más a una especie de “multicentralismo” que a un aumento de autonomía de los centros escolares y sus comunidades (p. 37).

Así pues, cabría concluir destacando que autonomía y participación, configuradores de la organización y funcionamiento del centro educativo, precisan de equilibrio y cohesión

para que puedan realmente estar a su servicio y, a la postre, servir a los propósitos hacia los que dicha institución ha de estar orientados (como la formación de ciudadanos), sin introducir desequilibrios indeseables entre ellos. Sin embargo, se ha de ser consciente de las tensiones que experimentan los elementos de este binomio, tensiones condicionadas por el contexto relativamente cambiante que afecta a los centros escolares.

La dirección escolar

Muy conectada con la idea de autonomía, encontramos la dirección escolar. En este sentido, el profesor Bolívar (2004) vuelve a reincidir sobre las contradicciones entre las proclamas para favorecer la autonomía de los centros y los equipos directivos y la realidad que se vive en los centros. Bolívar plantea, de un modo acertado, que se trata más de una autonomía decretada que construida, donde impera la tradición normativa que limita las prácticas profesionales, y, por ende, la autonomía y la capacidad de toma de decisiones y de gestión de los equipos directivos. En una publicación más reciente se refiere a esta contradicción como “*contradictio in terminis*” cuando se pretende dotar de mayor autonomía a las escuelas y sus directores, pero esto se combina con una fuerte recentralización del sistema (Bolívar y Ritacco, 2016).

Al igual que en temas de relevancia educativa, la dirección escolar ha sido uno de los asuntos ampliamente abordados por el profesor Bolívar y sobre el que ha centrado parte de sus investigaciones y sus intervenciones en medios de comunicación, conferencias en congresos y no pocos libros y artículos. Ha abordado la dirección escolar desde diferentes prismas, como la capacidad de liderazgo pedagógico, la identidad profesional de los directores, la profesionalización de la dirección escolar, las competencias de los directores, el liderazgo para la justicia social y un largo etcétera.

Por centrarnos en algunas de las cuestiones vinculadas a la dirección escolar, vamos a elegir dos ejes fundamentales: la dirección pedagógica de los centros y la identidad profesional de los directores.

Siempre que se plantean cuestiones de mejora, eficacia y calidad en los centros educativos se retoma el tema de la dirección escolar por el incuestionable papel que esta ejerce sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los centros educativos y los resultados que se logran. Sin embargo, el profesor Bolívar (Bolívar, 2010) ponía de manifiesto la escasa capacidad de los directores para incidir en las prácticas docentes debido a que en el contexto español se parte de una cultura escolar que ha impedido, en gran medida, que los directivos escolares puedan llegar a tener una incidencia real sobre la mejora de las prácticas educativa y el aprendizaje del estudiantado (Bolívar, A. y Moreno, 2006). El modelo administrativo- burocrático de la dirección escolar en España limita la capacidad de los directivos de incidir en la mejora de los resultados escolares (Bolívar, 2010; Bolívar, 2019b). Sin embargo, se precisan cambios estructurales a nivel político y legislativo que favorezcan las coordenadas para llegar a convertir los centros en verdaderas unidades de cambio y mejora, donde los equipos directivos tengan capacidad de incidir en los resultados. Señala Bolívar que para alcanzar el cometido que tienen los

centros de garantizar los aprendizajes imprescindibles para todo el alumnado, es desde la dirección de la escuela desde donde deben centrar los esfuerzos en lograr esta meta y valerse para ello de su autonomía y todos los recursos y apoyos a su servicio para conseguirlo.

Es la responsabilidad central de los equipos directivos desarrollar un liderazgo centrado en el aprendizaje del alumnado. Esta idea ha sido muy trabajada por el profesor Bolívar, cuando manifiesta que “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (Bolívar, 2010, p.11). De esta manera, se gira el centro de interés desde los cambios planificados externamente hacia la capacidad de cambio de las propias instituciones educativas. Se trata de rediseñar los centros como organizaciones genuinas de aprendizaje, como comunidades profesionales de aprendizaje para el alumnado, el profesorado y el propio centro (Bolívar, 2004; Bolívar, 2019b), donde se desarrolle un liderazgo compartido por todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido Bolívar (2010) cita a Stoll y Temperley (2009) para incidir en la conexión entre dirección y autonomía cuando pone de manifiesto que los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros, y pueden enfocar sus esfuerzos hacia la mejora del aprendizaje de su alumnado. Estos autores alertan que los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizadas y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas.

Considerando los factores que afectan al ejercicio de la dirección, hay que tener en cuenta que la identidad profesional es otro de los temas relevantes para la práctica de la dirección escolar (Bolívar y Ritacco, 2016). En palabras de los autores, “constituye un elemento crucial para la comprensión de cómo los directores se enfrentan y llevan a cabo su trabajo cotidiano” (p.2). En lo relativo a las prácticas de dirección, los valores, las creencias y las identidades juegan un importante papel. Se trata de ver cómo los directores dan sentido a lo que son, afrontar sus roles y se posicionan respecto a las demandas de la institución y ello se forja en base a tres variables que son legales, contextuales y personales. Señala Bolívar que la identidad profesional de los directores españoles es compleja y débil porque se configura en base a múltiples disyuntivas como son la de gestor/ líder, docente/director, representante de la administración/compañero, etc. Sin embargo, pese a estas vicisitudes hay directores que consiguen conquistar una identidad fuerte a través de un liderazgo continuado. Pone también el acento sobre el proceso de construcción identitaria, enfatizando que este se elabora en base a la conjugación de diversas miradas, entre la que destaca la personal, el cómo se ven los líderes a ellos mismos, y la social, cómo los ven los compañeros de profesión (Bolívar, 2019b).

Si se quiere avanzar hacia una identidad fuerte de los equipos directivos, al igual que mencionábamos anteriormente, esto pasa por cambios a nivel político en varios aspectos,

como puedan ser la profesionalización de los directores, su formación, el acceso a la función directiva y sus funciones. Se trata de generar cambios a nivel macro que puedan tener un impacto en el trabajo de los directivos en sus centros y aulas. Se debería poner el foco en la formación y el desarrollo profesional de los directivos de manera que se les capacite para rediseñar los entornos de trabajo y crear el clima y las condiciones para la mejora del trabajo del profesorado que les permita llegar a guiar las de enseñanza y aprendizaje. Para ello, necesitan tanto de la formación como de autonomía que les permita poner en marcha proyectos contextualizados de mejora y poder influir en las motivaciones y capacidades de los maestros.

En muchas publicaciones, el profesor Bolívar incide en que los centros educativos tienen la responsabilidad de garantizar una buena educación para todos, especialmente para aquellos en contextos de mayor dificultad. Para poder alcanzar este propósito, la dirección escolar se encuentra en momento de tránsito y de reconstrucción (Bolívar, 2013b) que avanza desde un modelo administrativo hacia el pedagógico. Una vez evidenciada la insuficiencia del modelo burocrático-administrativo, es la dirección escolar la que tiene que liderar la dinámica de la escuela (Bolívar, 2017) y tiene irremediablemente que orientarse hacia una dirección pedagógica que entre en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece la institución escolar.

Cultura escolar

Adentrándonos ahora en el concepto de cultura escolar, este ha sido otro de los temas ampliamente tratado y sometido a reflexión por el profesor Bolívar en su extensa producción científica, conectando siempre este término con el ámbito teórico del cambio y la innovación educativa. Sus aportaciones en torno a ello se han apoyado en la “conceptualización de las interacciones recíprocas entre cultura escolar e implementación del cambio educativo” (Bolívar, 1993, p. 13). En este sentido y como también han recogido Entrena, González y Gámiz (2016), la complejidad de la innovación educativa comienza ya en su propia conceptualización dado que a menudo aparece unida a otros términos de similar significado, tales como reforma, cambio, transformación, renovación, etc. (Bolívar, 1999). Así, el fin último que se pretende con la innovación y el cambio es que éste sea incorporado al centro y por el centro. Desde aquí, el propio concepto de cultura se ubica en el foco de atención dado que puede ser posibilitadora o no de cualquier acción de cambio para la mejora educativa.

En términos generales y desde una visión más amplia de cultura, Bolívar mantiene la definición de cultura escolar como el conjunto de experiencias que son compartidas sobre lo que es y debe ser el día a día en un centro educativo. Indica el autor que “la cultura escolar es, de este modo, un sistema socialmente construido de creencias y valores compartidos por los miembros de una organización, constituyéndose en lo que una organización es y, en cuanto tal, la identidad organizativa es uno de sus componentes principales” (Bolívar y Luengo, 2019, p. 55). Se arranca así, teniendo en cuenta la existencia de un conjunto de creencias, valores, normas, símbolos, significados, modos de hacer... que configuran un marco de referencia que es capaz de interpretar lo que

acontece en las instituciones educativas y que son aprendidas, asumidas y compartidas - en mayor o menor medida- por todos sus miembros.

Sin embargo, Bolívar, apoyándose en Hargreaves et al., (1992), indica que la caracterización de cultura escolar no sólo debe tener en cuenta el contenido propio del concepto -al que hemos hecho referencia anteriormente- sino también la forma, refiriéndose ésta a las pautas de relación y asociación entre los miembros de una cultura. Siguiendo con esta teorización, se pueden identificar cuatro tipologías en torno a la cultura en el seno de la relación entre docentes: *individualización*, *balcanización*, *colaboración* y *colegialidad*.

En esta línea y teniendo presentes las referencias de Bolívar, siempre se puede encontrar en las mismas la defensa de una cultura de colaboración en los centros educativos como uno de los medios que hace posible el compartir metas, desarrollar un diálogo reflexivo y construir relaciones de interdependencia positiva que posibiliten incrementar las oportunidades de mejora educativa y también docente. Dicha visión tiene su máxima expresión en la configuración de Comunidades de Aprendizaje Profesionales -una de las líneas de investigación llevadas a cabo por el profesor Bolívar- en base a esta caracterización de cultura en los centros educativos que explica la existencia de un liderazgo distribuido (Bolívar, 2014).

Por tanto, la cuestión de la cultura escolar no es desdeñable de cualquier intención de mejora educativa, estando muy ligada a la organización de los centros, teniendo en cuenta también el liderazgo educativo y la dirección de centros. Esta trabazón ha sido convenientemente abordada por el profesor Bolívar. Así pues, resalta que si en un principio y desde un prisma más tradicional, liderazgo y compromiso se podrían entender como fuerzas opuestas, en la actualidad, no se debiera dejar de comprender la complementariedad de éstos.

Del compromiso docente enfocado hacia una cultura de la colaboración en las instituciones educativas depende en mucho las posibilidades de mejora escolar. El profesor Bolívar ha indicado en muchos de sus trabajos la intrínseca relación que existe entre las estructuras organizacionales de las escuelas, la cultura escolar y las posibilidades de una colaboración real entre sus miembros. Así, ha defendido que “las estructuras de la organización suelen definir los tipos y patrones de interacciones humanas que tienen lugar en su seno” (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016, p. 184). Y, por tanto, la cultura escolar, como esos valores y creencias de los docentes suelen ser determinadas por dichas estructuras que enmarcan el trabajo de los educadores.

En esta línea, Bolívar ha defendido lo preferible que puede ser la creación de estructuras, contextos, entornos... que se caractericen por promover y reforzar prácticas docentes deseables, que no dejan de ser praxis colaboradoras que a menudo han estado en el polo opuesto en la propia realidad del sistema educativo en este país. Y esto por la propia configuración de una cultura individualista que a pesar de todos los esfuerzos por la mejora, ha logrado permanecer como peculiaridad adherente a la propia profesión docente. En un reciente trabajo, el profesor Bolívar ha mostrado sus deseos por destruir

inercias heredadas que han ido configurando a lo largo del tiempo una cultura profesional poco o nada favorable a las mejoras educativas.

A modo de conclusión

Como bien expone Bolívar en una de sus recientes publicaciones (Bolívar, 2019b), en aras de la mejora educativa se imponen nuevas formas de regulación, una nueva gobernanza en educación, donde el centro educativo se constituye como núcleo del cambio y donde autonomía en la gestión, la cultura escolar colaborativa y el desarrollo del currículum por las propias escuelas adquieren un lugar central.

Se puede apreciar a lo largo de esta breve aportación cómo los tres ejes temáticos abordados (a saber, autonomía, dirección escolar y cultura escolar) están intrínsecamente vinculados para poder convertir los centros educativos en verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje, donde el aprendizaje organizacional continuado de la comunidad educativa conlleve a una mejora del aprendizaje de todo el alumnado sin ningún tipo de exclusión. Se precisa de un alineamiento entre la autonomía de los centros con una dirección escolar centrada en el aprendizaje que consiga movilizar los centros hacia una cultura del aprendizaje y la colaboración.

Sin duda, el profesor Bolívar continuará en su empeño de vislumbrar nuevos horizontes en la mejora de la educación de nuestro país.

Profesor Bolívar, querido amigo, deseamos que disfrutes de esta nueva etapa y, no te quepa duda, de que todos los que nos dedicamos a la educación en el presente, como los que se incorporen a ella en el futuro, continuaremos nutriéndonos del extenso legado que nos dejás en todos los temas de relevancia educativa.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1993). Cambio educativo y cultura escolar: Resistencia y reconstrucción. *Revista de innovación educativa*, (2), 13-22.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En Escudero, J. M. Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum (pp. 23-44). Síntesis.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (16), 9-34.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobre-reguladas. *Revista de Educación*, (333), 91-116. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d3a1b65b-ae9d-4e10-a80c-befb83aa3a6f/re33305-pdf.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.

- Bolívar, A. (2013a). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa*, 2(2), 81-88. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16058
- Bolívar, A. (2013b). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores». Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Bolívar, A. (2015). The comprehensive school in Spain: A review of its development cycle and crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363. <https://doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Bolívar, A. (2016). Retos actuales de la escuela pública. *Voces de la Educación*, 1(1), 3-12. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/2/1>
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. O Governo das escolas: democracia, controlo e performatividade. Ribeirão: Edições Humus, 151-171.
- Bolívar, A. (2018). La Inspección educativa en un marco de autonomía escolar: una inevitable reestructuración. *Fórum Aragón*, (24), 10-18. <http://feae.eu/wp-content/uploads/2018/06/ForumAragon24.pdf>
- Bolívar, A. (2019a). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas*, 25. e23779. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23779>
- Bolívar, A. (2019b). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández-Enguita (Coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella* (pp. 37-47). ANELE - REDE. https://anele.org/pdf/libros/Libro-organizacion_escolar.pdf
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educación en revista* (pp 181-198).
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y*

- liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2019). Cultura escolar. En J. Moya, y F. Luengo, (Coords.), *Capacidad Profesional Docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo* (pp. 55-69). Anaya.
- Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación educativa*, 10. 15304/ie.32.8699ff. fffhalshs-03889583ff.
- Bolívar, A., y Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 119. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- De Puelles, M. (2011). La educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144), 710-731. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742011000300004>
- Hargreaves, A., Macmillan, R. y Wignall, T. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure and Change: Background to the Study and Research Design*. Annual Meeting of the AERA, San Francisco.
- Molina, P. J. (2014). La participación en los centros escolares. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.90>
- Rodríguez-Entrena, M.J., González-Barea, E.M. y Gámiz-Sánchez, V. (2016). La perspectiva de innovación que se impulsa desde la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(1), 193–209. <http://hdl.handle.net/10481/42998>
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 27 (2). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/387>

Capítulo 11

Asesoramiento en educación: la contribución de Antonio Bolívar

Juan Carlos Torrego Seijo

Universidad de Alcalá

Asesoramiento y desarrollo organizativo

Resulta complicado y siempre sometido a riesgo el tratar de entresacar de la ingente obra de Antonio Bolívar sus aportaciones al mundo del asesoramiento. Aceptando el riesgo de la tarea, y contando con la benevolencia de los lectores, me permitiré destacar algunas, que por su contundencia han sido aportaciones específicas de peso, sobre esta temática, situadas en un modelo de asesoramiento colaborativo y centradas en la promoción de la mejora escolar.

Para ello comenzaremos por centrar el tema que nos ocupa, el asesoramiento, para inmediatamente recoger la aportación del profesor Antonio Bolívar y realizar una reflexión sobre el tema del asesoramiento educativo, función con una vida corta en el conocimiento pedagógico y que ha sufrido vaivenes hasta el momento actual.

Es a partir de los años setenta cuando los servicios de apoyo interno/externo a los centros y la consiguiente actividad asesora empiezan a convertirse en realidad, bajo la pretensión de ser un recurso importante para ayudar a las escuelas a conseguir uno de los retos más comprometidos que tienen, la mejora escolar, además de contribuir con el asesoramiento a la puesta en marcha de políticas de reforma y cambio curricular.

En un principio el asesoramiento cumplió un rol orientado a asegurar la puesta en práctica de los cambios y reformas surgidos fuera de los centros desde la Administración. Los asesores eran los sujetos que apoyaban estas reformas y se esperaba de ellos que influyeran sutilmente en la implementación de los cambios. Poco a poco fue pasando a desempeñar otro rol consistente en facilitar el proceso de cambio capacitando al profesorado y al centro para poder desarrollar las iniciativas de mejora surgidas desde dentro.

En el contexto de la teoría de la innovación se caracteriza a los profesionales del asesoramiento como sujetos que pretenden influir sobre las dinámicas de cambio y en los procesos de mejora de la escuela.

Podríamos definir el asesoramiento como un proceso de prestación de ayuda al profesorado y a las escuelas como organizaciones, por parte de diversos profesionales, poniendo a su disposición conocimiento y determinados procesos estratégicos orientados a la mejora.

En nuestro contexto nacional, comprobamos que los intentos más sistemáticos de caracterizar los procesos de asesoramiento o de apoyo surgen al amparo de la psicología y de las ciencias de la educación; en psicología, principalmente dentro de corrientes constructivistas y sistémicas, fueron diversos los trabajos (Eulalia Bassedas, Carles Monereo, Isabel Solé, Juan Ignacio Pozo, entre otros...), y en pedagogía, dentro de la teoría de la innovación y del cambio, en el terreno de la orientación educativa y en el de la teoría del currículum y la organización escolar, destacan diferentes aportaciones (Juan Manuel Escudero, Juan Manuel Moreno, Manuel Area, Juan Yanes, Jesús Domingo, José Miguel Nieto, Antonio Portela, Juan Carlos Torrego, Víctor Hernández, Centro de profesores de Linares, Carlos Marcelo Julián López, Santiago Arencibia, Amador Guarro, Mar Rodríguez, Rodrigo García, Proyecto Atlántida, entre otros).

Parece desprenderse de estos planteamientos una inclinación del desarrollo de las funciones de los asesores desde enfoques técnicos y de experto en intervención, hacia modelos de actuación más centrados en la colaboración y en la facilitación.

Coherentemente con el enfoque de innovación, parece claro que los asesores pueden contribuir a la calidad de la educación y al desarrollo de las escuelas dentro de un contexto de innovación y de cambio planificado, focalizando su actuación en la potenciación de los procesos organizativos del centro, la colaboración en los procesos comunicativos e interactivos que requiere la puesta en funcionamiento de las fases de autorrevisión, planificación, desarrollo y evaluación, que en definitiva suponen la base de un trabajo profesional serio y de una construcción curricular activa del centro.

En relación con la diferencia entre apoyo externo e interno, éste se establece dependiendo de que estos agentes formen parte de la plantilla del centro; orientadores, coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclo o departamento, profesorado en general, o que acudan al centro en momentos ocasionales; asesores de los Centros de Profesores, Equipos de orientación educativa y psicopedagógica, servicios de apoyo itinerantes, Universidades, Empresas educativas, etc. Tanto unos como otros pueden contribuir a potenciar la capacidad de los centros para resolver problemas en relación con la práctica educativa y su mejora. El apoyo externo, por su parte, engloba a todos los servicios que actúan desde fuera del centro y es el que normalmente se identifica con la función de apoyo educativo a los centros.

Según su localización, dependencia administrativa y área de influencia dentro del sistema educativo, los servicios de apoyo pueden actuar en uno o varios de los siguientes niveles: estatal, autonómico, provincial, de zona o comarca y local. Según el contenido del apoyo

que se suministra y de la correspondiente especialización de los profesionales que lo desempeñan, tendríamos, entre otros, campos tan distintos como la orientación psicopedagógica, la formación permanente del profesorado, la promoción de innovaciones curriculares, la supervisión educativa, o la evaluación institucional de centros. Pero también, y con consecuencias prácticas innegables, podemos distinguir entre apoyo impuesto (que todos los centros reciben obligatoriamente), apoyo ofertado o recomendado (que está disponible para los centros o profesores que voluntariamente lo quieran utilizar), y apoyo requerido o demandado (que se crea o configura al hilo de demandas concretas por parte de centros y profesores) (Moreno, 1999, p. 244).

La concepción tradicional de asesoramiento, muy asumida por los centros escolares, es la de un técnico especialista o experto que domina una serie de contenidos, técnicas o habilidades según las cuales puede resolver determinados problemas que el profesorado detecta en sus alumnos. Este rol generalmente está asociado a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado (Bolívar, 1999, p. 152). "En lugar de buscar una respuesta institucional a la diversidad, lo hace de modo individual y parcial. Su labor está dirigida a paliar / compensar los efectos del sistema social, hacer que las cosas funcionen del mejor modo, "tapando los agujeros" más visibles".

Como señala Antonio Bolívar, existe una segunda y más adecuada concepción del asesoramiento centrado en impulsar procesos de cambio que consiste en potenciar la capacidad de la escuela como unidad de cambio y de mejora. En este contexto el rol del asesor es más un facilitador de procesos y formas de trabajo que un experto en contenidos específicos. El asesor, dentro de este enfoque, contribuirá al desarrollo de los procesos organizativos y a potenciar una determinada cultura organizativa. El asesor no es la persona que impone soluciones sino alguien que, en plano de igualdad, convive con el centro para ayudar a promover procesos de autorrevisión y mejora.

El asesoramiento, como hemos venido comentando, se convierte fundamentalmente en un apoyo al centro que persigue la mejora de todo su alumnado, profesorado y otros agentes educativos. En ese sentido tiene que ser entendido como un proceso continuado a lo largo del tiempo que facilite la reflexión conjunta sobre las prácticas que se realizan y que posibilite la resolución de los problemas reales que se produzcan.

Para llevar a cabo los principios y procesos educativos que estamos comentando son necesarias una serie de estrategias compuestas por un conjunto de etapas, fases o subprocesos. Nos referimos a la construcción de una relación y al diagnóstico organizativo que dará paso al establecimiento de planes de acción para la mejora escolar. Una vez puestos en práctica, teniendo en cuenta lo aprendido en el proceso anterior, nos permite que el grupo vaya adquiriendo la capacidad para continuar por sí mismo o institucionalizar el proceso de mejora.

En esta misma dirección obras significativas del profesor Bolívar sobre asesoramiento, son: "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento", coordinado por Jesús Domingo (2001, Octaedro); "La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento". Coordinada por Carlos Marcelo y Julián López (Barcelona, Ariel, 1997).

También, “El psicopedagogo en la innovación curricular”, coordinado por Miguel Pérez y José Antonio Torres, en la obra “La calidad en los procesos educativos” (Barcelona: Oikos–Tau, 2000). Más actual es, “El asesoramiento curricular a los establecimientos educativos: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno”. (Revista Enfoques Educativos, 2018).

Las aportaciones del profesor Bolívar al asesoramiento se sitúan dentro de un planteamiento organizativo, donde se destaca que los centros son capaces de aprender y por tanto de generar capacidad interna para adquirir nuevos conocimientos orientados a la mejora educativa. También aborda el tema de las fases por las que puede pasar el desarrollo de la organización dentro de esta trayectoria de aprendizaje con sus consiguientes estrategias de desarrollo organizativo, entendidos como procesos claves para poder concretar un discurso de aprendizaje, mejora, y cambio de las instituciones educativas. Todo ello, como marco y contexto de actuación de los asesores. Otras obras de mucho interés del profesor Antonio Bolívar que se mencionan a continuación poseen el mérito de aproximar un conocimiento que ya estaba circulando fuera de nuestras fronteras: “Mejorar los centros educativos” (Madrid: Síntesis, 1999); “Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades” (Madrid: La Muralla, 2000). Este último libro, que ha alcanzado un importante volumen de citas, se ha convertido en un referente esencial para fundamentar el papel del asesoramiento en relación con el apoyo a esos procesos de funcionamiento de las organizaciones que aprenden, a través de modelos y estrategias. En esta obra cabe destacar las teorías del Aprendizaje Organizativo y el modelo de las Organizaciones que Aprenden, aplicadas de modo sistemático, por primera vez en español a los centros educativos y, por tanto, al asesoramiento como instancia facilitadora de ese aprendizaje organizativo. Dividido en dos partes que servirán de eje para destacar sus principales aportaciones al asesoramiento: Aprendizaje organizativo de los centros, y su comprensión como una comunidad profesional de aprendizaje, y la segunda parte centrada en las estrategias de desarrollo organizativo, y de modo particular aquéllas que sirven para entender un modelo de asesoramiento como es el caso de la autorrevisión institucional (A.I), que ha sido el marco de trabajo del asesoramiento propugnado por Antonio Bolívar.

Vamos situando un planteamiento sobre el asesoramiento que pretende, por una parte, posibilitar el desarrollo organizativo del establecimiento escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Además, como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan contribuir a mejorar los modos de pensar y hacer en el aula y centro. Seguramente, es en el estudio de las organizaciones educativas donde encontramos aportes de gran valor, que han formado parte de los grandes principios y fundamentos de la actuación de las diversas figuras de asesoramiento ya sean internas o externas a los centros educativos.

Además, cabe destacar esa visión integrada y de síntesis entre didáctica y organización, incorporando una perspectiva, en la que lo organizativo no puede dissociarse de la tarea fundamental de un centro educativo, que no es otra que generar impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con la idea de colaboración y de trabajo en equipo de los docentes. “Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración que hagan también posible el compromiso y la implicación” (Bolívar, 2001, p. 66). Dentro de una visión integradora entre lo organizativo y lo didáctico queremos destacar su aportación a la obra: “Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria” (Madrid: McGraw-Hill, Interamericana de España, 2008) con el título: “La práctica curricular”, donde encontramos claves en coherencia con sus obras anteriores, en las que se pone el énfasis en una proyección práctica de la enseñanza basada en la reflexión, con temas fundamentales que sitúan perfectamente las prácticas de asesoramiento al servicio de una determinada manera de entender el desarrollo curricular.

Posteriormente, y en coherencia con su idea de organización escolar entendida como cultura, el profesor Bolívar presenta la publicación “Participación educativa” (Madrid: Consejo Escolar del Estado, 2010) donde sigue ahondando en una idea de construcción cultural de la autonomía y de proyecto común, realizando una revisión de la autonomía de los centros educativos en España y sus vías futuras de desarrollo, y situando el análisis dentro de las políticas educativas europeas. Nos encontramos con un certero análisis de la crisis y agotamiento de un modelo centralizado y burocrático que ha dado lugar a modos de regulación post-burocráticos, destacando la idea de transitar desde una organización burocrática a una organización para el aprendizaje, lugar donde se inscriben las tendencias de autonomía de las escuelas, entendiendo la autonomía, por ejemplo, en temas de gestión, como un "contrato" de corresponsabilidad entre centros escolares y administración, donde el ejercicio de la autonomía se vincula con la evaluación y rendimiento de cuentas.

El aprendizaje y el desarrollo de la organización

Según señala Antonio Bolívar, es en las décadas de los 80 y 90 cuando se destaca el importante papel que ejerce el centro educativo como unidad básica de formación e innovación, (Bolívar, 2000). Es en el centro donde tiene lugar un aprendizaje institucional u organizativo, siendo el planteamiento fundamental que el propio centro se convierta en una organización que cree conocimiento y aprenda, aproximándonos a términos como son: Aprendizaje Organizativo (AO) y Organización que Aprende (OA), por lo que es conveniente clarificar los significados y sus relaciones. El AO proporciona un marco para entender cómo los cambios cognitivos o prácticos, que suceden en los miembros de un centro de trabajo, son dependientes de la emergencia de nuevas estructuras organizativas y modelos mentales. En este sentido el AO es un medio para un fin: alcanzar una OA. El AO es un concepto usado para describir ciertos tipos de procesos y actividades que tienen lugar en una organización. Podría ser llamado también con propiedad

aprendizaje institucional. Por su parte las OA se refieren a un tipo particular de organización (que aprende), y que ha desarrollado en su seno estructuras y estrategias que incrementan y maximizan el AO que, de modo natural y en menor grado, se produce en las organizaciones (Bolívar, 2000, p. 18).

La mayoría de las definiciones encontradas de AO destacan la adquisición de competencias nuevas por los miembros que actúan como colectivo en la organización, lo que posibilita que ésta resuelva de modo creativo los problemas.

Fases y estrategias de desarrollo organizativo

Otro elemento fundamental que nos aportó Bolívar es la idea de fases en el desarrollo del aprendizaje de las organizaciones, ya que existen diferencias en la capacidad de los centros a la hora de aprender y esto lleva sin duda a idear estrategias diferenciales de asesoramiento en función de la fase en la que se encuentra el centro educativo. Para llegar a convertirse en una organización que aprende exige toda una trayectoria de aprendizaje sostenido en el tiempo.

Siguiendo los trabajos de Dalin y Rolff (1993), Bolívar (2000, p. 75-76), sugiere un ciclo de fases hasta llegar a convertirse en organizaciones que aprenden basándose en la cultura organizativa:

- *Primer ciclo: la escuela fragmentada.* Aquí prima la cultura organizativa individualista, existe un alto nivel de fragmentación. La presión para el cambio suele proceder de presiones externas.
- *Segundo ciclo: el centro como conjunto de acción.* Domina una cultura de equipos de profesores que trabajan en proyectos comunes. Las propuestas externas de cambio son integradas en las iniciativas existentes en el centro.
- *Tercer ciclo: el centro educativo que aprende.* Se caracteriza por haber institucionalizado procesos de trabajo interno dentro del centro para hacer frente a las innovaciones.

Como podemos apreciar las organizaciones que aprenden no sólo incorporan una determinada cultura del trabajo en colaboración, sino que parecen contar con estrategias y procedimientos institucionalizados para abordar los procesos de mejora. Antonio Bolívar nos ayuda a identificar cuáles son aquellos procedimientos o estrategias que facilitan a las escuelas un aprendizaje permanente, hasta llegar a convertirse en organizaciones que aprenden. En este recorrido histórico se sitúa un modelo de asesoramiento colaborativo, como defiende el autor, centrado en el apoyo a la institución educativa como unidad de mejora, dando pie a un repertorio de habilidades profesionales específicas del asesoramiento.

Bolívar presenta la siguiente clasificación sobre estrategias del ISIP (Van Velzen, 1985; citado en Bolívar, 1999, p. 82-83), donde se presentan seis grupos de estrategias, atendiendo a los objetivos que pretenda conseguir: a) Generar capacidades; b) Difusión y utilización del conocimiento; c) Desarrollar competencias; d) Facilitar los esfuerzos e

iniciativas locales; e) Prescribir iniciativas por imposición de reformas oficiales; f) Establecer redes de trabajo.

Hemos destacado la relevancia para el asesoramiento de aquéllas que se refieren tanto a establecer redes de trabajo, como a generar capacidad en la organización, siendo estas últimas las que a nuestro entender han ejercido un relevante papel para justificar el modelo de intervención del asesoramiento.

Estrategias para generar capacidad en la organización

Un elemento común a las estrategias para generar capacidad en la organización es el proceso de discusión y negociación. Otro elemento es el énfasis que se realiza en relación con la recogida de datos realizando un diagnóstico colaborativo del centro. Dicho diagnóstico ofrecerá las orientaciones para que el profesorado pueda determinar el plan de mejora del centro en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. Estas estrategias también tienen en común la concepción de que la adquisición de conocimientos es una cuestión que debe ser generada básicamente por la propia organización educativa como fruto de una tarea colectiva que depende del papel y de las relaciones institucionales de trabajo que dicha organización sea capaz de construir. Las estrategias que presenta el autor son: a) El Desarrollo Organizativo; b) La Revisión Basada en la Escuela; c) La Autorrevisión Institucional.

a) El Desarrollo Organizativo (DO)

Parece existir un acuerdo entre los distintos autores (Burke 1988; Lippitt y otros 1989; Donnelly, 1994) en situar el nacimiento del D.O. en los años sesenta, influido por el movimiento de las relaciones humanas y la formación en grupo, con apoyos de la teoría de la organización y de la psicología social, por lo que a pesar de su carácter gerencial siempre ha conservado un marco humanístico y ético de preocupación por el desarrollo personal (Bolívar, 1999).

Es una estrategia que ha sufrido modificaciones importantes en su utilización. Inicialmente se emplea como estrategia de mejora de los procesos organizativos en centros de trabajo y producción; posteriormente, a fines de los setenta, se desarrolla con diversas variantes (desde una transferencia gerencial a una reconstrucción educativa), a aplicarse en los centros educativos. En las últimas décadas, el D.O. ha confluído, o se ha visto subsumido, por los “círculos de calidad” en el trabajo y por la “gestión por la calidad total” (Bolívar, 1999).

El D.O. puede ser entendido como un proceso de aprendizaje organizativo, a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de un modo distinto a como viene haciéndolo habitualmente, y va desarrollando, al tiempo, su propia capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora.

En estas estrategias el proceso de capacitación de un centro escolar suele contar con el apoyo y el asesoramiento de un agente externo y se realiza siguiendo un conjunto de fases o etapas. Seguramente uno de los aspectos más débiles de esta estrategia consiste en la falta de respuesta a los aspectos didácticos y curriculares y centrarse en procesos de gestión. Según Bolívar (1999), la Gestión de la Calidad Total (GCT) puede ser considerada como una propuesta estratégica dentro del D.O.

b) La Revisión Basada en la Escuela (RBE)

Bolívar (1999) nos señala que esta estrategia nace bajo la influencia de planteamientos relacionados con la mejora escolar y con la pretensión de potenciar la colaboración profesional dentro de los centros y se puede considerar como una reconstrucción educativa del Desarrollo Organizativo, aunque tanto sus presupuestos como sus metas son distintos. El D.O. persigue la eficacia con la presencia de expertos externos mientras que la RBE defiende la mejora y el desarrollo interno del centro.

La evaluación que se propugna en esta estrategia no tiene nada que ver con la evaluación tradicional, que tiene como finalidad el centro y el rendimiento de cuentas. Desde la RBE la evaluación tiene carácter formativo. Es decir, lo que persigue es el desarrollo del centro como organización, que el profesorado sea capaz, en definitiva, de reconstruir lo que está pasando en la vida del centro. Esto no implica que desde la RBE se excluya el apoyo de facilitadores o agentes externos. Es el propio profesorado quien determina el tipo de apoyo necesario de acuerdo con los problemas que tiene que resolver. El apoyo externo entonces, estará en función de las necesidades del centro y no de los intereses de los expertos o de otras instituciones.

La RBE, también denominada DBE, es un enfoque o perspectiva dirigido a propiciar y facilitar el cambio e innovación educativas "en" y "desde" los centros escolares. El propio nombre, Desarrollo Basado en la Escuela, sintetiza el contenido del modelo.

La RBE se constituye en un marco en el que los profesores pueden compartir sus preocupaciones e ir entrando en las condiciones de trabajo y docencia que es preciso ir cambiando para mejorar. En ese sentido, "es una condición necesaria, aunque no suficiente, para iniciar un proceso de mejora institucional" (Bolívar, 1999, p. 101).

La RBE es una estrategia de cambio que sienta sus bases en las necesidades internas de la escuela y pretende servir de puente para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa. Desde ese contexto de mejora podemos distinguir al menos cinco fases: a) preparación, b) revisión inicial, c) revisión específica, d) desarrollo, e) institucionalización.

En el transfundo de la Revisión Basada en la Escuela se encuentra el potenciar un conjunto de valores como colaboración, apertura, comunicación, democracia y autonomía. La finalidad última de la RBE no es ni mucho menos asumir la puesta en práctica de una reforma a gran escala, ni siquiera es su objetivo dinamizar una innovación concreta. En cuanto al proceso de cambio se refiere, la RBE promueve iniciativas dado que el profesorado comparte ideas, percepciones o valoraciones sobre la situación

presente; fomenta la autocrítica y la reflexión y la elaboración de conocimientos para justificar las propias decisiones o acciones (Bolívar, 1999).

Una de las debilidades de esta estrategia surge ante la constatación de que el control por el centro del proceso de cambio no necesariamente afecta o mejora los resultados del aprendizaje ni la calidad educativa. En ese sentido la RBE, según numerosas evidencias (Bolívar, 1999), elude cambios sustantivos en el plano didáctico, actuando preferentemente en el plano organizativo, estructuras de gobierno y modos de trabajo. La mejora escolar no puede entenderse solamente desde el plano organizativo descuidando los aspectos curriculares y de la enseñanza. La RBE es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora escolar.

c) La Autorrevisión Institucional (AI)

Esta estrategia incorpora planteamientos y procesos similares a los apuntados en el Desarrollo Organizativo y sobre todo en la Revisión Basada en la Escuela. Según Bolívar, (1999, p.108) esta estrategia puede considerarse como una adaptación propia al contexto español mediante un conjunto de experiencias de innovación y formación centrada en la escuela desarrollada por distintos grupos, asesores, centros de profesores y por la Asociación “Desarrollo y Mejora Escolar” (ADEME) y en cuyo impulso ha tenido un papel muy destacado el profesor Antonio Bolívar, junto con Juan Manuel Escudero. Aunque el término con el que se la denomina hace referencia al proceso básico sobre el que se sustenta esta estrategia, no es menos cierto que pretende ir más allá de la realización de una autorrevisión general o específica aportando propuestas que favorezcan el desarrollo e institucionalización de prácticas de mejora en los centros.

El objetivo y la meta básica es el desarrollo curricular basado en las necesidades del centro, lo que hace que los agentes que se implican en el desarrollo de estas estrategias pretendan superar algunas de las limitaciones apuntadas en las anteriores. En este planteamiento adopta un papel central la idea de la colaboración y la colegialidad entre los profesores del centro y de éstos con los asesores externos, una metodología de trabajo que viene denominándose de “proceso” y un intento de incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje. Como hemos escuchado decir a Antonio Bolívar: “El verdadero cambio no se hace desde buenos profesores, sino buenos profesores compartiendo” lo cual contribuye inequívocamente a la ampliación del capital profesional de los centros

La Autorrevisión Institucional supone no sólo una nueva forma de ejercer la profesión de enseñante, sino que proyecta un nuevo modelo de escuela como organización educativa y lugar de trabajo. Por lo tanto, dedica una atención especial a la creación y mantenimiento de un clima de trabajo que potencie las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, el compromiso con la colaboración entre compañeros y con el desarrollo interno del centro. Surge, de esta forma, una nueva concepción del centro escolar como tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que está pasando ahora y sobre lo que se quiere alcanzar en el futuro.

La Autorrevisión Institucional, se conecta con procesos de mejora de los centros y se articula en torno a un conjunto de procesos, fases o momentos flexibles y evolutivos:

- a) Creación de una relación para la mejora.
- b) Análisis y revisión de la escuela. (incluye subprocesos como identificar logros / necesidades y priorizar).
- c) Clarificación: análisis, búsqueda de soluciones y preparación para la elaboración del plan de acción. (incluye clarificar ámbitos preferentes de mejora).
- d) Planificación de la mejora del centro
- e) Preparación para el desarrollo del plan.
- f) Desarrollo y seguimiento del plan.
- g) Evaluación y propuestas de mejora.

Estrategias de enlace entre organizaciones: los Centros de Formación y de Apoyo al Profesorado

Antonio Bolívar nos presenta una reflexión sobre estrategias de enlace entre instituciones educativas porque considera que la influencia existente entre organizaciones educativas puede convertirse en un factor de desarrollo fundamental para los centros y ahí el asesoramiento también puede ejercer un papel de apoyo relevante. Parece evidente reconocer que los centros educativos tienen más capacidad de progresar si se encuentran enlazados a redes de generación de conocimiento que si se encuentran aislados. Además, este enlace puede ser potenciado desde ámbitos cercanos a los centros creando estructuras que lo faciliten, esa puede ser una de las tareas de los centros de formación del profesorado con sus diversas denominaciones, pero también, otros centros educativos, como las Universidades

El profesor Bolívar (1999) señala que los acuerdos interinstitucionales se deben realizar pensando en la creación de redes y acuerdos globales de cooperación en donde el intercambio de conocimientos produzca beneficios a todas las instituciones que participan en el establecimiento de dichos acuerdos. Los acuerdos entre instituciones, en suma, suponen una nueva forma de aprendizaje continuo en donde se construyen nuevos roles, nuevas fórmulas para redefinir las relaciones y establecer nuevas formas de trabajo inter-organizativas en una cultura de colaboración e investigación conjunta.

Análisis crítico de las estrategias de Autorrevisión institucional (AI)

Consideramos importante mantener una necesaria precaución para que estas estrategias no acaben convirtiéndose en nuevos mecanismos de alienación y de control sobre las organizaciones, de tal manera que puedan acabar reducidas a meras estrategias de gestión mercantiles, o que acaben potenciando una cierta desresponsabilización de las Administraciones respecto al funcionamiento de los centros.

Estas estrategias operan demasiado a menudo sobre la lógica de un contexto de colaboración, que, como sabemos, no siempre existe, pues la cultura que suele predominar en los centros es la de la fragmentación e individualismo, luego parece evidente centrar la actuación de los asesores partiendo de la cultura predominante en cada organización.

La calidad se ha convertido en un elemento al que se apela con frecuencia y que ocupa un lugar prioritario en los objetivos tanto de los políticos como de los administradores de la educación, pero cabría hacerse estas preguntas: ¿de qué calidad estamos hablando?; ¿cuáles son sus referentes ideológicos, teóricos y prácticos?; ¿qué se esconde detrás del concepto de calidad al que nos referimos?

Finalmente, en relación con la estrategia de Autorrevisión institucional, habría que destacar que ésta es una estrategia tremendamente ambiciosa que exige mucho compromiso y habilidades para su puesta en práctica, y que el marco de trabajo del profesorado no solamente no lo potencia y estimula sino que puede suceder que sea un factor que condicione negativamente la utilización de estrategias como la presente, ya que se necesita entre otras cosas un tiempo con el que no siempre se cuenta en los centros y un deseo de colaboración que es muy difícil de construir.

Hablar hoy de asesoramiento educativo

Aunque el tema principal de este texto tiene que ver con los aportes del profesor Antonio Bolívar al asesoramiento, no quiero terminar sin hacer algunas consideraciones sobre la situación actual del asesoramiento educativo y avanzar algunas preguntas surgidas al elaborar este texto.

Después de la fase de florecimiento del asesoramiento desde los años 80 hasta la primera década del nuevo siglo, vinieron años caracterizados por la falta de presencia del tema en el campo de la educación. Crisis económicas, pandemias y ahora guerras son el telón de fondo donde el asesoramiento como campo de estudio queda relegado, a excepción de algunas tesis doctorales y las nuevas asignaturas incorporadas en los planes de estudio de Máster oficiales, como es el caso de psicopedagogía y grados de pedagogía preocupados por “hacer un hueco” a esta nueva profesionalización que se consideraba necesaria para impulsar propuestas de innovación y mejora educativa.

Hablar hoy de asesoramiento se hace difícil, ya que no son los mejores momentos para una profesión/función que tuvo sus años de esplendor alrededor de los 80 y 90. Fueron años muy productivos desde el punto de la vista del asesoramiento como bien supo recoger el profesor Bolívar en el texto “Los procesos de asesoramiento: la experiencia de ADEME” (Revista Iberoamericana sobre Calidad, 2005), donde se señalan algunas de las principales ideas producidas por el grupo ADEME, del que él fue presidente. Recordemos que también fueron años en los que plantearon tensiones, como ya señaló el profesor Moreno (1999) cuando presenta lo que considera rasgos problemáticos del asesoramiento en el sistema educativo español, a saber: la posible marginalidad de su

función en el sistema, el celularismo, la redundancia, la sobrerregulación administrativa, su escasa credibilidad, y el carácter impuesto con el que a menudo se reciben estos asesores en los centros educativos. A lo anterior, se suma lo que señala Irazo (2012), su identidad difusa, en cuanto que actúa sobre varios ámbitos, plantea diversas prácticas profesionales y supone numerosas figuras que difuminan esta actividad de asesoramiento, de formación e innovación en los centros educativos.

Llegados hasta aquí, sigue pendiente una tarea de consolidación y de legitimación mayor del asesoramiento y caben algunas preguntas pues parece que sigue justificada la necesidad de contar con funciones de asesoramiento al sistema educativo y al profesorado para la mejora, pero al tiempo y dentro de esta necesidad de consolidación surgen nuevas cuestiones a debate como: ¿el asesoramiento puede ser una profesión o es mejor entenderlo como una función dentro de otros ámbitos al tratarse de un conjunto de competencias atribuidas a distintos profesionales de la educación? o tal vez, ambas situaciones son compatibles en la práctica del sistema educativo.

¿Existe un ámbito profesional más adecuado para el ejercicio del asesoramiento? El asesoramiento responde a un perfil reconocido e identificado en algunos campos, por ejemplo, en los Centros de Formación del Profesorado, desarrollando dentro de ellos funciones más o menos ligadas a las tradicionalmente atribuidas al asesoramiento. No obstante, también existen varios agentes educativos que, por imperativo legal, ejercen funciones de asesoramiento (p. e.: inspectores, directores, orientadores, Universidades, Empresas Educativas...). En definitiva, todos aquellos que pueden influir en la mejora escolar.

Tendremos que reconocer la relación conflictiva entre el asesoramiento y otras funciones cercanas: evaluador, inspector, investigador. Sin duda, la inspección tiene, entre sus funciones asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones, considerando el desarrollo profesional y la mejora escolar como un derecho y una obligación. Básicamente, las funciones clásicas de la inspección educativa son controlar, evaluar y asesorar, aunque tradicionalmente se entienden principalmente como sus tareas fundamentales las asociadas a la interpretación legislativa. El problema surge cuando la figura asesora se corresponde con la persona que controla la evaluación de los centros educativos y es la encargada de comunicar las distintas situaciones a la Administración con competencia para establecer sanciones. Aquí resulta sumamente complicado establecer un tipo de asesoramiento colaborativo cuando, al tiempo, esta figura se encuentra bastante próxima al poder y a la rendición de cuentas.

Parece que el orientador o el psicopedagogo escolar desempeña un papel fundamental como agente de cambio y mejora, pues es una de sus funciones. El ejercicio del orientador es entendido por algunos autores dentro de un rol de liderazgo innovador, debido a su capacidad para diseñar estrategias de trabajo novedosas que permiten colaborar con todos los actores del cambio atendiendo a las necesidades de mejora de la institución escolar, a lo que hay que añadir la visión global u holística que estos profesionales poseen de los centros. Sin embargo, algunas evidencias muestran que la

percepción que tienen los orientadores sobre su dedicación laboral en los centros educativos implica muy pocas tareas de asesoramiento, ocupando solamente cerca del 13% de su tiempo (Luque, 2005).

Otros profesionales que pueden ejercer tareas de asesoramiento interno en los centros educativos son las personas que ejercen algún tipo de liderazgo formal e informal, como es el caso de la dirección o jefatura de estudios u otras figuras de coordinación pedagógica (coordinadores de ciclo, jefes de Departamento, etc.). Todos estos profesionales pueden ejercer como agentes de cambio educativo interno, aunque de nuevo nos podemos encontrar con la necesidad de cuidar los procesos de innovación en los que se implican debido al complejo entramado de relaciones y de poder al que están sometidos al formar parte de los equipos docentes.

Al tiempo, también surgen nuevas funciones necesarias que apelan a una ampliación del rol del asesoramiento y en consecuencia a sus planes formativos. Hasta ahora habíamos constatado la necesidad de que los asesores ejercieran un rol de mediación en el conocimiento, que ya está bastante asentado en un modelo colaborativo de acción, pero nosotros añadimos el de mediación de conflictos, desde el reconocimiento de que las instituciones educativas son organizaciones conflictivas y que el conflicto forma parte de todo proyecto de innovación y mejora (Mas, y Torrego, 2014).

Finalmente, y desde una visión más amplia del asesoramiento, surge con fuerza pensar que, desde una lógica de “*crear comunidad*” alrededor de un proyecto común, tiene sentido un trabajo directo de asesoramiento a familias, profesores y alumnos. Este planteamiento ya fue recogido por Nieto y Portela (2008), y consiste en considerar el asesoramiento como una producción compartida de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones (en forma de red) que incluye a la comunidad escolar, lo que implica conceptualizar la relación de asesoramiento como una práctica educativa no restringida a profesionales, e incorporar también a padres y alumnos como participantes y responsables del cambio orientado a la mejora escolar. En resumen, esta idea se basa en dos cuestiones principales: ¿cabe contar con el asesoramiento de los padres? y ¿por qué no contar también con el asesoramiento de los alumnos? Precisamente, esta última idea requiere ciertas condiciones de interacción y principios éticos para incorporar la voz del alumnado en el asesoramiento. También cabe señalar que dotar de voz al alumnado en el asesoramiento escolar es una estrategia que ayuda a dotar de prestigio al profesorado (Rodríguez, 2008). Aun considerando la importancia del alumnado en los procesos de cambio, no siempre se piensa en los estudiantes como participantes en tales procesos.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380-394). Ariel.

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000). El psicopedagogo en la innovación curricular. En M. Pérez y J.A. Torres (Coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Oikos–Tau.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento. En J. Domingo (Ed.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución* (pp. 51-68). Octaedro.
- Bolívar, A. (2018). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques Educativos*, 2 (1), 7-21
- Domingo, J. et al. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 382-402.
- Iranzo, P.(2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Luque, A. (2005) ¿Imprescindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación. En J. [Pozo et al.](#) (Coords.). [La práctica del asesoramiento educativo a examen](#) (pp. 221-240). Graó.
- Moreno, J. M. (1999). Desarrollo del Currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En J.M. Escudero y otros (Eds.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 237 – 263). Síntesis Educación.
- Mas, C. y Torrego, J.C. (2014). Asesoramiento y mediación de conflictos en los procesos de mejora escolar. *Innovación Educativa*, 24, 19-34.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-26.
- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.

Capítulo 12

El proyecto de escuela pública como configuración de la ciudadanía en valores comunes

M. Begoña Alfageme-González y M. Trinidad Cutanda-López

Universidad de Murcia

Estas páginas reconstructivas, a la par gran oportunidad y mayor reto de comentar la trayectoria del “Maestro”, con mayúsculas, Antonio Bolívar, no podían sino ser iniciadas con el más sincero agradecimiento por el privilegio de formar parte de este homenaje. La relación de las autoras con el profesor Bolívar comenzó y continúa siendo de discentes que no dejan de sucumbir ante la admiración que supone acercarse a una obra innovadora y trasgresora, transmitida y compartida, y gestada desde la más amplia experiencia y fundado conocimiento pedagógico. Sus textos nos han acompañado durante nuestra formación inicial, y lo siguen y seguirán haciendo a lo largo de nuestro devenir profesional como investigadoras y docentes; cualesquiera que sean los derroteros que nos depararen, será inevitable no converger de algún modo con la obra de lo que podríamos considerar, en los términos de Giddens (1997, p. 16), un *clásico*: Antonio Bolívar.

Si empleando sus propios términos, entendemos que: *El vitae cursu, en su decurso, ha dado lugar a un curriculum vitae que estará presente, sobre determinando, el currículum que imparta en el aula* (Bolívar, 2006, p. 26), podemos decir sin circunloquios que, el nuestro ha sido modulado por el cruce indisoluble con la lectura e influencia de Antonio Bolívar. No cabe duda, como se viene reiterando y constatando, de que nos hallamos ante una de las figuras de referencia en el campo de la Didáctica y Organización Escolar, y ante un exponente para todo aquel que quiera acercarse a la más pura esencia de la educación en general. Con todo, nuestra fascinación particular se halla en la sinergia en una misma figura y personalidad, *rara avis*, capaz de conjugar tamaño conocimiento con cercanía y amistad. Parafraseando a Voltaire, *Gracias* por hacer que lo excelente nos pertenezca también.

A modo de introducción

La dilatada trayectoria académica y de investigación de Antonio Bolívar es más que notoria a la luz de la estadística, como es fácil de comprobar, *v. gr.*, sus más de 360 publicaciones superan las 8000 citas en Resarch Gate. Si bien, y allende los datos, la entidad de su labor se cristaliza en toda una oda al compromiso con el cambio y la innovación para la renovación pedagógica que, ligada en sus inicios a su labor docente en la etapa de Educación Secundaria, va impregnando paulatinamente un elenco considerable de ámbitos trascendentes de indagación, hasta llegar a su máxima expresión en el transcurso de su labor en el escenario universitario en sus múltiples planos y la internacionalización de los mismos. Es fácil comprobar de inmediato la alianza entre la referencia del profesor Bolívar y el debate y deliberación desde su condición de docente, asesor, colaborador o líder -siempre pedagógico- en distintos organismos, asociaciones e instituciones, en torno a cuestiones ligadas a la formación del profesorado; al cambio reforma y reconstrucciones educativas; autonomía escolar y profesional; gobernanza; identidad escolar, personal, profesional y organizativa; aprendizaje de la organización; dirección escolar; liderazgo pedagógico, docente e inclusivo, entre otros. Y, en particular, sobre valores y ética profesional, educación moral y equidad educativa y ciudadanía y educación democrática. Este último escenario es el que centra aquí nuestra atención y permite poner en antecedentes el reto más arriba mencionado: lance al que nos enfrentamos con la ilusión, rigor y ahínco de que somos capaces, pero con plena consciencia de que solo alcanzamos a plasmar un fotograma del largometraje en constante movimiento y transformación con el que cabría describir el caudal contributivo de Bolívar sobre el tema a tratar.

Cabe añadir la sucinta clarificación que consideramos de obligado cumplimiento sobre el porqué de atrevernos a posicionarnos en la referida línea de análisis siendo palmario que no ha sido ésta la propia de especialización. Para no ahondar en la retórica, baste señalarla respuesta mayoritaria entre estudiantes del Máster de Formación del Profesorado (curso 2022/2023) al interrogarlos sobre si la responsabilidad de educar en valores recae en el docente o cuán importante es el papel de los valores en la enseñanza, al señalar, ante nuestro desconcierto que *“no le corresponde al docente la educación en valores”*. Respuesta, que justifica bien a las claras, la necesidad de involucrarnos con la cuestión. Ante dicho cometido, nos encontramos una vez más, con el pensamiento de Antonio Bolívar. Un acicate, en definitiva, para motivarla predisposición y precipitación hacia la inmensidad de la *“educación moral para la ciudadanía activa”* desde su análisis.

El hilo conductor de nuestra intervención, responde a la secuencia dibujada en su propia trayectoria sobre la temática señalada, cuyos prolegómenos se enraízan y sustentan en una figura y una obra clave: *Émilie Durkheim: La Educación Moral* (Taberner y Bolívar, 2002). A través de primera edición en español en 2002 de esta obra recuperada y publicada a título póstumo por Fauconnet (1925), y a lo largo de las 41 páginas que componen la magistral introducción realizada junto al profesor Taberner, podemos volver a resituarnos en la necesaria reflexión actualizada frente a lo que, parafraseando a Samuel Beckett en *Esperando a Godot* (Delgado, 2013, p. 9), podríamos calificar de *una costumbre que ha ensordecido* la trascendencia y dirección del pensamiento de

Durkheim. Especialmente, en torno a la cuestión moral en los orígenes de la escuela pública moderna solidificada en dos pilares fundamentales: supresión de la escuela religiosa y creación de una construcción moral y cívica. La revisión y análisis tanto de carácter sociológico (de las costumbres y de la educación) como pedagógico (de la educación moral) desde una óptica ampliada y ajustada a la era postmoderna de Bolívar y Taberner, nos proporcionan así un marco contextual, hermenéutico y heurístico para repensar el presente e inventar y canalizar el futuro ante las funciones de la escuela pública en nuestra procelosa actualidad del siglo XXI y sus no pocas preocupaciones: nivel cognitivo y normativo del alumnado, desorientación o malestar entre el profesorado, presiones eclesíásticas en torno a la formación religiosa, perplejidad acerca de las desigualdades y el fracaso de la escuela, reivindicación del republicanismo escolar, entre otras.

Problemáticas como las señaladas constituyen el centro de la reflexión y el debate del profesor Bolívar, a la vez que la referencia para articular su discurso en el apartado que sigue. Invariablemente, desde los derroteros por los que ha de orientarse la respuesta a las mismas: una imprescindible educación ético-cívica, pues *la necesidad de una educación moral de la ciudadanía, en forma de “cultura de los derechos y deberes humanos”, a modo de “religión civil”, sigue persistente, incluso más necesaria que nunca* (Taberner y Bolívar, 2002, p. 30). O, en otros términos, en aras a cumplir con nuestro primer deber hoy, (re)construir una moral para lo que es necesario mirar al pasado puesto que ese pasado, que siempre remite al origen, no lleva hacia atrás, sino que impulsa hacia adelante, y en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado. Su traslación curricular, organizativa y comunitaria desde una visión dual, de política educativa y más puramente pedagógica, consagran el pensamiento del autor sobre el particular.

Para situarnos: la herencia de la paideia funcionalista

Dubet y Martuccelli (1998) han llamado “paideia funcionalista” a la creencia durkheimiana de que es posible -al tiempo- socializar en las normas o valores sociales y lograr sujetos autónomos, de que la subjetivación se logra justo a través de la socialización en principios universales de la cultura, o como dice Fauconnet (1925, p. 17) de que se puede “individualizar socializando”. (Taberner y Bolívar, 2002, p. 27)

El abordaje del profesor Bolívar del desarrollo moral y la educación moral desde la perspectiva cognitivo-formalista en 1987 en un artículo de título homónimo, recibió poco después -1989- el Primer Premio del “I Concurso Nacional de artículos de Revistas Especializadas en Pedagogía”, convocado por la Fundación Santa María. Elocuente análisis que también fue seleccionado para ser reeditado en 2018 en la celebración de la publicación. En esta aportación vuelve a sentar las bases del discurso en torno a la Educación Moral.

Si bien perviven actitudes escépticas sobre la educación moral institucionalizada, motivados en parte por la función marcadamente ideológica que en otros tiempos

desempeñó su enseñanza, asistimos hoy -desde diferentes coordenadas y por factores diversos- a una rehabilitación del papel de la educación moral no confesional (natural o filosófica) en la enseñanza. (Bolívar, 1987, p. 395 y Bolívar, 2018)

La continuidad del mismo, y no de índole menor, materializada en su colaboración con el profesor Taberner en torno a Durkheim (Bolívar y Taberner, 2000; Taberner y Bolívar, 2002), desde el recorrido inicial por su legado, hasta situar la atención en la más desconocida y cuestionada de sus obras -a la par por las políticas conservadoras de derechas como republicanas de izquierdas-: aquella derivada del “Cours de Pedagogie: L’Éducation Moral”, tanto, desde su comprensión en el propio contexto del programa político de la III República (1875-1940), como desde su revisión en las nuevas coordenadas de la educación pública actual. En consecuencia, y tras abordar los cuestionamientos sobre la tesis de Durkheim donde entran en juego Kant, Habermas o Parson entre otros, replantean la *Question Morale poniendo* el foco en la crítica de Piaget continuada por Kohlberg y las teorías funcionalistas y utilitaristas sobre la reproducción social atribuida a la escuela y su función, sin dejar de lado la defensa y convergencia de otros pensadores como Arendto Gutman. En suma, una lección magistral del pensamiento del que califican *egregio* representante del proyecto republicano de educación cívica, capaz de sentar las bases fundacionales de la moderna escuela pública, y cuya reconversión -solventando lagunas evidentes como la obviedad de marginar el multiculturalismo-constituye el astrolabio para situarnos en las coordenadas que nos permitan hacer frente a las nuevas realidades sociales.

Durkheim está convencido, por una parte, de que el culto al individuo es una dirección histórica inseparable del desarrollo social; pero que una sociedad con futuro no puede subsistir sin una estabilidad y cohesión, que vendrá dada por compartir un conjunto de valores (moral cívica), que no pueden dejarse al arbitrio de las inclinaciones personales o instancias particulares. Toda sociedad precisa para su funcionamiento de una *integración* (aprender a “vivir juntos”) y una *regulación* (normas comunes), que la educación -respetando e induciendo una autonomía propia progresiva- debe promover.” (Taberner y Bolívar, 2002, p. 12)

La herencia actual del proyecto educativo de la educación moral de Durkheim podemos orquestrarla entre la erosión de la *paideia funcionalista* en las últimas décadas y la vigente reivindicación de una educación para la ciudadanía, en una moral cívica común. ¿Cómo conjugar entonces la universalidad con la reivindicación posmoderna de reconocimiento a las diferencias?; ¿cuál es el modelo de referencia para hacer del centro escolar un modelo de educación cívica? He ahí la cuestión.

Para Bolívar, la reformulación conducente a conciliar el fin de la escuela pública de integrar a la ciudadanía en valores con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo (local, de étnica o de género), representa hoy uno de los debates más interesantes. La disquisición está servida en torno a modelos *cívicos* (centro escolar como unidad del sistema público); *comunitarios* (centro escolar como comunidad ciudadana); de *eficacia* (centro escolar como empresa que se esfuerza); o *mercantilistas* (centro escolar que

responde a la lógica mercantil). Si bien, la idea clave de lo que ha sido la escuela pública es según Bolívar crear un público que comparta valores comunes; lo que hace que las escuelas públicas sean públicas no es tanto que tengan objetivos comunes cuanto que los tengan sus estudiantes: no sirve a un público, sino que lo crea. Bajo dicho prisma, se reivindica su función de primer orden para la cohesión e integración social, ante un panorama marcado por la irrupción de propuestas multiculturales junto a un discurso de calidad y competencia mercantil neoliberal predominante a modo de membrana permeable para la creciente brecha de exclusión social.

[...] la escuela es el primer ámbito (y, a veces el único) para aprender a vivir en un espacio común. Por eso, lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común en un mundo compartido con otros; es decir contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, lo que entra pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros. La educación para la ciudadanía, entendida en sentido amplio, puede servir para estos propósitos, al tiempo que para seguir dando vigencia a la escuela pública. (Bolívar, 2015a, pp. 23-24)

La educación para la ciudadanía puede ser un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural desde su visión integradora de una ciudadanía cosmopolita o universal, ligada a derechos individuales pero contruidos desde aquellos vínculos capaces de unir a los ciudadanos con la comunidad. Esto es, desde el compromiso con los deberes cívicos que constituirán una “estructura moral de la democracia”. Y de “cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural, el reconocimiento identitario y la integración social de la ciudadanía, va a depender, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia” (Bolívar, 2003, p. 29)

Son diversos los trabajos en los que Bolívar (2003, 2004, 2007a, 2007b, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b) incide sobre el particular apuntando los senderos por los que ha de discurrir la escuela pública en aras a reconfigurar el proyecto de socialización y de educación de la ciudadanía, lo que no es posible sin una nueva concepción del currículum y la organización del trabajo escolar en consonancia. Apela así, a la conjunción de estos dos últimos planos para proporcionar respuestas proactivas que permitan constituir los centros educativos en “escuelas de ciudadanía”. Ahora bien, se trata de un planteamiento que extramuros de la escuela implica a su vez de pleno a instituciones modernas de gran peso que han ido modulando su papel en la actualidad, como son familia, comunidad o medios de comunicación, al tiempo que interpela al Estado y las políticas educativas. Sin la corresponsabilidad debida por parte de todos estos agentes, la integración y articulación de la ciudadanía nacional es escasamente viable.

En el *escenario social y educativo* actual, con una sociedad de la información que divide, unos contextos familiares desestructurados y una población inmigrante con capitales culturales diferenciados, la escuela sola no puede satisfacer las necesidades de formación de una ciudadanía. [...] en un sistema económico y social desigual y altamente diferenciado, se requerirán políticas amplias acerca de un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo. La

escuela, en conjunción con las familias, servicios sociales y municipales están llamados a recorrer un camino compartido. (Bolívar, 2007b, p. 355)

Una empresa, a todas luces necesaria a la par que no exenta de importantes dosis de complejidad y dificultad. El sentido y los argumentos del planteamiento de Bolívar que al tiempo van desvelando e hilvanando las múltiples caras del prisma en *pro* de la vital reformulación del nuevo proyecto de Escuela Pública, son, a continuación -aun sucintamente- objeto de consideración.

Educación para la ciudadanía: su traslación curricular, organizativa y comunitaria desde la visión democrática de una ciudadanía activa

Desde una visión democrática -entendiendo la democracia *como ethos o forma de vida que exige la adhesión activa de la ciudadanía a los valores que le dan sustento* (Bolívar, 2009, p. 136), Bolívar comparte el planteamiento del profesor Escudero al señalar que el fin y el medio de la escuela pública no puede ser sino *educar para la democracia y educar en democracia* (*ídem*, p. 140). Bajo estas premisas, la disquisición sobre el renovado proyecto de Escuela Pública se vuelve a dirimir bajo el paraguas de la difícil conjunción, omnipresente en el debate educativo de los últimos tiempos, entre calidad y equidad. Asistimos hoy a la metamorfosis de la llamada cuestión *social* en nuestra posmodernidad -la precariedad laboral-, que junto a la inmigración y la diversidad cultural conllevan implícito el peligro de fractura social entre incluidos y excluidos o *una doble clase de ciudadanos* (Bolívar, 2003, p. 25). En el ámbito puramente escolar su traslación se materializa en el emergente discurso de la exclusión social cuya respuesta no puede quedar sólo en lo paliativo. ¿Cómo integrar de modo activo e inclusivo en la ciudadanía a todos? En este sentido un modo de salida es integrar lo común con lo diverso, en la que la ciudadanía democrática puede proporcionar una base renovada para una identidad colectiva, y eso requiere una redefinición de la ciudadanía en sentido ampliado o complejo (Bolívar, 2007a, 2007b).

Así, la necesidad de garantizar una cultura política y éticamente deseable capaz de avanzar hacia el logro de la misión de la escuela pública desde su contribución a la construcción de un espacio público con ciudadanos que participan activamente, se precisa en los siguientes términos:

La educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, entendida en un sentido amplio, comprende el conjunto de valores (responsabilidad y participación, tolerancia y solidaridad, conocimiento y libertad, igualdad y pluralismo), actitudes y comportamientos necesarios para una convivencia social. La dimensión *cívica* se apoya en una dimensión *moral* de los valores que la sostienen y, ambas, en una dimensión *social* de participación y convivencia en la esfera pública. Las tres son dimensiones esenciales de la democracia. Pero también comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin riesgo de verse excluidos. La escuela contribuye, también, a formar ciudadanos cuando asegura el aprendizaje del currículum básico para todos los alumnos, de modo que les permita estar integrados, y poderse mover

autónomamente en la vida colectiva. Una Educación para la Ciudadanía, pedagógicamente, precisa no solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática, sino estructurar el centro y la vida en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común, contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas. [...], lo que requiere también acciones paralelas en la familia y en la comunidad. (Bolívar y Balaguer, 2006, pp. 1-2)

Un planteamiento de base sustentado en una idea de ciudadanía ampliada a la que se ha de dirigir la escuela pública, y que supera la lógica de la inclusión y exclusión para conjugar la máxima formación con la ambición de la justicia. En tal sentido se apela desde el imperativo de igualdad, a la concepción de una ciudadanía (Bolívar, 2015b): inclusiva y capaz de equilibrar derechos cívicos y multiculturalismo -lejos tanto de una ciudadanía homogénea (asimilacionismo) como de una ciudadanía diferenciada (segregación); intercultural, como núcleo base para la convivencia cívica que permita conjugar los principios normativos unitarios de justicia y diversidad de proyectos vitales culturales; y comunitaria, que afecta al sistema educativo en su integralidad incluidas las acciones paralelas de otras instancias sociales. Pues, si bien precisa de conocimientos básicos. - relacionados con las instituciones, los derechos humanos y los procedimientos de vida política- éstos *per se* no garantizan una ciudadanía democrática y por tanto la lógica democratizadora de la cultura escolar no puede ir en contra de una ambición en la cultura escolar que no puede limitarse a dicha base (Bolívar, 2009).

Desde las bases más puramente democráticas y en torno a su concepción de ciudadanía con carácter y vocación universal, Bolívar configura todo un marco normativo y pedagógico digno de profuso y detenido análisis exhortando al cuestionamiento y reconfiguración del sistema público escolar en sus dimensiones clave, pero del que nos limitaremos aquí a ofrecer su propia síntesis, bastante representativa del sendero por el que transitar (Bolívar, 2007b), véase Tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones clave de la reconfiguración del sistema público escolar (Bolívar, 2007, p. 353).

Currículum	Un currículum para asegurar una buena educación para todos; la educación como derecho de toda la ciudadanía; selección y organización del currículum; competencias básicas como currículum común; aprendizajes relevantes; Educación para la Ciudadanía; estructura y organización curricular en distintos países, etcétera.
Didáctica	La ciudadanía como práctica en el aula y centro; comunidades sociales de aprendizaje y desarrollo cívico; aprendizaje cooperativo; personalización de la enseñanza y el aprendizaje; buenas prácticas para hacer frente al fracaso escolar y a otras formas de exclusión; una evaluación integradora.

Formación del profesorado Una formación (inicial y permanente) capaz de preparar equitativamente a todos los alumnos para una participación activa y democrática; competencias docentes necesarias; el ejercicio docente como servicio social a la comunidad; una nueva formación inicial del profesorado de Secundaria; comunidades profesionales de aprendizaje; metodologías y actividades relevantes de la formación continua.

Organización escolar Estructuras organizativas (tiempos, espacios y participación de los agentes) que favorecen el aprendizaje de la ciudadanía y la integración de la diversidad; liderazgo distribuido y transformacional; cultura organizativa inclusiva para atender la diversidad: gestión y escuelas democráticas; trabajo en equipo y colaboración; enfoque comunitario de colaboración entre escuela, familia y municipio; redes intercentros, etcétera.

Oda final o un canto a continuar con la debida reflexión

En la agenda educativa actual no es tanto la información lo que nos preocupa, cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebrotes de intolerancia y xenofobia o la desafección política. La escuela debe reafirmar su papel de primer orden en la formación de la ciudadanía [...]. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil.

Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas la incluyen en sus agendas de reforma; por su parte los organismos internacionales le dedican crecientemente una amplia atención en sus orientaciones. (Bolívar, 2009, p. 136)

En línea con lo descrito, Bolívar plantea la temática de las competencias básicas o clave - que no mínimas-, atendiendo a sus usos alternativos (Bolívar, 2007c, 2009, 2011). Y señala entre estos usos alternativos: [...] *aquellos que permiten, más allá del principio liberal de igualdad de acceso a la educación, centrar dicha igualdad en unos resultados formalmente equitativos, al nivel –al menos– de “renta básica” de ciudadanía.* (Bolívar, 2009, p. 144). Se comprenden así las competencias como recursos que tienen las personas y que les permiten realizar con éxito distintas acciones o capacidad para funcionar desde un enfoque de capacidades y un marco para conceptualizar y evaluar conceptos como pobreza, desigualdad o bienestar. Esto es, desde aquel capaz de ofrecer oportunidades efectivas para acometerlos en base a un núcleo cultural capaz de garantizar el aprender a todos: [...] *contenidos y aprendizajes esenciales sin los cuales un ciudadano no se encontraría integrado y podría verse en riesgo de exclusión. Por tanto, no se trata de mínimos sino de básicos para desarrollarse personal y profesionalmente en el futuro y para poder participar en la vida social.* (Bolívar, 2009, p. 148). Su delimitación, como sustento de una educación democrática, ha de ser objetivo de debate político y social.

Lejos de mostrar una semblanza cercana a la cuita, estas últimas líneas pretenden erigirse como un canto a continuar la reflexión sobre educación para la ciudadanía como inteligente cortafuegos en la actual configuración social. La educación para una ciudadanía activa, responsable y democrática constituye hoy una preocupación común de los sistemas educativos siendo centro del debate actual en el ámbito académico y político nacional e internacional. Es comúnmente compartida idea de que, ante los grandes déficits de participación y la desafección política en una sociedad crecientemente multicultural, *no bastan las estructuras formales de una democracia para darle fuerza y sostenibilidad, siendo necesarias las virtudes cívicas y la participación activa de su ciudadanía* (Bolívar, 2008, p. 1).

Si la respuesta pasa por *cambiar de posición y cambiar de perspectiva* (Bolívar, 2008, p. 13), releer el pensamiento y la obra del profesor Bolívar es anclar el punto de partida desde el requerido cuestionamiento político, social y escolar que nos impulsa hacia adelante, pues nos reafirmamos así en señalarle un clásico, puesto que como diría Giddens (1997, p. 16) *constituye un foco de reflexión* – añadimos, esencial- *sobre problemas y cuestiones de actualidad*, entre otros, en el marco de la perspectiva actual de educación para la ciudadanía capaz de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad; articulando escuela y sociedad desde un escenario ampliado y múltiples y cohesionados campos de actuación.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1987). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. *Revista Española de Pedagogía*, XLV (177), julio-septiembre, 395-409.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16, 9-33.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (enero-abril), 15-38
- Bolívar, A. (2006) El currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, 1, 25-45.
- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Bolívar, A. (2007b). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(2-3), 353-373.
- Bolívar, A. (2007c). Competencias básicas y Educación para la Ciudadanía. *Temas para el debate*, 149, 45-47.
- Bolívar, A. (2008). La educación para la ciudadanía en el currículum de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 1-15.
- Bolívar, A. (2009). Educación para la ciudadanía, competencias básicas y equidad. *Revista Espaço Pedagógico*, 16 (2), 135-154.

- Bolívar, A. (2011). Enseñar competencias en educación para la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 199, 38-41.
- Bolívar, A. (2015a). Aprender a ser ciudadano: la competencia social y cívica. *Ruta Maestra*. Ed. 10, 39-43.
- Bolívar, A. (2015b). Educar ciudadanos en un contexto de diversidad cultural. En S. Ortega y V. Mayoral (2015). *Hacia una comunidad escolar intercultural y ciudadana*. Red de Escuelas Interculturales (pp.15-28). Liga Española de la Educación.
- Bolívar, A. (2016a). Retos actuales de la escuela pública. *Voces de la Educación*, 1 (1), 3-12.
- Bolívar, A. (2016b). La educación para la ciudadanía: una tarea compartida, 1-4. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305986875_La_Educacion_para_la_Ciudadania_una_tarea_compartida
- Bolívar, A. (2018). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. En J. L. Fuentes (Ed.). *Evolución y perspectivas de la educación moral*. Revista Española de Pedagogía 75, 1943-2018 (Capítulo 2). Libro online. ISBN: 978-84-16602-90-2.
- Bolívar, A. y Taberner, J. (2000). Edición (Presentación y traducción) de Emile Durkheim «*La enseñanza de la moral en la escuela primaria*». «Texto clásico» de la Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 90, 263-287.
- Bolívar, A., y Balaguer, F. (2006). *La Educación para la Ciudadanía: Marco pedagógico y normativo*. Universidad de Granada. Documento en línea. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/266909224_La_Educacion_para_la_Ciudadania_marco_pedagogico_y_normativo/links/549a99ed0cf2d6581ab1979e/La-Educacion-para-la-Ciudadania-marco-pedagogico-y-normativo.pdf
- Delgado, M.A. (2013). *La costumbre ensordece. La fascinante historia que esconden nuestras rutinas diarias*. Ariel.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Paidós.
- Taberner, J. y Bolívar, A. (edición y traducción) (2002). *Émile Durkheim: La educación moral*. Trotta.

Capítulo 13

Antonio Bolívar y la investigación (auto) biográfica y narrativa en educación. Aportes, retos y dilemas

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

Tras la “refiguración” del pensamiento social que anunció Geertz y toda la emergencia del “síntoma biográfico” y la “racionalización” del mismo, en las últimas décadas, la investigación (auto)biográfica ha adquirido en las ciencias sociales y de la educación un papel relevante, se han consolidado los marcos y principios metodológicos y teóricos y se ha conformado como un espacio propio y diferenciado dentro de la investigación cualitativa (Bolívar, 2002; Bolívar et al, 2001; Bolívar y Domingo, 2006, 2018, 2019; Goodson y Sikes, 2001; Goodson, 2012; Goodson et al, 2016; Moriña, 2016; entre otros). Un marco de reflexión y análisis de lo social y educativo con entidad propia y con una particular perspectiva, que no sólo se ha desarrollado y consolidado, sino que es además emergente y en constante proceso de desarrollo, como investigación alternativa, capaz de hacer frente al tradicional epistemicidio de la investigación formal tradicional que ignoraba o silenciaba el mundo personal y de los sin voz. En este proceso constitutivo la figura de Antonio Bolívar ha sido clave: erudito, pionero, pilar y referente, con un calado y trayectoria que bien justifica reparar críticamente en su aporte.

Frente a prescripciones ilusoriamente sostenidas (tanto en evidencias cuantitativas, como en aproximaciones alejadas de sus actores), aboga y fundamenta otras vías más participativas, personales, implicativas y dialógicas que permitan tanto la profundización reflexiva, como la comprensión y su transformación. En una sociedad convulsa, el yo y lo personal han pasado de ser algo oscuro (de lo que callar) a ser asidero y analizador de la realidad; y el relato que lo conforma, un proyecto reflexivo individual sujeto a debate público, en reconstrucción. Una metodología valiosa para adentrarse y comprender cultural, personal y holísticamente la realidad, como de hacerlo de modo que coadyuvase a hilar siempre fino para profundizar comprensivamente los elementos y temas focales de la mejora educativa (que se abordan en el resto de capítulos del bloque).

Asumir el reto de compilar y repensar críticamente su contribución en este campo supone para mi tanto una oportunidad para reparar cognitiva y afectivamente en una larga y

fructífera historia de reconocimiento, trabajo conjunto y aprendizaje con mi amigo, colega y mentor, como un reto académico que me apetece mucho asumir. Compartimos una trayectoria plagada de mil perlas, micro-relatos, experiencias, sugerencias imprescindibles compartidas con naturalidad y generosidad. Resulta estimulante retomar todos estos episodios y reflexiones que guardo como tesoro en mi memoria racional y emocional. Son tantos los momentos de reflexión, diálogo y aprendizaje evocados, con temáticas y leitmotiv específicos, siempre bien orientados desde una perspectiva transformadora, de rigor, justicia y dignidad, que abrir debate académico con él es una increíble oportunidad para crecer y avanzar con certero criterio hacia dónde procedería focalizar y profundizar en la mirada.

En coherencia con este reto y objetivo, se trazarán unas someras pinceladas para presentar su obra, histórica y temáticamente, reparando en algunas evidencias y reflexiones que ayuden al lector a ubicarla y calibrar su calado e impacto. Seguidamente, desde una mirada más crítica y dialéctica, apuntar bases para repensarlos desde el conocimiento actual. Se pretende abrir un debate con el autor sobre los aportes y perspectivas clásicas del método, su viabilidad y pertinencia en los nuevos retos que se van abriendo en la actualidad y las posibles vías de avance y mejora en el campo, específicamente en educación.

Referentes y evidencias

El aporte de Antonio Bolívar en el campo de la investigación (auto)biográfica en educación es obvio y bien reconocido. Su obra, y digo bien, utilizando el pronombre personal posesivo en tercer persona. Es pertinente esta adjetivación, pues tengo el inmenso orgullo y privilegio de haber crecido en este campo con él a lo largo ya de cuatro décadas, en las que su guía y estímulo, siempre desde una particular manera de liderazgo -que ha querido desde el primer momento ejercerlo de manera compartido y corresponsable- y de interrelación profesional, basada en el trabajo, el respeto, y el reconocimiento y apoyo mutuo, y sé en primera persona el peso de “su” contribución. Compartimos temática y trayectoria, en una constante dialéctica de reto y apoyo, revisión y dignidad, colega crítico y mentoría, aporte, debate y sentido... Difícil de explicar en pocas palabras, pues se perderían mil matices y vivencias, que quiero no queden silenciadas. Sí, emoción contenida y -como a él le gusta-, con rigor y perspectiva que doten de sentido a los análisis y propuestas de mejora.

Comienzo mostrando unas breves evidencias que ayuden a dimensionar el calado e impacto, desde una perspectiva más amplia, del aporte de Antonio Bolívar en el campo de la investigación (auto) biográfica en educación. La tabla siguiente muestra una breve perspectiva panorámica, con las obras y temáticas más representativas y citadas en el campo. En conjunto, evidencian que Antonio es tanto un prolífico autor, y principalmente, un referente de excelente reputación como académico especialista en el campo.

Temáticas	Obras	Citas
Manuales globales sobre el método y el enfoque	• La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología	2.490
	• La investigación (auto)biográfica en educación	102
Epistemología y fundamentación	• "¿De nobis ipsis silemus"? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación	1.660
	• La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar	107
	• Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica	69
	• Las historias de vida del profesorado: voces y contextos	237
	• A pesquisa biográfica e narrativa: fundamentos epistemológicos y metodológicos	11
	• A Nova Aventura (Auto) Biográfica. Tomo I	70
	• Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral: un aspecto de la vertiente filosófica del problema	31
	• Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros	37
	• Historias de vida que deshacen profecías de fracaso	35
	• La Investigación Biográfico-Narrativa: Fundamentos y Metodología	5
Instrumentación y metodología	• Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos	289
	• El estudio de caso como informe biográfico-narrativo	169
	• Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*	409
Revisiones temáticas	• Biographical and narrative research in Iberoamérica: Areas of development and current situation	68
	• La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica	42
	• Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: Emergencia, Desarrollo y Estado del Campo	1
	• La investigación biográfico Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual	646
	• La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación	31
	• Biographical and narrative research in Iberoamérica: Emergence, development and state fields (in an international handbook)	20
	• La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España	30
	• Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto) biográfica en educación en Brasil y España	11
Identidad profesional	• La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado	31
	• Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*	409
	• Globalización e identidades:(des) territorialización de la cultura	120
	• Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo	28

Formación el profesorado	• Repensando la formación del profesorado: Historia de vida y desarrollo personal y profesional	25
	• Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Desarrollo de itinerarios de formación	15
	• Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras	6
	• Historias de vida de directoras escolares: Contexto y voces	1
Narrar la organización, proceso de desarrollo y memoria institucional	• Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa	27
	• Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización	20
	• Historia institucional de un centro escolar	14
	• Narrar la organización educativa: memoria institucional y constitución de la identidad	12
	• Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximación biográfico-institucional	12
	• Identidad narrativa de la escuela: Memoria institucional y dirección escolar	4
	• Narrar la organización: memoria institucional y constitución de la identidad	3

De acuerdo con estas evidencias, sus focos de atención y que más han impactado son los siguientes:

- La constitución y fundamentación del enfoque (auto)biográfico, tanto en Educación como en el ámbito de las Ciencias Sociales en general;
- Realizar una constante labor de cata y revisión de la temática, especialmente en educación y en nuestro ámbito lingüístico;
- Preocupación por la calidad de la investigación, precisando argumentos y enfoques de instrumentación metodológica especialmente pertinentes;
- Así como abrir y fundamentar el enfoque en tres campos: el tema de la identidad profesional y cómo acceder a ella; el de la formación del profesorado, y, por ende, de sus líderes; y el de la cultura y la identidad institucional.

En el ámbito luso e hispano parlante, en Ibero y Latinoamérica, el gran referente al hablar de este modelo de investigación es Antonio Bolívar. Sin duda, su novedad, erudición y la pertinencia de su aporte, genera impacto. Hablamos del autor hispanohablante más citado en Google académico, obviamente en esta temática. A 28/07/23 (fecha en la que cerré este trabajo) contaba con 36.097 citas, de las que 6.897 eran específicamente sobre investigación biográfico-narrativa. Un 19,11 % del total de las citas de su obra, lo que denota el peso específico de la temática en el autor. Señalo estos datos -aunque lo importante es el contenido y sentido del aporte-, pues dimensiona bien de qué se está hablando.

A las citas se debe unir también el fervor y cariño que le profesan quienes trabajan o utilizan estas temáticas y perspectivas. Antonio ha abierto el camino y ha creado escuela, como en otros campos en los que se ha implicado. He sido testigo privilegiado de ello en diversos países y foros, y me ha tocado participar en debates académicos específicos en la

temática en los que era constante recordada, citada y exaltada su obra y rigor (como debatíamos recientemente en Colombia).

Destacar dos trabajos: 1) El libro de La Muralla *“La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología”* (Bolívar et al, 2001), que reúne 2.490 citas; y 2) el artículo *“¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación* (Bolívar, 2002), con 1.660 citas. Lo que suponen cifras verdaderamente importantes que muestran el calado de su impacto y difusión. Revisando estas obras en ResearchGate, el manual editado en La Muralla obtiene un puntaje de interés de investigación de 315.1, con 575 citas y más de 10.000 lectores; y el manual de actualización del enfoque, publicado por Octaedro (Bolívar y Domingo, 2019), posee un alto interés de investigación (74,5), superior al 98% de los artículos de investigación en ResearchGate y al 99% de los artículos de investigación publicados en 2019, con más de 2.400 lectores, pese a ser manuales y estar en español.

Además conviene reparar también que estos datos se dan a pesar de la influencia de la barrera idiomática en el número de citas y en los análisis globales en bases de datos como WOS, ERIC, Scopus... en las que prima el inglés y no se consideran tanto los trabajos de manuales, especialmente si están en otro idioma. Este será un tema sobre el que tendremos que tomar conciencia, tanto para actuar y publicar en ese idioma, como -y especialmente- para reivindicar y poner en valor el aporte de nuestro ámbito cultural en la temática.

Otra mirada más compleja, pero también pertinente y por hacer, sería conocer el impacto cruzado del aporte en las bases epistemológicas que fundamentan investigaciones en esta perspectiva, entre lo que podríamos llamar usos derivados de la perspectiva defendida por Antonio con el de otras escuelas e influencias (en nuestro área de conocimiento y en otras de las Ciencias Sociales). Ello podría reportar luz tanto en líneas transversales, como bases diferenciales por ámbitos, enfoques y usos. Como definiendo por su sólido e interrelacionado conocimiento epistemológico, filosófico y sociológico, creo que esta mirada otorgaría, si cabe, más valor añadido a su aporte. Animo a investigadores interesados en el campo a explorar esta línea de análisis.

Junto a esta mirada más bibliométrica, conviene reparar en otra perspectiva que contextualice y complemente la misma. Hablo de una dimensión de su aporte: su vida y persona. Otras evidencias más cualitativas, emocionales y didácticas que complementan la mirada (contrastar con el capítulo de semblanza). Antonio es profundo y complejo, erudito y con una mirada holística de la mejora de la educación, íntegro y comprometido, líder y compañero, exigente y comprensivo... y fiel puerto y asidero para quien necesita ayuda. Todo ello suma a la hora de revisar su trayectoria y sentidos, así como a las orientaciones que ha impregnado de coherencia y sentido a la metodología.

Desde mi perspectiva son varios los motivos y antecedentes que le llevan a este lugar y dimensión: su erudita base epistemológica como catedrático de filosofía, su perspectiva ética y humanista y, finalmente, su compromiso profesional y social. Desde la primera, conoce de primera mano todos los argumentos de la hermenéutica y la construcción de

sentido, identidad y propósito con coherencia epistémica. Se preocupa también por fortalecer la perspectiva y enfoque para que “aporten” en la transformación de la educación. Desde la segunda, su particular mirada de lo social, lo humano y el ser, lo llevan a buscar una constante orientación profundamente ética y democrática. Apuesta por lógicas de investigación horizontales, contextuales-personales y profundas, abogando también por la horizontalidad en la reflexión y en la autoría del texto. Por último, y no menos significativa -al menos desde una perspectiva de discípulo y colega de reflexión y trabajo- es su “particular” implicación como mentor y consultor. Una revisión o sugerencia suya llega a tal dimensión que -en justicia- adquiere rango de autoridad y debiera también implicar la coautoría de todo el trabajo. Cuestión que difícilmente aceptó en un trabajo de alguno de sus tutorados o de quienes le consultamos, pero que siempre brindó y ejecutó en sentido inverso. Lo sé bien, pues, en los noventa le tocó dirigir una tesis doctoral (la mía, sobre historia de vida de una escuela) y me ha y lo he visto acompañar a múltiples colegas y pupilos en todo ese tiempo. No le basta con orientar, corregir o ilustrar, investiga, elabora y construye sentido interrelacionado y posibilidades, previa y paralelamente, en estos procesos de acompañamiento. Con él, cada cita, cada café o encuentro supone una oportunidad valiosísima y erudita para avanzar.

En cuanto a contenidos, lo que él ya disponía de base, se fue armando como una plataforma de anclaje y seguridad desde la que avanzar en estas nuevas miradas. De ahí sus primeros intentos de sistematización y articulación de lo que ya había (principalmente en sociología, psicología o historia oral), reorientándolo hacia la educación. Ello, mezclado con su convicción ética de dignidad y colaboración, abrió la posibilidad de co-construcción a quienes con él trabajábamos y que entramos en su dinámica de lectura, debate, argumentación y aplicación práctica. Su propósito de ayuda a aquellos investigadores emergentes (próximos o de otras latitudes) para ofrecerles unos marcos referentes, unos fundamentos epistemológicos y poner las primeras bases metodológicas para su aplicación en el campo, -por su dedicación y compromiso- generó algo de mucho más calado.

Apuntes y reflexiones sobre el sentido y el contenido de los aportes

Sobre epistemología y fundamentación del método (auto)biográfico en educación

La mejora educativa -nos dice- requiere del conocimiento que aporta esta perspectiva metodológica para penetrar en lo que es el corazón de enseñanza, en aquello que mueve a profesorado, directivos y otros agentes a hacerlo mejor, así como a sus contextos y contingencias. Pretender cambios sin esta perspectiva -señala- está condenado al fracaso. De ahí que abogue por formas de investigar más coherentes con este planteamiento.

El aporte de Antonio es pieza clave de la configuración de una manera de investigar en educación alternativa, que reaccionaba contra el pensamiento estructural y la investigación positivista alejada de lo humano. Su obra -dentro de la investigación hermenéutica-interpretativa- aporta un enfoque propio que realza lo personal, la

subjetividad, lo afectivo-emocional (tradicionalmente ocultos) en narraciones personales auténticas sometidas dialécticamente a juicio con otros.

El enfoque biográfico-narrativo, debidamente posicionado y orientado, repara en que el conocimiento humano es también narrativo y dialéctico (Bruner, 2004; Ricoeur, 1995, 1996, 2000) y los relatos pueden constituirse en una vía de acceso a su comprensión y transformación (Clandinin y Connelly, 2004). Los relatos de vida, fruto de reflexión y argumentación, con una adecuada atención e implicación, resultan especialmente pertinentes para mostrar, comprender, ubicar y transformar lo cultural, la identidad narrativa... o la dignidad de los sin voz (práctica, profesorado, estudiantado o colectivos vulnerados...). Pero –como defiende Ricoeur- no es sólo la voz en sí misma, el discurso y sus acentos, importa el proceso mental, reflexivo y argumentativo de (auto)interpretación (personal y dialéctica con otros) que el informante hace de su vida y experiencia, incluso sus silencios. Auspicia la profundización reflexiva en el conocimiento de sí mismo, en los sentidos profundos que guían su acción y pensamiento, en la coherencia de sus actos con estos sentidos... Lo que abre la posibilidad de comprenderlos y transformarlos. De ahí la derivada práctica del enfoque en el campo de la formación y la mejora. Usos especialmente pertinentes para su ubicación en un contexto, momento y cultura, y que comporta una formación significativa.

Por tanto, desde el origen se ocupó en establecer y difundir bases epistémicas y metodológicas sólidas a las que asirse para indagar en este campo. Un valor imputable a Antonio en este campo es precisamente ser “pionero” y “referente” (anclaje de seguridad y rigor académico) al que seguir y del que obtener fundamentos, certezas y vías alternativas a la investigación en educación y en ciencias sociales en general. Sus escritos resumen conocimiento interrelacionado y fundamentación epistemológica. De ellos se obtienen bases sólidas a las que asirse para avanzar sin complejos por este nuevo enfoque, dentro del giro hermenéutico del pensamiento social, que se vino a denominarse “giro narrativo” con un “síntoma biográfico”.

Participó activamente tanto el alumbramiento y difusión de esta temática y perspectiva, en e campo de la Educación. Pero desde un principio con una mirada crítica. También en su “racionalización” y “reconfiguración”, atendiendo a la construcción, articulación y fundamentación del campo. Participó como agente clave que catalizó el tránsito desde una perspectiva novedosa a la consolidación de la investigación (auto)biográfica como un enfoque metodológico hermenéutico, dialéctico, participativo y alternativo con entidad propia.

Compila dos manuales-guía de bibliográfica en esta línea de investigación (Bolívar, 1997; Bolívar et al, 1998), que -en un momento aún con dificultad para acceder a estas panorámicas- se convierten en valiosos recursos para quienes querían indagar este lado humano, personal, oculto. Fruto de su coherencia ética y de buscar equilibrios productivos que equilibren teoría y práctica, fundamentación con aplicación..., promovió su uso práctico en su investigación (Bolívar, 1999; Bolívar et al, 1998; Domingo y Bolívar,

1996; Bolívar, Fernández y Molina, 2005) y en el equipo de trabajo²¹ y, por ende, en sus ámbitos de influencia. Lo que marcó toda una escuela y trayectoria con prospectiva. Baste como botón de muestra dos recientes trabajos del equipo (Cruz et al, 2020; 2023) y el propósito de actualizar la línea (Bolívar y Domingo, 2019).

Toma claro partido en la fundamentación y consolidación de esta metodología. Destaca con trabajos de especial impacto y vigencia (Bolívar et al, 2001; Bolívar, 2002). Estos trabajos, junto a otras aproximaciones más específicas (Bolívar, 2005, 2012, 2014), sirvieron de bases y palancas para activar el enfoque, ofrecer sus fundamentos y activar modelos de desarrollo de investigación.

En su obra se otorga relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La narrativa, como una forma propia de discurso, da sentido a la experiencia (también a la profesional) mediante la ordenación de objetos, propósitos y eventos en un todo significativo. Una reconstrucción interpretativa en primera persona y, desde una concepción más abierta y contextual de la realidad y la verdad, son expresiones genuinas del conocimiento narrativo y de la teoría práctica de los informantes/narradores que cuentan su vida y sus motivos. Considera también que para ubicarse y situar correctamente las posibilidades de mejora y los matices verdaderamente relevantes resulta pertinente comprender contextualmente, desde la perspectiva de sus actores. Lo que redundará en posibilidades de avances en comprensión de los significados, los leitmotiv, las palancas de cambio o las particulares barreras presentes en la realidad educativa... y con ello promover “significativa e implicativamente” su transformación.

Con el paso del tiempo, esta inquietud de conocimiento y de rigor, dado el avance del campo (con sus luces y sus sombras) y de abrirse a nuevos aportes y posibilidades, le lleva a visitar críticamente estos argumentos y propuestas. Actualiza el enfoque y profundiza en temáticas y en requerimientos de instrumentalización, apertura de perspectivas y profundización en calidad de investigación con otro manual con prospectiva (Bolívar y Domingo, 2019). Actualmente, continúa ejerciendo esa labor de observatorio y análisis de lo que puede aportar este enfoque repensado para la mejora “cualitativa” (en calidad, equidad, dignidad y participación) de la educación.

Sobre revisiones y panorámicas

Otra arista de su aporte viene dado por una permanente dialéctica en su obra y *modus operandi* que le hace prestar atención, en la fundamentación y difusión del método, a las revisiones sistemáticas. De una parte, como observatorio de lo que ocurre en el campo, que le lleva a realizar sistemáticas catas panorámicas de trabajos, investigaciones y manuales que sirvan para armar y fortalecer su propuesta (Bolívar, 1997; Bolívar et al,

²¹ A partir de ese momento se convierte en la metodología emblemática del equipo, con usos centrales en muchas de las tesis y proyectos de investigación de FORCE. Comienza una trayectoria dialéctica de fortalecimiento teórico y metodológico en consonancia con aplicaciones prácticas del enfoque para la necesaria profundización reflexiva y participativa que requiere el enfoque.

1998), con un fin didáctico también, para noveles en el campo y perspectiva. En estas revisiones y otras posteriores, retomadas crítica y contextualmente en 2006, 2016 o 2018, va analizando y difundiendo los primeros referentes del síntoma biográfico-narrativo en educación, que ya disponía de interesantes focos en Sociología y emergían trabajos en educación (González Monteagudo con una perspectiva claramente francófona, o Parrilla y Susinos, con una especial atención hacia la inclusión o el recuperar la voz de los menores y vulnerados...).

También busca proyectar y dignificar los aportes de nuestro ámbito cultural en el tema (Bolívar & Domingo, 2006 –en español-, 2018). Destacan otros trabajos específicamente diseñados para mostrar y reivindicar en esta perspectiva el aporte hispanohablante al público internacional (Bolívar, 2016; Bolívar & Domingo, 2006 –en inglés-, 2018), o el fructífero diálogo con el ámbito cultural brasileiro (Abrahão & Bolívar, 2014; Bolívar, 2012, 2016).

Sobre instrumentación metodológica

Entre los manuales de La Muralla (2001) y el de Octaedro (2019) se observan dos décadas de desarrollo y decantación del método. En ellas se realiza una propuesta específica de avance en los estudios de caso y procesos de profundización reflexiva propios del enfoque. Aspectos que son ilustrados específicamente en otros trabajos que se preocupaban de aspectos fundamentales del enfoque, como podría ser decantarse por los estudios de caso como informe (auto)biográfico (Bolívar, 2002) o “historia de vida”, perfilar cómo recoger y analizar datos en esta perspectiva (Bolívar 2012), o los procesos de validez y triangulación secuencial (Bolívar et al, 2005), siempre con actitud crítica atenta a posibilidades y peligros de esta metodología para los fines éticos de la misma (Bolívar, 2005).

Estos trabajos son revisados y resituados recientemente (Bolívar y Domingo, 2019), dedicando un extenso apartado del manual (el segundo bloque del trabajo íntegro) a *Metodología de investigación*. En él se argumentan, tanto, criterios de calidad y validez de la investigación autobiográfica, como se precisan marcos plausibles del proceso de investigación y su instrumentación metodológica. Como propone Stake (2007) aboga por compaginar trabajo de calidad (de rigor técnico y académico) con ética profesional. Todo ello desde una perspectiva holística atenta a lo que ocurre en el campo de la investigación cualitativa actualmente. Como el propósito es amplio y el tema es harto complejo, promueve un avance hacia modelos secuenciales, mixtos o híbridos de investigación, eso sí, sin que en ello se pierda el pleno sentido de lo (auto)biográfico. En este sentido destaca la preocupación por la ética de la investigación biográfica y la necesidad de estar vigilantes, atentos al aviso a navegantes foucaultiano, para que no ocurra que esta metodología deje resquicios a posiciones colonialistas de poder, de alienación o de justificación de procesos de exclusión o marginación.

Un aporte relevante en esta línea son las “coordenadas críticas” que marca sobre esta perspectiva de investigación para que pueda adjetivarse como educativa, comprometida,

alternativa, ética, transformadora, etc., o bien como todo lo contrario: 1) Determinar el objeto, el tema o problema de investigación, su ubicación y sopesar su posible interés; 2) Determinar la intención o perspectiva analítica; 3) Determinar desde qué mirada se aborda; y 4) Dilucidar al servicio de quién o de qué interés se produce el relato. Las respuestas a estas coordenadas son precisamente los indicadores que marcan qué es pertinente o no, si merece la pena investigar, así como si es coherente con la adjetivación «educativa o en educación». Los silencios en ello, pueden denotar que la investigación no se ha cuajado o tiene lagunas importantes en este sentido.

Técnicamente promueve una investigación de estudio de caso, pero no sobre cualquier informante. Se posiciona sobre un dilema práctico, entre formación e investigación. Dos líneas recurrentes del método. Argumenta que aunque toda vida merece ser contada y es susceptible de mejora, no toda merece ser investigada. El gran tema actual consiste en dilucidar su valor y el para qué de esta perspectiva, y si vale lo mismo cualquier investigación en esta línea metodológica. Desde ahí, se considera que solo deben ser investigadas las historias de vida “singulares” que aporten conocimiento valioso al área (por su novedad, contraste, grado de ejemplaridad, o capacidad de ilustrar procesos de desarrollo dignos de ser considerados a debate).

A partir de su obra, parece vislumbrarse también un espacio de avance en la metodología de investigación en la que importa tanto el sentido de la perspectiva (auto) biográfica como elemento central (temático y procedimental), como la dialéctica con otras evidencias y voces. La investigación autobiográfica y narrativa se constituye en una plataforma de análisis, personal y contextualizada, en constante cuestionamiento y siempre en (re)construcción. Habrá que permanecer atentos tanto a las posibilidades de esta apertura, como a los riesgos que puede comportar en pérdida de sentido o coherencia. Luego se impone una actitud de vigilancia (ética y crítica) y de rigor (temático y de sentido), frente a ingenuidad o esnobismo (Domingo, 2021).

Frente al anunciado fin de la narrativa (Han, 2015), como único y permanente relato, se impone otra perspectiva más compleja que atiende a todas las narrativas y contextos, incluidas las de “los otros” significativos en una vida y contexto, y en sus diferentes formatos (en ello también suman las diferentes narrativas digitales o visuales y sus posibles elicitaciones). Una vida se puede contar, proyectar o repensar desde soportes y formatos diferentes (incluso interrelacionados) sin que ello coarte la posibilidad del sentido de lo (auto)biográfico. Se apunta una perspectiva menos lineal o secuencial y más dialéctica que va al sentido de una vida desde hoy, aquí y ahora, en este momento y contexto de análisis, para reparar en sus motivos y razones, repensando el pasado para proyectar el futuro. Procede dar más espacio al diálogo, a la argumentación con otros, y a los mundos posibles que abren estas opciones en las que se descubre el “sí mismo como otro”, que dijera Ricoeur (1995, 1996).

También cabría tomar en consideración otros aportes metodológicos (provenientes de la investigación participativa, la teoría fundamentada, el análisis crítico del discurso o el análisis de redes) así como repensar los aportes de Bakhtin (1999), cuando habla del valor e influencia de los interlocutores, los contextos y los posibles intereses que participan en

la creación del discurso. Lo primero para ampliar y optimizar la mirada, lo segundo para ser más cautos en las afirmaciones y aceptar que en este enfoque son fundamentales la coautoría, la apertura de mente y la implicación corresponsable.

Aportes del método para comprender y abordar la mejora de la educación

Además de fundamentar el propio enfoque, abre tres campos especialmente pertinentes para ser abordados comprensivamente desde esta perspectiva: el tema de la identidad profesional del profesorado y, por ende, de sus líderes, y cómo acceder a ella; el tema de la formación; y el tema de la cultura y la identidad institucional.

El estudio de los textos que desarrolla sobre identidad profesional, del profesorado o de los directivos escolares (Bolívar, 1999, 2006; Bolívar et al, 2005; Bolívar y Ritacco, 2016; Ritacco y Bolívar, 2018) siempre se encuentran enraizados con toda su perspectiva ética, hermenéutica y ontológica, con argumentos que abundan en esta idea (Ricoeur, 1995, 1996; Giddens, 1998; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Dubar, 2002). Al mismo tiempo, sus investigaciones y textos fundamentan y orientan el uso esta metodología (auto)biográfica (Bolívar, 2001b, 2011; Bolívar et al, 2005; Bolívar y Domingo, 2019) y bucean en razones que justifican su pertinencia para acceder al ser y el saber profesional (de profesorado y directivos), de su identidad profesional. Centra su atención –como señalara Giddens- en el yo vivido reflexivamente por el propio sujeto para definir responsablemente su identidad.

En estos textos muestra tanto una preocupación ontológica y ética, como académico-profesional que busca la mejora de la educación en calidad y equidad, por cómo se constituye, se muestra y se reconstruye esta identidad, así como los motivos y consecuencias de la misma. Ellos están cargados de constantes cuestionamientos y argumentaciones imprescindibles para un conocimiento profundo del tema.

La mejora de la educación tiene una dimensión clave en la profesionalización docente y en la implicación de los mismos en el desarrollo del día a día, de su incidencia en el “núcleo pedagógico” e “interrelacional” del acto didáctico. Si el techo de cristal de la mejora es la capacidad profesional docente, resulta relevante poder llegar a la comprensión profunda de qué ocurre y sus porqués en ello (Bolívar, 2002, 2020; Bolívar et al, 2005)

La comprensión hermenéutica de la persona y la profesión, y la constitución narrativa de la identidad profesional dan sentido y significado a su vida, su experiencia y su propio ser, desde una perspectiva compleja, dialéctica, dinámica e interpretativa. Los hechos sociales y profesionales son “textos” en constante reconstrucción en coherencia con el sentido y el espacio socio-cultural y profesional, cuyo valor y significado viene dado por la auto-interpretación que dan de ellos sus actores en su contexto, o en función de sus interlocutores y de los posibles usos de estos relatos (re-constitutivos, descriptivos, racionalizadores, emancipadores o autojustificativos...).

Los relatos e historias de vida de profesores, estudiantes o líderes, precisan ser contextualizados en sus centros de trabajo, y contrastados con los relatos de cómo es vista esta vida e identidad por “los otros” agentes educativos. Bolívar plantea la identidad como algo que se construye, al mismo tiempo, de manera subjetiva y en la interacción social, y que tiene –como señala Dubar- diferentes perspectivas (real, mostrada, deseada, percibida por los otros... La identidad, afirma Bolívar (1997), es más un proyecto narrativo a realizar; narrar, a sí mismo y a los otros, lo que ha sido y va a ser su proyecto personal, su historia de vida. Ello es una herramienta idónea para dar sentido a las nuevas condiciones sociales, políticas y laborales en las que se asienta y en las que se desarrolla esta identidad (Bolívar, 2020).

La perspectiva posibilita, reparar en el inventario de saberes y experiencias, visiones y sentidos, al tiempo que orientar la vida profesional e institucional. Este método es una potente vía tanto de aproximación al conocimiento profesional, para su comprensión, como una herramienta para aprender de la experiencia. De este modo, la profundización reflexiva desde este enfoque en el conocimiento de la experiencia profesional permite acceder y dar identidad, tanto a la persona como a la escuela a que pertenece. También, como se defendía en otro momento (Domingo y Bolívar, 1998), abre opciones de formación significativas (para el profesor y la cultura profesional en la que se desenvuelve) y relevantes (para su conocimiento y su transformación).

Pero no es sólo una cuestión personal, imbuida en los análisis culturales de la realidad humana y educativa, y de forma sólida con una arraigada línea que resalta el rol de la escuela en la mejora educativa (Bolívar, 1999, 2000, 2020; Bolívar y Domingo, 2023) pone el foco en lo común, lo cultural, el contexto circundante en el que se construye sentido y significados profundos. La mirada cultural de Antonio también le lleva a indagar desde esta perspectiva en la identidad y memoria institucional (Bolívar, 2004, 2016; Bolívar y Domingo, 1998), así como en los procesos de desarrollo institucional de la escuela/comunidad (Domingo y Bolívar, 1996). Esta nueva comprensión amplía las opciones de hacer factible y significativo el cambio y enmarcarlo dentro de procesos y dinámicas más complejas y procesuales.

Esta mirada (auto)biográfica compleja, en una dialéctica personal/profesional, tanto del profesorado, sus líderes u otros agentes sociales con la dimensión de historia de vida y memoria institucional. Transitando por varios escenarios, desde la complejidad de lo personal, a su interrelación dialéctica con lo cultural, lo profesional, lo institucional y comunitario. Todo ello en un relato polifónico conjunto que posibilita dar coherencia a la acción, dimensionar opciones de cambio y articularlas en procesos, dinámicas, ciclos de vida y saber experiencial común acumulado como bagaje de conocimiento para saber dónde poner los esfuerzos de mejora en cada caso y contexto.

A modo de coda: retos y dilemas por los que seguir indagando

Antonio ha realizado una contribución decisiva al estudio de estos campos y a dotar de herramientas metodológicas, conceptuales y epistemológicas para alcanzar su

comprensión. Con esta aproximación a lo personal, profesional e institucional, insiste en su propuesta sistémica y contextual del cambio en educación, sin perder unos referentes y marco de lo que merece la pena conseguir. También ha sumado con maestría argumentos y perspectivas de investigación de otros campos de las ciencias sociales, trasladando y reconstruyendo sentido plenamente educativo. Su trabajo ha servido de base para instaurar la racionalidad biográfico-narrativa, pero también ha marcado tendencia para que ésta sea repensada y ampliada, mejorada y sistematizada, porque posee también un lado oscuro que conviene vigilar. De ahí que, y es esto es clave, desde una perspectiva que, a la par, denuncia el uso de relatos desde perspectivas colonialistas, interesadas, estereotipadas, parciales y poco precisas, fortalece y empodera otros trabajos más serios y rigurosos con argumentos y propuestas con los que cubrir lagunas instrumentales, de fundamentación o pertinencia del uso del enfoque.

De otra parte nos ha ilustrado sobre cómo y por qué afrontar una cuestión clave, el dilema de conjugar los puntos de vista de los investigados, del contexto, siempre singulares, y el del investigador, que aspira a lo común, compaginando dos focos de mejora, el contextual/local y que ello camine dentro de o hacia un marco global de lo que el conocimiento pedagógico actual define como mejora educativa y educación de calidad.

El camino recorrido ha sido largo y fructífero. Los temas, fueron anunciados de forma pionera, y los avances siempre quedaron sujetos a revisión y a ser retomados. Ver en este sentido cómo son refocalizados o reconstruidos periódicamente, ampliando y ajustando bien la mirada. No está hecho, es un proceso en el que esperan retos y controversias que habrá que ir afrontando, se abrirán nuevas aristas y perspectivas a tomar en consideración... y todo con los claros-oscuros propios de lo humano, lo social. Siempre, de otra parte, con el analizador de qué aporta a la mejora de la educación, con el desafío ético de descolonizar nuestra mirada (Bianco, 2012) y con el requerimiento ético de constituirnos como observatorio crítico que ayude a garantizar la comprensión profunda de la realidad educativa de cara a su transformación. Por ello, Antonio, necesitamos de tu análisis, guía y contraste crítico para avanzar en posibilidades de comprensión y transformación de manera bien articulada entre teoría y práctica, metodología de investigación y sentido, valor contextual y pertinencia con la educación que queremos para todos. Seguimos en el debate.

Referencias bibliográficas

- Abrahão, M. H. M. B., & Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. EDIPUCRS/EUG.
- Bakhtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós Ibérica
- Bianco, I. L. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de Educación*, 4(4), 89-99.

- Bolívar, A. (1997). *Investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. FORCE y Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (1999a). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Mensajero.
- Bolívar, A. (1999b). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Síntesis
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. La Muralla
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des) territorialización de la cultura. *Revista de educación*. Nº extraordinario, 265-288
- Bolívar, A. (2002a). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa (REDIE)*, 4(1),
- Bolívar, A. (2002b). Competências profissionais e crise de identidade. *Pátio. Revista pedagógica*, VI, 23 (setembro/outubro), 16-19.
- Bolívar, A. (2002c). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.
- Bolívar, A. (2004). Narrar la organización: memoria institucional y constitución de la identidad. *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 427-428). Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla
- Bolívar, A. (2005a). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe
- Bolívar, A. (2005b). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, 9, 58-69.
- Bolívar, A. (2007). O esforço reflexivo de fazer da vida uma historia. *Pátio*, 43 (agosto), 12-15.
- Bolívar, A. (2011). La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants. En J. González Monteagudo (Ed.): *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne*. (pp. 59-96) L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2012a). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. En M.H. Abrahao (Org.): *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. (pp. 27-69). PUCRS, vol. 1.
- Bolívar, A. (2012b). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En M.H. Abrahao (Org.): *Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios*. PUCRS, vol. 2.

- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar, A. (2016a). Biographical and narrative research in Iberoamerica: Emergence, development and state fields. In I. Goodson, A., Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. (pp. 212-223) Routledge.
- Bolívar, A. (2016b). Identidad narrativa de la escuela: Memoria institucional y dirección escolar. *III Simposio Internacional de Narrativas en Educación*, Universidad de Antioquia.
- Bolívar, A. (2020a). Colegialidad docente y aprendizaje cooperativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente. Monográfico de la carpeta REDE: "Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano". ANELE_REDE.
- Bolívar, A (2020b). Otra Gobernanza para dinamizar la organización de los centros. Monográfico de la carpeta REDE: "La organización escolar, repensando la caja negra para salir de ella". ANELE-REDE.
- Bolívar, A. (Dir.)(1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuestas de itinerarios de formación. En J. Cerdán y M. Grañeras (Eds.). *Investigación sobre el profesorado, II, 1993-1997*. (pp. 163-191) CIDE.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (1997). Historia institucional del centro educativo; En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.) *Organización y Gestión de Centros Educativos*. (pp. 470/110-470/119) Praxis
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4 (3), 339-355.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2023). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graò.
- Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 56-59.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (79), 163-183.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (1998). Historia institucional de un centro escolar. En Gairín, J. y Darder, P. (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. (pp. 470/110-470/119). Praxis
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE/GEU.

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6 (1).
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45).
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). Biographical and narrative research in Iberoamerica: Areas of development and current situation. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2018). La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica*, 3(9), 796-813.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), 201-212.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Vol. 5). Editorial Gedisa.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Cruz, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2023). Learning from the Flight of the Geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*. 37(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- Cruz, C., Pérez, M. y Domingo, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384-405. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- Domingo, J. (2021). La investigación (auto)biográfica en educación. Unas coordenadas críticas. *Aula Magna 2.0.*, 7(223), 1-6
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico–narrativa. *Anuario Interuniversitario de Didáctica: Enseñanza*. 14, 17-39
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1998). Repensando la formación del profesorado: historias de vida y desarrollo personal y profesional. *Revista de ciencias de la educación*, (176), 515-530.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Edicions Bellaterra.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo*. Península

- Goodson, I. F. (2012). *Developing Narrative Theory: Life History and Personal Representation*. Routledge.
- Goodson, I. F., y Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University.
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (Eds.) (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history*. Taylor & Francis.
- Han, B.-C. (2015). *El aroma del tiempo*. Herder
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones
- Ricoeur, P. (1995a). *Autobiografía intelectual*. Nueva Visión
- Ricoeur, P. (1995b). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018). School Principals in Spain: An Unstable Professional Identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18-39.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

PARTE III:
SOBRE APORTES ACADÉMICO-PROFESIONALES

Capítulo 14

Una reflexión colectiva sobre el aporte de Antonio Bolívar a la investigación y práctica educativa en América Latina

Gonzalo Muñoz Stuardo²²

Universidad Diego Portales - Universidad de Granada

Con la colaboración de Claudia Romero (Argentina), Andrea Carrasco (Chile), Denise Vaillant (Uruguay), Ricardo Cuenca (Perú), Adriana Aristimuño (Uruguay) y Luis Navarro (Chile)

El objetivo de este texto es reflexionar, de forma colectiva y sobre la base de la experiencia de distintos investigadores e investigadoras de América Latina, acerca del aporte que Antonio Bolívar ha hecho tanto a la investigación como praxis educativa en el continente. Para ello, hemos solicitado un breve análisis (de algunos párrafos) a seis destacados académicos de Argentina, Chile, Perú y Uruguay, que respondieron a la pregunta sobre cuál ha sido la contribución esencial de Antonio a la producción de conocimiento y debate sobre educación en sus respectivos países²³. Como se trata de personas que conocen al profesor Bolívar, sus respuestas combinan una visión profesional sobre esta pregunta específica con una perspectiva personal y experiencial. Las reflexiones individuales son reproducidas íntegramente en el anexo de este artículo. En el cuerpo de éste, intento sintetizar las principales ideas de quienes participaron en el ejercicio, a lo cual añadí mi propia perspectiva.

El texto se organiza en tres partes. En la primera se releva cuál ha sido la contribución sustantiva y diferenciadora de Antonio al campo educativo en América Latina. En la

²² Sociólogo. Profesor e investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (Chile). Actualmente cursa estudios de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada (España), bajo la guía del profesor Bolívar

²³ Agradecemos sinceramente a todos ellos(as) su rápida y comprometida contribución a este breve texto, elaborado durante la segunda quincena del mes de agosto del 2023.

segunda, describimos cuáles son los temas o agendas centrales que el profesor Bolívar promovió y cuyo desarrollo más ha impactado en nuestros países. Finalmente, elaboramos una reflexión sobre el potencial formativo que ha tenido y sigue teniendo el trabajo de Antonio, junto a algunas ideas respecto a la importancia que tiene su contribución para los debates de presente y futuro sobre la educación latinoamericana.

Una contribución valorada y con efectos concretos en el trabajo educacional de los países de América Latina

Sería aventurado pretender sintetizar toda la obra de Antonio Bolívar que es relevante para América Latina. Un par de cifras muy gráficas sobre lo que ha sido su trabajo académico desde la década de 1980 y hasta el momento de escribir esta reflexión: Antonio cuenta con 752 publicaciones y más de 35.000 citas registradas en Google Scholar (el resultado de este ejercicio es similar si usamos otras fuentes). Frente a ese enorme cúmulo de conocimiento y propuestas, trataremos de identificar aquellos elementos que han marcado una diferencia en el debate y trabajo educacional de América Latina.

Una parte importante de sus trabajos de las últimas dos décadas tiene una conexión explícita con Latinoamérica, sea porque hace referencia directa a su realidad, porque se nutre de ella (haciendo un esfuerzo explícito por conectar con las necesidades y particularidades de nuestros países) o bien porque derechamente ha sido publicada en nuestro continente. El profesor Bolívar, por razones idiomáticas y por su conexión y riguroso seguimiento de la producción académica mundial, ha cumplido un rol de “puente”, al preocuparse por conectar las tendencias globales con la realidad iberoamericana en general y latinoamericana en particular. Este rol de “enlace” fue una de las características tempranas del trabajo de Antonio:

“Conocí los primeros escritos del Prof. Bolívar hace más de treinta años, organizando mis primeros cursos de postgrado universitario, destinados a docentes, directores e inspectores de la educación del Uruguay. *Estábamos aquí muy ávidos por la producción académica española de aquellas primeras décadas post dictadura (de allá y de acá), en las que los españoles marchaban a la vanguardia para los lectores de habla hispana.* El rol del director, el liderazgo escolar, el centro educativo, la cultura escolar... ¡cuántos estudiantes, intercambios y recuerdos! El trabajo de Bolívar fue una pieza fundante de nuestra construcción profesional” (Adriana Aristimuño)

El impacto de esta preocupación genuina por América Latina y el estilo de trabajo de Antonio ha sido significativo en la investigación sobre educación en nuestros países. Es por eso difícil encontrar producción académica regional sin referencias al trabajo del profesor Bolívar.

"Su prolífico trabajo incluye interpretaciones importantes *desde y para el mundo iberoamericano* sobre el liderazgo escolar y la identidad profesional docente, sobre la investigación cualitativa y los enfoques biográfico-narrativos, sobre las reformas generales

y las transformaciones de la secundaria. Antonio recorre la reflexión educativa encarando las teorías y reconociendo las prácticas” (Ricardo Cuenca)

Para los y las profesionales que participaron en este ejercicio reflexivo, la influencia de Antonio en el trabajo educacional de algunos países de América Latina se ha consolidado y perdurado en el tiempo, especialmente en el debate sobre liderazgo escolar. En este ámbito, de fuerte crecimiento y preocupación en las últimas décadas en la gran mayoría de los países de la OECD, tanto a nivel de la investigación como de las políticas educacionales (Pont, 2020), podríamos decir con certeza que el trabajo del profesor Bolívar ha contribuido directamente a la conformación de este campo en los países de América Latina.

“En la última década, Bolívar se convierte en uno de los principales intérpretes de habla hispana de los desarrollos anglosajones sobre el tema del Liderazgo escolar. Su aporte está en poner énfasis no tanto en modelos de liderazgo sino en las prácticas de un liderazgo centrado en la dimensión pedagógica, reformulando la tradicional posición administrativa que caracteriza la función directiva en Latinoamérica. A la vez reconoce la decisiva influencia en el contexto latinoamericano marcado por la desigualdad, de un liderazgo para la inclusión y la justicia educativa” (Claudia Romero)

El trabajo de Bolívar no solamente es profusamente referenciado en la producción académica de América Latina, sino que su trabajo ha sido fuente útil para el trabajo concreto de los actores del sistema escolar y de todos quienes colaboran con el desafío del mejoramiento de la calidad. Así por ejemplo ha ocurrido en Chile, desde la perspectiva de una de las académicas de su principal universidad pública:

“Todas estas contribuciones de profesor Bolívar han permitido generar reflexiones y debates sobre el tipo de educación que queremos para nuestro país y de cómo el rol de líderes y lideresas escolares influyen en la generación de aprendizajes de toda la comunidad educativa. Sus aportes, nos han permitido reflexionar en el Centro Saberes Docentes (Universidad de Chile) colectivamente en lo que implica liderar comunidades educativas en vista de la mejora y la transformación escolar, y como generar investigación y programas de formación continua docente que apunten a ese foco” (Andrea Carrasco)

Algo muy parecido ha ocurrido en Uruguay, según nos relata una actual directiva del sistema de educación pública de ese país:

*“Gracias a esa llegada de sus escritos a los ámbitos universitarios, se fue expandiendo su influencia a la educación pública en Uruguay, y Antonio Bolívar se constituyó en *lectura obligada en cursos y concursos de maestros, de profesores, de directores, de inspectores, desde entonces*” (Adriana Aristimuño).*

Como ya hemos dicho, varios factores son los que han hecho que Antonio tenga este reconocimiento en el debate educacional latinoamericano. Uno de ellos es su fuerte orientación práctica y hacia la resolución de problemas, cuestión que hace que su obra se transforme en fuente de inspiración para la reflexión y el debate de política y práctica. Pensar los problemas educacionales de forma profunda y situada, es algo que también se valora desde esta parte del mundo:

“Muchos lo leemos muchas veces, porque Antonio *nos invita a recorrer con él los recodos de la reflexión educativa, pero también a buscar salidas en los laberintos de los problemas.* Me quedo aún con la potente idea de Bolívar acerca del desajuste que existe (y sigue existiendo) entre la imagen que tiene el docente de sí mismo y las realidades de las aulas. Antonio seguirá caminando y nosotros seguiremos haciéndolo con él” (Ricardo Cuenca)

Una contribución en múltiples ámbitos pertinentes para la realidad de América Latina: tres aportes esenciales

Ya hemos resaltado que hacer una síntesis del trabajo de Antonio que es pertinente o relevante para América Latina es una empresa demasiado ambiciosa para los objetivos que nos hemos propuesto para este texto. Su aporte ha rodeado múltiples temas y niveles, tal como nos recuerda Andrea Carrasco:

“Los aportes del profesor Antonio Bolívar a la producción de conocimiento en materia de educación son vastos y no sólo se han vinculados a las temáticas de liderazgo, mejora y organización escolar, sino también a temas curriculares, didácticos, de ciudadanía y formación docente” (Andrea Carrasco)

Con todo, desde el propio ejercicio de reflexión colectiva emergen tres aportes fundamentales, que son relevados prácticamente por todos los profesionales de estos cuatro países como ámbitos en los que el trabajo del profesor Bolívar ha producido conocimiento útil para la investigación y la práctica educativa de América Latina: i) el desarrollo de capacidades en las organizaciones escolares como la vía central para el cambio educativo sistémico, ii) el rol del liderazgo (y en particular del liderazgo pedagógico) para conformar comunidades de aprendizaje y promover la mejora educativa sustentable y iii) el horizonte que debería orientar a toda política y práctica educacional: la consecución de una escuela justa.

Por tratarse de un nivel distinto, hemos dejado fuera de esta síntesis la contribución metodológica que el profesor Bolívar ha realizado, en conjunto con Jesús Domingo y otros colegas, al impulsar el enfoque biográfico narrativo y sus distintas aplicaciones, cuestión que también ha tenido efectos en el desarrollo de la investigación sobre el desarrollo profesional docente y directivo en distintas partes de América Latina²⁴.

El desarrollo de capacidades en el centro

Todos quienes participamos en este ejercicio relevamos casi al unísono una idea central en el trabajo de Antonio Bolívar: la mejora de los procesos educativos y luego del

²⁴ Así lo releva en su reflexión Andrea Carrasco, profesora de la Universidad de Chile: “Es importante mencionar la profusa contribución a la investigación con enfoque biográfico narrativo y sus respectivas técnicas: autobiográfica, historias de vida, relatos docentes – directivos que ha realizado el profesor Bolívar durante su trayectoria. Tanto en Chile como en Latinoamérica los aportes teóricos y empíricos en esta materia han permitido que investigadoras e investigadores puedan desarrollar este enfoque y generar conocimientos que aporten a la reflexión y discusión sobre los aprendizajes profesionales, identidad docente, identidad de liderazgo y las trayectorias de docentes, directivos y directoras escolares”

aprendizaje de los estudiantes solo es posible en la medida que los sistemas escolares son capaces de desarrollar las capacidades profesionales y organizacionales de sus escuelas. Si bien esta perspectiva es consistente y secundaria a muchas otras referencias internacionales sobre el cambio educativo (Fullan, 2007; Hargreaves y Shirley, 2012), hay que reconocer en el trabajo de Antonio una insistencia anticipada en esta idea medular, tal como nos explica Luis Navarro:

“Ya desde los años 90, Bolívar defendía la necesidad de un enfoque del cambio desde dentro de la escuela, lejos del voluntarismo de las políticas “desde arriba” y también apartado de la cándida inocencia del cambio desde abajo. Sus trabajos recientes ratifican esta convicción: las escuelas que producen aprendizajes en los estudiantes son aquellas que también se organizan para el aprendizaje del profesorado dentro y fuera de sus muros” (Luis Navarro)

Claudia Romero, en una dirección parecida, nos comenta cómo esta idea ha marcado su trabajo académico y ha estado presente en las distintas publicaciones y presentaciones de Antonio, valorando su perspectiva contextualizada y a contrapelo de las voces – crecientes en número y ampliación geográfica – que entienden la mejora como un proceso estandarizable y “de arriba hacia abajo”:

“Hacia los años 90, Bolívar lograba traducir con precisión y pertinencia los conceptos de gestión y aprendizaje organizacional en clave escolar, alejado de planteos gerenciales e imbuidos de compromiso social y de una necesaria práctica situada” (Claudia Romero).

La perspectiva del cambio educativo “desde dentro” y con base en el desarrollo de las capacidades de las organizaciones escolares ha estado presente en el trabajo de muchos actores y organizaciones en América Latina, con aplicaciones también diversas:

“Cómo no recordar el texto “Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden” que tantas veces ha sido referenciado y que permitió mirar los procesos de gestión en los centros educativos chilenos, desde una perspectiva crítica, y reflexionar sobre las prácticas docentes - directivas para desarrollar comunidades que aprendan de sí mismas y de sus propios procesos, con el fin de transformarse en “comunidades de aprendizajes” (Andrea Carrasco).

En un escenario en el que han tomado fuerza los modelos de mercado educacional en convivencia cada vez más frecuente con las dinámicas de rendición de cuentas con altas consecuencias como vía prioritaria para impulsar la mejora de la calidad en distintos lugares de América Latina (Verger et al, 2017; Bellei y Muñoz, 2021), la reflexión del profesor Bolívar sobre la centralidad del desarrollo de capacidades para que las escuelas puedan alcanzar sus propósitos formativos es muy importante. Bolívar ha insistido hace ya tiempo en que la respuesta a la pregunta sobre cómo mejorar nuestras escuelas está más en el apoyo, el desarrollo profesional y la colaboración, que en la competencia o la presión que imponen las políticas de mercado y accountability externo.

“A comienzos de los años 2000, en Latinoamérica la mejora se presentaba asociada a las presiones externas bajo la forma de las evaluaciones estandarizadas, pero Bolívar mostraba a contrapelo de eso, la necesidad de un cambio sustentable de los centros educativos basado en el desarrollo endógeno de capacidades” (Claudia Romero).

La importancia del liderazgo pedagógico

Posiblemente, el ámbito del liderazgo escolar ha sido el de mayor contribución de Bolívar a la producción académica y práctica en América Latina en la última década. El pensamiento de Antonio en este plano es amplio y se ha sintetizado de manera contundente en su libro “Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico” (2019). En éste y varios otros trabajos, ha observado el liderazgo desde la perspectiva de los procesos y condiciones que permiten hacer de las escuelas espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, para de esa manera mejorar la educación de los estudiantes. Ha estudiado el fenómeno del liderazgo educacional en la realidad española, pero también ha contribuido en investigaciones y reflexiones con aplicación directa en América Latina. Es por esta razón que su trabajo en este campo es fuertemente reconocido en distintos rincones de nuestros países.

“Como no recordar los variados libros y artículos sobre liderazgo escolar, principalmente de liderazgo distribuido y de liderazgo pedagógico, *liderazgos que impulsan comunidades educativas más justas, inclusivas y por sobre todo que permitan generar aulas escolares donde los y las niñas y jóvenes puedan aprender*. El profesor Bolívar, nos ha enseñado que la práctica de liderazgo escolar es clave para la mejora y sobre todo en contextos de crisis y en un escenario post pandémico como los que se han vivido el último periodo” (Andrea Carrasco).

El pensamiento de Antonio Bolívar sobre el liderazgo escolar aborda distintas dimensiones y niveles, todas ellas muy pertinentes para la reflexión en América Latina. Una manera eficiente de sintetizar esta contribución es compartir acá una muy breve síntesis del trabajo que, junto a Javier Murillo, publicó en el libro “Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas”, que editamos en la Universidad Diego Portales, y donde dijimos respecto a su artículo (sobre el rol de los líderes en la mejora de la escuela) lo siguiente:

“Contraviniendo la tradición de estudios que restan importancia al factor escuela y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, los autores subrayan su gravitación, suponiendo para ello un liderazgo transformador. Y más específicamente, un liderazgo para la justicia social, concepción más compleja y comprensiva de la función directiva. Asimismo, destacan la importancia de la construcción de Comunidades Profesionales de aprendizaje, como una estrategia de mejoramiento basada en la colaboración y el apoyo. Para ello, advierten, se hace indispensable rediseñar los centros para que sean organizaciones para el aprendizaje, mediante un sentido de comunidad entre los profesionales que en ella participan. Destacan cómo la referencia a la justicia social ha ido constituyéndose en una meta de la acción de mejora y del liderazgo escolar, tema que es especialmente relevante en sociedades de profunda desigualdad como las latinoamericanas” (Bolívar y Murillo, 2017)

La pandemia y sus efectos en el liderazgo escolar han sido también objeto de la reflexión intelectual reciente de Antonio. Desde muy temprano iniciada esta crisis mundial participó en distintos foros y seminarios - varios de ellos organizados desde América Latina - que tenían como objetivo identificar las consecuencias que el COVID-19 sobre las escuelas y especialmente sobre sus directivos y docentes. Este trabajo se tradujo en un

libro publicado por la Universidad de Granada el año 2022, en coautoría con los profesores Jesús Domingo, José Weinstein y quien escribe este artículo, en el que compilamos la visión de distintos investigadores de Iberoamérica sobre los aprendizajes y desafíos que la pandemia abrió para el liderazgo escolar, a nivel de las prácticas y también de las políticas. Uno de los párrafos del artículo introductorio de este libro refleja bien la importancia de una reflexión liderada por Antonio: la pandemia (o postpandemia, a estas alturas) fue y sigue siendo una oportunidad para fortalecer el liderazgo como fuerza de cambio de nuestros sistemas educativos:

“¿Habrá llegado el momento de que líderes, desde el ejercicio de un liderazgo desde el medio y compartido, apoyados por sus equipos y con la comunidad escolar, tomen la dirección del cambio y transformen sus escuelas en la dirección apuntada? Creemos que sí. Para que esto suceda, se han de rediseñar los lugares de trabajo, y(re)culturizar la organización escolar, modificando aquellos procesos que no son funcionales al objetivo de mejorar la calidad para todos. Este nuevo impulso del liderazgo debe priorizar el fortalecimiento de la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad en la organización, pero también volcarse hacia una relación más productiva y estrecha con el entorno. El mundo cuenta con evidencia sólida respecto a las mejores prácticas de los líderes y a las múltiples formas en las que su influencia se vuelve positiva para las comunidades y el aprendizaje de los estudiantes” (Bolívar et al, 2022).

Una escuela justa y de calidad para todos y todas

La producción académica del profesor Bolívar contiene una reflexión transversal y permanente sobre el sentido y desafío principal de nuestras escuelas y sistemas educacionales: contribuir a la justicia social. Es difícil encontrar un artículo o libro de Antonio en el que no se aborde directamente la conversación sobre cómo determinados procesos propios de la dinámica educacional (como el liderazgo directivo o el desarrollo profesional docente) pueden y deben aportar al objetivo de contar con una educación justa. Luis Navarro, de la Universidad Andrés Bello en Chile, lo plantea muy claramente:

“Una primera visión de sus publicaciones puede llevar a pensar que estamos frente a un autor que se interesa en los procesos de cambio, gestión y liderazgo en centros educativos desde un punto de vista pragmático ajustado al mainstream anglosajón; sin embargo, esta lectura resulta incompleta porque, en definitiva, se trata de *una obra que tiene siempre de fondo la importancia de una escuela pública de calidad, de una escuela que produzca aprendizajes para todos y, en definitiva, de una escuela justa*” (Luis Navarro)

La evidente pertinencia de esta perspectiva para América Latina, caracterizada por la histórica y persistente desigualdad de sus sistemas educacionales, explica también la penetración que han tenido las ideas del profesor Bolívar en nuestros países. Su visión comprometida con el cambio social es reconocida por varios de los académicos que participaron en este ejercicio. Un fragmento de uno de sus trabajos específicos sobre justicia y equidad educativa sirve para recordar la contribución que Antonio ha hecho en este plano, y que debería seguir inspirando a quienes trabajamos en el sector educación:

“Una escuela eficaz puede contribuir a una mayor justicia social. No cabe defender una democratización de la escuela limitada a las relaciones de los actores si no garantiza también buenos aprendizajes para todos. El reto de las sociedades actuales, la “nueva cuestión social”, es el grave riesgo de exclusión (social y escolar) de una parte de la población. *Una lucha decidida contra el fracaso escolar y exclusión social, en pos de una equidad en educación, pasa por la mejora de los procesos educativos*” (Bolívar, 2012)

Finalmente, es importante destacar que Bolívar ha conectado en esta última década su reflexión sobre la justicia educacional con el desafío de la formación para la democracia y la ciudadanía activa, ya que bajo su perspectiva (y también la de muchos otros profesores y profesoras) la educación en momentos como éste - en el que la democracia y sus mecanismos se ha visto amenazados (Ali et al, 2022) - debe hacerse la pregunta respecto a la naturaleza de la escolarización y la forma en la que debe funcionar la escuela en las actuales sociedades democráticas. Difícil encontrar una reflexión más urgente y aplicable a la realidad latinoamericana (Reimers, 2022). En términos sintéticos, para Antonio debemos hacer de la escuela un espacio profundamente democrático, pues solo a través de esa vía es posible avanzar también hacia una escuela verdaderamente justa:

“Una educación democrática toma como valor de primer orden, educativo en sí mismo, la participación en todos los niveles: gestión del centro y del aula, de la convivencia, etc., y tiene que afectar más radicalmente a las decisiones básicas que determinan la naturaleza misma de la escuela y del currículum. Pero, en segundo lugar y vinculado al anterior, como la otra cara del asunto, es una educación equitativa, que se propone como tarea clave realizar y asegurar “el derecho esencial de todos los estudiantes a una buena educación” (Bolívar, 2016).

Una contribución muy vigente: agradecimiento y proyección de la obra de Bolívar para el futuro de la educación latinoamericana

Las ideas del profesor Bolívar son vigentes y con certeza se seguirán proyectando en el tiempo. Una de las razones principales de esto es que su obra tiene, por algunas razones que ya hemos esbozado, un fuerte potencial formativo. Su labor académica ha estado orientada a favorecer el aprendizaje de otros y otras, tal como recalca Ricardo Cuenca y refuerza Denise Vaillant:

“Antonio Bolívar es un profesor atento a aquello que sucede en los alrededores y a lo que aparece en las líneas de un libro. Echa mano de todo ello para proponernos ideas nuevas, renovadas, provocadoras, reflexivas. Nos hace pensar. Nos permite aprender” (Ricardo Cuenca).

"En Antonio he encontrado un referente e ideas inspiradoras desde mis estudios doctorales en Canadá. En aquellos tiempos lejos de mi Uruguay natal, encontré en los escritos de Antonio una fuente de iluminación para mi tesis referida a innovación y transformación educativa. Años más tarde tuve la oportunidad de conocerlo personalmente en tierras catalanas. Desde entonces, leo y releo sus valiosos aportes en materia de innovación, desarrollo organizativo, y fundamentalmente en mi línea de

investigación referida a la formación del profesorado y liderazgo de equipos directivos”
(Denise Vaillant)

En esta misma línea, Antonio ha tenido siempre un interés genuino por contribuir a la mejora de la educación en América Latina, cuestión que se ha traducido en su compromiso con la formación de decenas de profesionales y académicos. Este relato de Claudia Romero es un excelente reflejo de aquello:

“Varios años después y ya cursando el doctorado, le escribí para pedirle que fuera mi director de tesis sobre temas de Asesoramiento educativo y Mejora escolar. Aquel correo electrónico enviado desde Buenos Aires a Granada, en menos de 24 horas recibió respuesta, Antonio aceptaba. A partir de ese momento se convirtió en mi maestro”
(Claudia Romero)

El resultado de toda esta atención y calidez personal ha trascendido por supuesto la dimensión propiamente profesional, por lo que todos quienes participaron en esta reflexión colectiva quisieron dejar por escrito el agradecimiento al trabajo de Antonio. Seleccionamos acá tres fragmentos muy gráficos del cariño y gratitud de las personas que hemos trabajado directamente con el profesor Bolívar:

“Tengo el privilegio de haber disfrutado de su visión sincera e inteligente, de su compromiso con la justicia y la ética, de su generosidad y amistad. Y también, ahora, soy afortunada de poder expresarle mi gratitud por todo eso” (Claudia Romero).

“Un gran agradecimiento por sus contribuciones para el desarrollo de la investigación en Latinoamérica. Antonio nos ha dado mucho y seguramente su sabiduría nos aportará aún más en los años venideros” (Denise Vaillant).

“Espero que este reconocimiento (el de este texto y el libro en el que se inserta) a su trayectoria y valoración a su trabajo de tantos años, pueda ser un impulso para que continúe produciendo conocimiento que permita continuar con el fortalecimiento de la educación en Chile, España, Latinoamérica y en tanto otros lugares del mundo” (Andrea Carrasco)

La mejor manera de cerrar este breve texto es reforzar el valor que tiene el trabajo del profesor Bolívar para el momento que vive la educación en América Latina, marcada por los duros efectos socioeducativos de la pandemia (Bolívar et al, 2022), que se superponen con una persistente educación de baja calidad y altamente desigual (Reimers, 2022). Las políticas educativas en nuestros países, a pesar de los esfuerzos de los distintos gobiernos, han mostrado una baja capacidad para hacer frente a estos problemas de manera sistémica (Rivas y Sánchez, 2020) y sobre todo de proyectar una educación que conecte adecuadamente con los desafíos del siglo 21.

Frente a lo anterior, la contribución de Bolívar es especialmente útil. La buena noticia es que esta vigencia tiene expresiones concretas, tal como resaltan Andrea Carrasco (frente la posibilidad de que exista una “carrera directiva” en Chile) y Adriana Aristimuño (en el contexto de la transformación curricular que actualmente se implementa en Uruguay):

“La contribución del profesor Bolívar en todas estas líneas, le permiten ser hoy en día un referente en educación, principalmente en lo que respecta al desarrollo del liderazgo

escolar y gestión educativa, y a la discusión de la política pública sobre desarrollo profesional docente - directivo y en una posible carrera directiva en Chile” (Andrea Carrasco)

“Hoy, viviendo un vasto proceso de transformación de la educación del país, volvemos a encontrar a Antonio Bolívar como estímulo para lograr centros educativos más inclusivos, integrados y eficientes, liderados por profesionales que contagian su pasión por la educación. Al mismo tiempo, sus recientes escritos sobre la LOMLOE y el currículo competencial se han convertido en referencias obligadas para nuestra transformación curricular” (Adriana Aristimuño)

El trabajo de A. Bolívar aborda, como hemos confirmado en estas páginas, varios de los “impulsores” clave que los sistemas escolares latinoamericanos deben abordar para movernos en la dirección de una educación de calidad integral para todos y todas. El desarrollo de capacidades, el liderazgo pedagógico y la búsqueda incesante de una escuela justa, deberían ser pilares de ese proceso de mejora que tan esquivo se ha vuelto. Abordar rigurosamente este desafío depende en gran medida de la capacidad que tengan los gobiernos de proponer y poner en práctica un nuevo ciclo de políticas educacionales, contextualizado y pertinente a las necesidades de cada sistema (Fullan, 2021), pero también de los profesionales de la educación y su compromiso con el cambio. Para todo ello, la obra del profesor Bolívar seguirá siendo valiosa, pertinente e inspiradora.

Referencias bibliográficas

Aly, A., Blackmore, J., Bright, D., Hayes, D., Heffernan, A., Lingard, B., Riddle, S., Takayama, K. & Youdell, D. (2022). Reflections on how education can be for democracy in the twenty-first century. *Journal of Educational Administration and History*, 54(3), 357–372.

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* 7(4), Art. 12.

Bolívar, A. (2012). Justicia Social y equidad escolar. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1(1), 9-45.

Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.

Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*, (pp. 71-112). Ediciones de la Universidad Diego Portales

Bolívar, A. (2018). Los estudios sobre la dirección escolar: Un panorama bibliográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 116-120

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.

Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J., & Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis*. Editorial de la Universidad de Granada.

Fullan, M. (2007). *El nuevo significado del cambio educativo*. Routledge.

Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. CSE Leading Education Series, 1.

Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía global: La búsqueda de la excelencia educativa*. Corwin Press.

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168.

Rivas, A., y Sanchez, B. (2020). Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19.

Verger, A., Moschetti, M. C., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Universidad Autónoma de Barcelona. Internacional de la Educación.

Anexo: textos íntegros de los participantes en este ejercicio de reflexión

Antonio Bolívar, aportes, homenaje

Conocí a Antonio Bolívar hace más de 30 años a través de sus libros y artículos, cuando, acababa de recibirme como licenciada en Ciencias de la Educación y daba mis primeros pasos como docente en la universidad y asesora pedagógica en escuelas. Él fue, desde el comienzo, una inspiración para interrogar la realidad educativa en la que me encontraba trabajando. Hacia los años 90, Bolívar lograba traducir con precisión y pertinencia los conceptos de gestión y aprendizaje organizacional en clave escolar, alejado de planteos gerenciales e imbuidos de compromiso social y de una necesaria práctica situada.

Varios años después y ya cursando el doctorado, le escribí para pedirle que fuera mi director de tesis sobre temas de Asesoramiento educativo y Mejora escolar. Aquél correo electrónico enviado desde Buenos Aires a Granada, en menos de 24 horas recibió respuesta, Antonio aceptaba. A partir de ese momento se convirtió en mi maestro. Una tesis es un viaje de aprendizaje, no puedes ni quieres hacerlo en soledad y yo tuve la fortuna de su formidable guía. Recuerdo con emoción aquella mañana de la defensa de tesis en abril de 2006, en la Universidad Complutense de Madrid, parada junto a Antonio recibiendo el dictamen del Tribunal. En aquél abrazo durante la aclamación, Antonio fue también mi familia. Por entonces, a comienzos de los años 2000, en Latinoamérica la mejora se presentaba asociada a las presiones externas bajo la forma de las evaluaciones estandarizadas, pero Bolívar mostraba a contrapelo de eso, la necesidad de un cambio sustentable de los centros educativos basado en el desarrollo endógeno de capacidades.

Luego acompañó siempre mi carrera. Prologó mi primer libro y tuve el privilegio de compartir publicaciones conjuntas con él. En 2011 me cuenta que está trabajando sobre el tema de Liderazgo educativo lo que me motivó a desarrollar esa línea de investigación casi inexplorada en mi país. Otra vez, la producción académica nos acercaba y generaba nuevos encuentros a lo largo de estos últimos años: en España, en Argentina, en Chile. En la última década Bolívar se convierte en uno de los principales intérpretes de habla hispana de los desarrollos anglosajones sobre el tema del Liderazgo escolar. Su aporte está en poner énfasis no tanto en modelos de liderazgo sino en las prácticas de un liderazgo centrado en la dimensión pedagógica reformulando la tradicional posición administrativa que caracteriza la función directiva en Latinoamérica. A la vez reconoce la decisiva influencia en el contexto latinoamericano marcado por la desigualdad, de un liderazgo para la inclusión y la justicia educativa.

Tengo el privilegio de haber disfrutado de su visión sincera e inteligente, de su compromiso con la justicia y la ética, de su generosidad y amistad. Y también, ahora, soy afortunada de poder expresarle mi gratitud por todo eso.

Claudia Romero
Universidad Torcuato Di Tella, Argentina

Reconocimiento a la trayectoria y contribuciones del Catedrático Antonio Bolívar Botía

Los aportes del profesor Antonio Bolívar a la producción de conocimiento en materia de educación son vastos y no sólo se han vinculados a las temáticas de liderazgo, mejorar y organización escolar, sino también a temas curriculares, didácticos, de ciudadanía y formación docente. Particularmente en Chile, todas estas contribuciones han permitido generar reflexiones y debates sobre el tipo de educación que queremos para nuestro país y de cómo el rol de líderes y lideresas escolares influyen en la generación de aprendizajes de toda la comunidad educativa. Sus aportes, nos han permitido como Centro Estudios Saberes Docentes, reflexionar colectivamente en lo que implica liderar comunidades educativas en vista de la mejora y la transformación escolar, y como generar investigación y programas de formación continua docente que apunten a ese foco.

Como no recordar los variados libros y artículos sobre liderazgo escolar, principalmente de liderazgo distribuido y de liderazgo pedagógico, liderazgos que impulsan comunidades educativas más justas, inclusivas y por sobre todo que permitan generar aulas escolares donde los y las niñas y jóvenes puedan aprender. El profesor Bolívar, nos ha enseñado que la práctica de liderazgo escolar es clave para la mejora y sobre todo en contextos de crisis y en un escenario pos pandémico como los que se han vivido el último periodo.

Por otra parte, como no recordar el texto “Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden” que tantas veces ha sido referenciado y que permitió mirar los procesos de gestión en los centros educativos chilenos, desde una perspectiva crítica, y reflexionar sobre las prácticas docentes - directivas para desarrollar comunidades que aprendan de sí

mismas y de sus propios procesos, con el fin de transformarse en “comunidades de aprendizajes”.

Finalmente, es de menester mencionar, la profusa contribución a la investigación con enfoque biográfico narrativo y sus respectivas técnicas: autobiográfica, historias de vida, relatos docentes – directivos que ha realizado el profesor Bolívar durante su trayectoria. Tanto en Chile como en Latinoamérica los aportes teóricos y empíricos en esta materia han permitido que investigadoras e investigadores puedan desarrollar este enfoque y generar conocimientos que aporten a la reflexión y discusión sobre los aprendizajes profesionales, identidad docente, identidad de liderazgo y las trayectorias de docentes, directivos y directoras escolares.

La contribución del profesor Bolívar en todas estas líneas, le permiten ser hoy en día un referente en educación, principalmente en lo que respecta al desarrollo del liderazgo escolar y gestión educativa, y a la discusión de la política pública sobre desarrollo profesional docente - directivo y en una posible carrera directiva en Chile.

Espero que este reconocimiento a su trayectoria y valoración a su trabajo de tantos años, pueda ser un impulso para que continúe produciendo conocimiento que permita continuar con el fortalecimiento de la educación en Chile, España, Latinoamérica y en tanto otros lugares del mundo.

Le agradezco infinitamente todo su apoyo en mi desarrollo académico y profesional.

Andrea Carrasco Sáez
Directora, Centro de Estudios Saberes Docentes, Universidad de Chile

Al querido profesor, muy desde el sur...

Conocí los primeros escritos del Prof. Bolívar hace más de treinta años, organizando mis primeros cursos de postgrado universitario, destinados a docentes, directores e inspectores de la educación del Uruguay. Estábamos aquí muy ávidos por la producción académica española de aquellas primeras décadas post dictadura (de allá y de acá), en las que los españoles marchaban a la vanguardia para los lectores de habla hispana. El rol del director, ¡el liderazgo escolar, el centro educativo, la cultura escolar... cuántos estudiantes, intercambios y recuerdos! Pieza fundante de nuestra construcción profesional.

Gracias a esa llegada de sus escritos a los ámbitos universitarios, se fue expandiendo su influencia a la educación pública, y Antonio Bolívar se constituyó en lectura obligada en cursos y concursos de maestros, de profesores, de directores, de inspectores, desde entonces.

Hoy, viviendo un vasto proceso de transformación de la educación del país, volvemos a encontrar a Antonio Bolívar como estímulo para lograr centros educativos más inclusivos, integrados y eficientes, liderados por profesionales que contagian su pasión por la educación. Al mismo tiempo, sus recientes escritos sobre la LOMLOE y el currículo

competencial se han convertido en referencias obligadas para nuestra transformación curricular.

¡Un enorme y agradecido abrazo al querido Maestro!

Adriana Aristimuño

Directora de Políticas Educativas, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

Agradecimientos al profesor Bolívar

En Antonio he encontrado un referente e ideas inspiradoras desde mis estudios doctorales en Canadá. En aquellos tiempos lejos de mi Uruguay natal, encontré en los escritos de Antonio una fuente de iluminación para mi tesis referida a innovación y transformación educativa. Años más tarde tuve la oportunidad de conocerlo personalmente en tierras catalanas. Desde entonces, leo y releo sus valiosos aportes en materia de innovación, desarrollo organizativo, y fundamentalmente en mi línea de investigación referida a la formación del profesorado y liderazgo de equipos directivos.

Un gran agradecimiento por sus contribuciones para el desarrollo de la investigación en Latinoamérica. Antonio nos ha dado mucho y seguramente su sabiduría nos aportará aún más en los años venideros.

Denise Vaillant

Decana Instituto de Educación, Universidad ORT, Uruguay

El amplio legado del profesor Bolívar

La producción investigativa de Antonio Bolívar tiene una extensión que hace difícil su sistematización y su síntesis. Por lo mismo, no es exagerado afirmar que en los últimos 30 años quien en América Latina se haya preocupado e interesado en comprender los procesos de cambio educativo (tanto desde una perspectiva sistémica como desde el centro), habrá necesariamente consultado una o más veces algunas de las publicaciones de este autor. Desde este punto de vista, no cabe duda de que estamos frente a una obra cuya contribución no puede ser soslayada y que, en definitiva, es parte de la historia reciente del cambio y la mejora escolar en los países de la región.

Una primera visión de sus publicaciones puede llevar a pensar que estamos frente a un autor que se interesa en los procesos de cambio, gestión y liderazgo en centros educativos desde un punto de vista pragmático ajustado al mainstream anglosajón; sin embargo, esta lectura resulta incompleta porque, en definitiva, se trata de una obra que tiene siempre de fondo la importancia de una escuela pública de calidad, de una escuela que produzca aprendizajes para todos y, en definitiva, de una escuela justa. Así visto, su trabajo dialoga intensamente con otros autores que en las últimas 3 décadas han sido actores clave en las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos. Ya desde los 90, Bolívar defendía la necesidad de un enfoque del cambio desde dentro de la escuela,

lejos del voluntarismo de las políticas desde arriba y también apartado de la cándida inocencia del cambio desde abajo. Sus trabajos recientes ratifican esta convicción: las escuelas que producen aprendizajes en los estudiantes son aquellas que también se organizan para el aprendizaje del profesorado dentro y fuera de sus muros. Sin embargo, este énfasis en la profesionalización no debe ser comprendido como una devaluación del rol reflexivo y político del docente. Profesionalizar la docencia implica mejores condiciones de trabajo docente acompañado de más autonomía; más autonomía, a su vez, sólo es posible cuando hay más capacidades; y más capacidades inevitablemente llevan a la pregunta sobre las opciones ético políticas inherentes a la acción pedagógica y al rol de la escuela en una sociedad justa. Después de todo, ¿hay algo más esencial en una escuela que estar pensada para que todos aprendan y contribuyan a una mejor sociedad? He aquí el legado de Bolívar Botía.

Luis Navarro
Académico, Universidad Andrés Bello, Chile

Antonio Bolívar, un caminante de la reflexión educativa

Antonio Bolívar es un profesor atento a aquello que sucede en los alrededores y a lo que aparece en las líneas de un libro. Echa mano de todo ello para proponernos ideas nuevas, renovadas, provocadoras, reflexivas. Nos hace pensar. Nos permite aprender.

Su prolífico trabajo incluye interpretaciones importantes desde y para el mundo iberoamericano sobre el liderazgo escolar y la identidad profesional docente, sobre la investigación cualitativa y los enfoques biográfico-narrativos, sobre las reformas generales y las transformaciones de la secundaria. Antonio recorre la reflexión educativa encarando las teorías y reconociendo las prácticas.

Muchos lo leemos muchas veces porque Antonio nos invita a recorrer con él los recodos de la reflexión educativa, pero también a buscar salidas en los laberintos de los problemas. Me quedo aún con la potente idea de Bolívar acerca del desajuste que existe (y sigue existiendo) entre la imagen que tiene el docente de sí mismo y las realidades de las aulas. Antonio seguirá caminando y nosotros seguiremos haciéndolo con él.

Ricardo Cuenca
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Capítulo 15

Evaluación participativa en comisiones comunitarias de valoración del profesorado y proyectos

Antonio Bautista García-Vera

Universidad Complutense de Madrid

Introducción

La teorización realizada durante varias décadas por el profesor Antonio Bolívar sobre diferentes preocupaciones temáticas del área de Didáctica y Organización Escolar, ha sido oportuna y, consecuentemente, ha tenido presencia en varios espacios de acción académica e institucional (Bolívar, 2006, 2008, 2014, 2016a, entre otras). En este capítulo se hará una aproximación a su quehacer en la valoración de proyectos y del profesorado y, sobre todo, se analizarán los fundamentos que la orientaron basados, principalmente, en la evaluación participativa.

Desde una perspectiva democrática, su presencia en diferentes comisiones técnicas de evaluación de proyectos de investigación e innovación, así como en las de selección y acreditación docente, ha facilitado la existencia de estructuras deliberativas orientadas a mejorar el rigor y transparencia de los procesos valorativos. Sobre todo, al inicio del trabajo de estos equipos, sus intervenciones, unida a la de otras compañeras y compañeros, permitieron la emergencia de interrogantes que ayudaron a situar los criterios con los que valorar las memorias técnicas o los méritos de quienes eran sujetos de acreditación. Interrogantes como ¿sobre qué referentes académicos, históricos, sociales y culturales se deben interpretar las realizaciones del profesorado e investigadores?, o ¿cómo llegar a saber qué es lo bueno, valioso, noble y relevante para un grupo de investigación o docentes-sujetos de acreditación? Ante la naturaleza ética de las anteriores cuestiones, normalmente fue planteada la necesidad de propiciar una corresponsabilidad valorativa, una exigencia participativa de todos los miembros de dichas comisiones.

De esta forma, se estableció una correspondencia entre la idea de escuela como comunidad de aprendizaje profesional (Bolívar, 2014) y la comisión de evaluación como grupo comunitario; es decir, la constituida por docentes que tienen el compromiso de evaluación institucional compartiendo unos valores éticos y usando unos referentes criterios de bondad asumidos por todos. El ideal de lo que deberían ser las comisiones de valoración, sería el de espacios de participación de evaluadores, de tal naturaleza, que no sólo encontraban placer en lo que hacían, sino que también disfrutaran de hacerlo juntos. Por lo tanto, aquellas comisiones fueron lugares donde se promovieron y provocaron procesos de negociación hasta llegar a acuerdos, pues en ellos se combinaron los procesos personales de reflexión y los colectivos de deliberación entre sus miembros para llegar a consensos, para llegar a resoluciones de evaluación. Esta idea de *comisión comunitaria* fue una forma de convertir el espacio público de los ministerios y agencias de evaluación en lugar de diálogo y participación que llevaba los posibles disensos entre sus miembros a consensos en las resoluciones efectuadas.

Fueron lugares en los que hubo que transitar y conjugar posiciones burocráticas y participativas de evaluación. Para comprender mejor los procesos que llevaron a situar y aplicar los criterios publicados por la institución, en pro de una evaluación justa fue necesario detenerse en los principios que sustentaron dichas decisiones. Así pues, en este capítulo se expondrá el sentido y fundamento sobre esta consideración de comisión de evaluación, como comunidad valorativa que fundamenta su acción evaluadora en la participación deliberativa. En el texto se referirá a ella como comisión-comunidad de evaluación.

Sobre la evaluación democrática

Este enfoque evaluador surge al preguntarse por el valor de los informes y decisiones tomadas por un/a evaluador/a, pues sus análisis y juicios, ineludiblemente, influyen y promueven sus interpretaciones y valoraciones de los solicitantes de proyectos de investigación o acreditación en algunas de las figuras docentes. Para evitar situaciones de evaluación anómalas que no contemplasen las tradiciones y esencias de las áreas de conocimiento en educación en los contextos de realización específicos y que, por lo tanto, atentasen contra la bondad del proceso, en algunos momentos fue enriquecedor revisar los ideales de todo plan democrático de evaluación que, históricamente, emergió de la resistencia a considerar al evaluador como el único que juzgase los programas y procesos institucionales de evaluación. Fue así como, en buena medida, el trabajo en comisión estuvo fundamentado por lo que Barry MacDonald denominó *evaluación democrática* en el campo de la educación. Planteó tres estilos o enfoques de la evaluación relacionados con tres posiciones políticas: burocrática, autocrática y democrática. Este último se desarrolló en los años setenta y ochenta “como una reacción contra el predominio de los estudios de tipo autocrático y burocrático que normalmente están asociados a los programas americanos” (MacDonald, 1983, p. 474). Mientras que los dos primeros estaban condicionados a agencias del gobierno que regulaban y controlaban la distribución de recursos pedagógicos, la evaluación democrática es un servicio de

información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Asimismo, frente a las referencias a la autoridad en las que se fundamentaban las evaluaciones burocráticas y autocráticas, la esencia o valor de la evaluación democrática es el derecho a saber o la existencia de ciudadanos, en nuestro caso, docentes e investigadores solicitantes de investigaciones y acreditaciones, que necesitan estar informados. También, MacDonald (1983) apuntó como características añadidas de la evaluación democrática la garantía del secreto o anonimato de los informantes y el control de datos hecho por los miembros de una institución académica.

La presencia de Antonio Bolívar y otras compañeras y compañeros en dichas comisiones, facilitó y promovió la idea de *evaluación participativa* que recogía el espíritu del anterior enfoque democrático pero aplicado a grupos pequeños, en los que no era necesario un árbitro o evaluador externo ni la representación de capas de población en grupos de decisión; más bien, sería la propia comisión, como comunidad, quien estudiase y decidiese sobre las solicitudes que tenían que valorar y dar respuesta. Ahora bien, esta forma de entender la evaluación participativa de un programa es consecuente con la exigencia de una acción moral que posibilite a todos los miembros de una comisión-comunidad de evaluación saber situar o contextualizar los criterios publicados en una convocatoria ante cada memoria técnica de un proyecto de investigación, o ante cada historia académica de vida que sostiene cada solicitud de acreditación para desempeñar una determinada figura docente.

Valoración de acciones técnicas y prácticas

El anterior planteamiento también se fundamenta en la idea de racionalidad técnica y práctica aportada por Weber (1978). Frente a la *acción técnica* que está determinada por la idea o resultados que son definidos a priori, en *la acción práctica* lo bueno de un procedimiento de evaluación está orientado a un proceso situado en un momento y lugar concreto; es decir, es algo dependiente o relacionado con la situación de la institución o grupos solicitantes de evaluaciones académico-profesionales, así como con la adecuación de los referentes criteriosales publicados a las circunstancias históricas y estado en el que se encuentra el colectivo que solicita un proyecto de innovación o una acreditación para poder ejercer como profesor. Es en los inicios de los procesos de evaluación donde se configura la situación contextual de los criterios institucionales y, también, donde su aplicación es fruto de una constante discusión o contraste de pareceres entre los componentes de una comisión. Estos momentos y lugares constituyeron el principio de la legitimación ética de una comisión como comunidad. Fue en ellos donde el profesor Bolívar tuvo la oportunidad de intervenir académicamente, bien para reflexionar sobre el sentido de las revistas depredadoras (Bolívar, 2016b, 2019; Giménez-Toledo y Tejada-Artigas, 2015; Haba-Osca, González-Sala y Osca-Lluch, 2019), bien haciendo referencia al Comité de Ética de Publicaciones (COPE) pensado para mantener ciertos estándares de prácticas éticas de publicación, o bien para manifestar la necesidad de que las universidades deben informar sobre prácticas antiéticas y fraudulentas en las que predomina la dimensión económica a la calidad científica y, consecuentemente,

reflexionar en dichas instituciones académicas sobre los perjuicios que pueden ocasionar a la promoción del conocimiento al publicar en este tipo de revistas.

Es en la acción práctica, donde las comisiones de evaluación deben tomar decisiones orientadas a propiciar el bien, o lo que ello/as consideran bueno, para el colectivo docente e investigador de las universidades que solicita ser evaluado. Son decisiones sobre medios donde están contenidos los propósitos. Por ejemplo, una vez encontradas y contempladas la solidaridad, la justicia y la libertad como posibles fines buenos deseados por una comisión, la discusión será cómo actuar de forma solidaria, justa y libre. La participación en esos procesos de deliberación es, pues, una exigencia de la acción práctica pues, además de intervenir en la manifestación de lo que se considera bueno por la situación de la historia académica de cada colectivo docente, es una necesidad constante analizar el grado con que los criterios referenciales publicados en las convocatorias se aproximan a unas circunstancias espacio-temporales concretas. Son deliberaciones que permiten aclarar en el seno de una comisión-comunidad el significado de esas situaciones, comprender el sentido de acontecimientos y evitar desvíos o desvirtuaciones de la práctica evaluadora. Es una participación que debe recoger el sentir de un colectivo y que ha de estar representado por los miembros de cada comisión al analizar el valor o mérito de un proyecto de investigación determinado, o una trayectoria académica concreta cuya acreditación es solicitada.

La preocupación de las comisiones-comunidades evaluadoras por cuestiones criteriosales, en momentos donde ha sido posible concretar e incluso plantear cambios, el profesor Bolívar mostró su compromiso con la Declaración de San Francisco sobre Investigación y Evaluación, DORA (2012). Parte del trasfondo de la inquietud por la naturaleza de determinados criterios referenciales, se fundamenta en que tanto la diversidad social, cultural y científica son dimensiones que caracterizan a los Estados desarrollados económica y tecnológicamente. Un tema que emergía en algunas sesiones es que todo sistema democrático debía promover la creación y mantenimiento de espacios de participación en sus instituciones orientados por una racionalidad práctica. Y una comisión de evaluación pública debería disponer de esos momentos como parte de su acción académica. Es una necesidad de reflexionar sobre el sentido y valor del trabajo realizado, de analizar la naturaleza de los principios y de las prescripciones criteriosales publicadas en las convocatorias como orientación de su acción valorativa. La flexibilidad de las reuniones de dichas comisiones, permitió que el profesor Bolívar referenciase la citada declaración DORA que, entre otros fines, tiene la intención de detener la práctica de correlacionar el factor de impacto de la revista con los méritos de las contribuciones de un científico específico, porque ese factor no debe usarse como una medida de calidad de los artículos de investigación individuales, o en las decisiones de contratación, promoción o financiación de proyectos.

En este contexto, fue posible que, en la constitución de algunas comisiones de evaluación, al revisar los criterios publicados y contemplar la interpretación de algunos de ellos, se puso sobre la mesa estas tres recomendaciones que figuran en DORA para instituciones y agencias de financiación:

- Ser explícito sobre los criterios utilizados para evaluar la productividad científica de los solicitantes de subvenciones y resaltar claramente, especialmente para los investigadores en etapa inicial, que el contenido científico de un artículo es mucho más importante que las métricas de publicación o la identidad de la revista en la que fue publicado.
- A los efectos de la evaluación de la investigación, considerar el valor y el impacto de todos los resultados de la investigación (incluidos los conjuntos de datos y el software), además de las publicaciones de investigación, y considerar una amplia gama de medidas de impacto, incluidos los indicadores cualitativos de la trascendencia de la investigación, tales como su influencia en las políticas y prácticas profesionales.
- Cuando se participe en comités que toman decisiones sobre financiamiento, contratación, titularidad o promoción, conviene hacer evaluaciones basadas en el contenido científico de las publicaciones en lugar de métricas de las revistas y editoriales; así como promover valoraciones referidas al impacto e influencia social, académica y profesional de los resultados específicos de la investigación.

Otro argumento que sostiene la naturaleza participativa y deliberativa de las comisiones de evaluación, es que uno de los fines de todo Estado democrático es el de formar y preparar a sus miembros para participar en la vida de una sociedad democrática, para decidir entre una serie de opciones o propuestas sobre lo que se considera bueno y para compartirlo con el resto de ciudadanos y ciudadanas. Es decir, un planteamiento democrático de las comisiones de evaluación es promover que toda la ciudadanía en su actividad social y profesional tenga la posibilidad de elegir entre diferentes formas de buena vida que entran en competencia, y que puedan participar en la materialización de lo que consideran bueno y noble. De este modo, un elemento esencial de una evaluación democrática es asegurar situaciones y espacios para la deliberación crítica entre los implicados en cualquier proceso de evaluación, que les lleve a comprender y sopesar concepciones diferentes sobre los procesos que desean para una valoración noble en los distintos ámbitos de evaluación. Para este menester, Guttman (2001) apuntó que todo plan educativo (*como el de evaluación*) que presuma de democrático tiene que seguir dos principios que, a modo de limitaciones, vigilen por la perpetuación de la vida democrática de un Estado. El primero es la *no represión*; “previene que el Estado, o cualquier grupo de su interior, utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre concepciones competitivas de buena vida y buena sociedad” (pp. 65-66). De este principio se deriva la participación como una de las esencias de la educación democrática. El segundo principio que limita la autoridad democrática es la *no discriminación* “Para la educación democrática... todos los que pueden ser educados-valorados deben ser educados-valorados” (p. 66). De este segundo principio se deriva el desarrollo de relaciones participativas que faciliten que en una comisión de evaluación se evite la discriminación.

En este sentido, en diferentes reuniones de comisiones técnicas se procuró que la comunicación e intercambio entre sus componentes, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento, les llevó a cierta comprensión mutua y cultura común, creándose un sentimiento de pertenencia a dicha comisión-comunidad de evaluación. Fue un efecto

secundario de la intervención de ese grupo de docentes en una comisión, pues como dicen Rodríguez Rojo y otros (2006) “No se puede ser demócrata ni, por lo tanto, buen ciudadano, cumplidor de sus deberes y tareas, si no se mantienen buenas relaciones con el otro compañero perteneciente a otra cultura, a otra manera de pensar o de ver las cosas cotidianas” (p. 22). Son consecuencias a las que se llegan en comisiones que orientan su trabajo desde la racionalidad práctica. Como manifestó Rawls (1979) “respetar al otro como persona moral supone tratar de comprender sus aspiraciones e intereses desde su punto de vista...” (p.338). Ese entendimiento sólo es posible cuando se crean y posibilitan espacios de relación social y participación entre los representantes de diferentes áreas de conocimiento, que lleven a conformar comisiones comunitarias de evaluación.

La evaluación participativa

Como se ha comentado anteriormente, en distintos espacios de acción institucional, en especial en la valoración de proyectos de investigación y de solicitudes de acreditación docente, el profesor Bolívar ha contribuido a perfilar la naturaleza de los procesos de evaluación desarrollados en las comisiones nombradas para tal fin, haciendo posible elevar el nivel de coherencia del trabajo realizado y trufar éticamente los principios de procedimiento que orientaron los análisis valorativos. Entre otras acciones, se revisaron y conjugaron diferentes enfoques de evaluación, principalmente se explicitaron el burocrático y el democrático como antesala del participativo.

Según se adelantó anteriormente al plantear la valoración democrática, la evaluación participativa se fundamenta en la forma de vida orientada por la racionalidad práctica y en la idea de una ciudadanía participante. A su vez, pretende responder a las limitaciones de la democrática porque, no siempre, denominar democrático a un sistema o forma de análisis significaba que el poder (kratos o norma) estaba en manos del pueblo (demos), pues desde ciertos ámbitos se cuestionó la propia idea de pueblo, haciendo preguntas como: ¿quiénes configuran ese pueblo?, ¿hay que poner límites a la noción de pueblo por razones de edad, etnia u otros?, ¿debe todo el pueblo participar en la toma de decisiones sobre los temas que les afecten y, consecuentemente, intervenir en la formulación de las leyes que regulan las relaciones e intercambios entre sus miembros? Concretamente, y a modo de ejemplo, Dewey, en 1916, temió por la desvirtuación de los ideales de la democracia al observar que el pensamiento economicista imperante en el desarrollo industrial y en la sociedad de libre mercado amenazaba la evolución del pensamiento democrático en Occidente, concretándose éste en determinados fines del desarrollo personal y en la concepción de la democracia como la posibilidad que se da y tienen los ciudadanos para optar periódicamente por un determinado grupo político. Bajo ese pensamiento reduccionista, la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas no es un elemento central en un sistema democrático sino, más bien, la competición y pugna entre élites y grupos de poder por el derecho a gobernar. Son planteamientos democráticos que se amparan en la idea de que la representación ciudadana es la única forma de funcionar en sociedades modernas, por no tener todos sus miembros

conocimiento y experiencia para participar en la toma de decisiones. Según este enfoque, la ciudadanía debe delegar su responsabilidad en la toma de decisiones dentro de una *democracia representativa*.

En este punto, y para analizar los fundamentos comunitarios de las comisiones de selección y evaluación docente y de proyectos de investigación en las que estuvo presente el profesor Bolívar, llega el momento de presentar los distintos grados de participación que, según Paterson (1970), se barajan en una sociedad democrática. El primero de ellos sería el que denominó *participación parcial*; es el caso donde las decisiones las toma una de las partes teniendo presente la opinión del resto de los miembros de una sociedad. El segundo grado, el de *pseudo-participación*, hace referencia a las políticas que dan la palabra a la ciudadanía para que aborde y analice temas o cuestiones que han sido seleccionados y decididos por unos pocos. Finalmente, el tercer grado, se refiere a la *participación plena* para apelar a las sociedades donde se comparte el poder y las decisiones son tomadas por todos los implicados y afectados por un problema, situación o proyecto. Evidentemente, para que la participación plena sea posible ha de aplicarse en grupos limitados numéricamente, donde todos sus componentes se conozcan. Es así que, como contrapunto a la participación parcial o democracia representativa surge la *democracia participativa* que recoge el sentido de la participación plena, que es expresión de agrupaciones o partes de una ciudadanía comprometida política, social y culturalmente en la cohesión social y en la resistencia y oposición a las injusticias y miserias humanas.

Ahora bien, atendiendo al tema del capítulo, la evaluación participativa puede tener lugar en grupos reducidos de trabajo formativo; porque como dice House (1994), en el seno de esas comisiones “Las personas deben tener la oportunidad de elegir, de manera que no les determinen desde fuera las opciones, aunque favorezcan sus propios intereses, pero las elecciones deberían distribuirse de modo que todos los grupos y clases sociales tuvieran las mismas oportunidades para elegir” (p. 137).

Este enfoque de evaluación se justifica porque ofrece oportunidades y situaciones equivalentes para intervenir en el debate sobre lo que la ciudadanía considera su propio bien, así como en las discusiones sobre la forma en que esos fines o asuntos vitales se plasman y se desarrollan en un proyecto comunitario de acción y evaluación. En el campo Ciencias de la Educación, la evaluación participativa es el tipo de práctica valorativa y formativa que promueve los ideales de libertad e igualdad contemplados y defendidos en una sociedad democrática. Dewey (1995) planteó que los miembros de un pueblo llegarían a ser participantes activos a través del ejercicio del pensamiento racional, mediante el diálogo y el debate democrático. Es decir, para Dewey la democracia no se reduce a un conjunto de instituciones y procedimientos, es más bien un ideal moral que debería iluminar las prácticas diarias y relaciones normales de los ciudadanos. En este sentido, uno de los fines de las instituciones y agencias de evaluación es abrir caminos y posibilitar la intercomunicación de los implicados en esos procesos valorativos. Posiblemente, cuando esto no suceda emergerán voces discrepantes desde distintos foros de discusión, tal como el de “profesor anecado”

(<https://profesoranecado.foroactivo.com/f1-academia-tu-y-cu>), conformado por parte del *profesorado* que estuvo, está o estará en proceso de acreditación.

De igual forma, la evaluación participativa es la que contempla las esencias de la racionalidad práctica o forma de plantear la acción mediante la construcción de un juicio práctico. Para Aristóteles, la vida práctica hace referencia a la vida política en Atenas, a la interacción con otros ciudadanos sobre temas o asuntos de la vida pública, o de la administración y organización de la vida en la ciudad. Para tal menester, la participación es una exigencia en la búsqueda de lo bueno para un grupo o comunidad-comisión de evaluación, que participa en un proyecto educativo y valorativo, y en la interpretación y materialización continua de ese *Eidos* en una práctica situada en un espacio social, cultural y académico, y en un tiempo histórico concreto.

Con la misma base epistemológica se puede analizar la evaluación participativa orientada por los intereses *emancipatorios* propuestos por Habermas (1986). La base de la participación de todos los implicados o afectados en una comunidad o programa educativo se orienta a buscar un consenso sobre el significado de las acciones a emprender; la participación es, pues, la base de la construcción de su propio conocimiento de grupo o comisión. Sin embargo, es difícil separar la práctica y la crítica (emancipatoria) pues al reconocer el *eidos*, el bien, lo bueno o noble para un grupo o comunidad, lleva implícito un descubrimiento de las posibles miserias o dificultades que condicionan o impiden un mejor proceso valorativo. Es difícil distinguir una participación práctica (ética) de una crítica (emancipatoria) porque la base interpretativa del conocimiento sobre la que se orienta es de la misma naturaleza. Esta distinción sólo tiene sentido en la configuración de los grupos pues, para evitar reproducir significados sobre cosas, hechos o relaciones anclados en las costumbres y tradiciones de dichas instituciones es necesario introducir en la participación otros puntos de vista de la comunidad académica para que se cuestione o extrañe de las propias prácticas, del sentido o no del valor que tiene lo que se hace para llegar a esa idea de bien, a la vez que transformar las limitaciones normativas o el contenido y significado de historias o tradiciones académicas que dificultan la vida según lo que es bueno para ese grupo o, en nuestro caso, para una comisión comunitaria de evaluación. En la base de esta consideración académica está la finalidad y funcionalidad de la evaluación institucional propuesta por el profesor Bolívar (2016a) cuando plantea la exigencia de asegurar el derecho a una buena educación para todos en todos los lugares mediante el diseño y organización de dispositivos externos que posibiliten evidenciar en qué nivel está asegurado que las instituciones educativas den cuenta de los grados de educación ofrecida.

Naturaleza de los procesos participativos

En un acercamiento más próximo a la esencia de la deliberación que nutre la evaluación participativa, se llega al análisis de dichos procesos para conocer su naturaleza. Con este fin, es necesario recalcar en los principios de los que han de alimentarse para que en ellos

estén presentes continuamente los ideales de democracia y racionalidad práctica señalados anteriormente. Se parte de la idea que uno de los fines de un Estado democrático es preparar a su ciudadanía para que entienda y valore puntos de vista diferentes, competitivos, sobre lo que es bueno y noble en ese pueblo. Es preciso, por lo tanto, contemplar y organizar la práctica de la evaluación participativa de programas educativos y evaluativos a partir de la teorización precedente.

Empezando por Dewey (1995), manifestó dos condiciones previas para velar por una deliberación y participación democráticas: el *reconocimiento* de los intereses que puedan tener en común los ciudadanos y ciudadanas, y el *compromiso* de revisar las prioridades y necesidades personales al compararlas con otras que muestre el resto del grupo. Son dos principios básicos que retomará Habermas en su teoría de la acción comunicativa, al abordar los procesos deliberativos y participativos que buscan lo bueno de un grupo, y a valorar la bondad de sus acciones en el seno de una comunidad o, en este caso, una comisión evaluadora.

Concretamente, Habermas (1987) apuntó algunos criterios para estudiar la naturaleza ética de los procesos y situaciones de participación en la construcción del conocimiento, orientados por la racionalidad práctica, que son la base de las acciones comunicativas; tres de ellos han sido referencia en el proceso que debían orientar el trabajo de la comisión evaluadora de proyectos de investigación y de trayectorias académicas que solicitan ser acreditadas para desempeñar alguna figura de profesor universitario:

- *Comprender* a los demás, sus puntos de vista, sus referentes o los porqués de lo que dicen y han investigado y publicado.
- Participar de forma *auténtica*, buscando el bien de la comisión o de los colectivos que solicitaron proyectos o acreditaciones, no lo personal, que es propio de acciones estratégicas, no comunicativas.
- Comprobar la corrección y *adecuación* de las acciones emancipatorias promovidas por discursos alternativos. Tal valoración debe ser, de igual forma, consensuada por la comunidad evaluadora.

La comprensión, la autenticidad y la adecuación de las deliberaciones y acciones fueron uno de los logros buscados por las comisiones de evaluación en la que estuvo el profesor Bolívar y contribuyeron a desarrollar lo que Dewey denominó reconocimiento de los demás y compromiso de revisión de lo propio. Son principios que orientaron la participación para consensuar la generación o construcción de significados sobre itinerarios docentes e indagadores en contextos universitarios concretos que, a su vez, ayudaron a las comisiones a conocer, comprender y valorar mejor éticamente las solicitudes de acreditación y las memorias de investigación.

Care (1978) planteó cómo debía ser un procedimiento de evaluación para que resultase moralmente aceptable. Manifestó que, inicialmente, era necesaria la participación de los miembros de una comunidad en el diseño del procedimiento de evaluación para que ésta fuese justa, pues el acuerdo sobre la forma de realizarla obligaba a quienes conforman esas comisiones-comunidades. A su vez, precisó que no valía cualquier tipo de acuerdo,

sino aquel al que se hubiese llegado siguiendo estas doce condiciones: ausencia de coerción, racionalidad por parte de los participantes, aceptación de los términos, acuerdo conjunto, desinterés personal o imparcialidad, universalidad, interés comunitario, información igual y completa, no temer las consecuencias de la implementación del acuerdo, posibilidad de llevarlo a cabo, contar con todas las opiniones y, finalmente, participación. Puede observarse la diferente naturaleza de ese grupo de condiciones, mientras que unas se refieren a las personas, coincidiendo con la propuesta de Habermas, otras están orientadas a llegar al pretendido acuerdo; pero, en definitiva, todos confluyen en definir la esencia de la evaluación participativa de proyectos educativos en una comunidad-comisión evaluadora.

A modo de epílogo a la presencia del profesor Bolívar en espacios de acción evaluadora, cabe apuntar que su contribución en este ámbito académico ha estado orientada por lo que debe ser una evaluación participativa, concretada en buena medida en los niveles y procedimientos de intervención ya señalados: la *no represión* y la *no discriminación* de capas o grupos sujetos a evaluación de la comunidad académica. Según manifestó Guttman (2001) “Los principios de la no represión y la no discriminación limitan la autoridad democrática en nombre de la democracia misma. Una sociedad no es democrática y no puede comprometerse en la reproducción social consciente si restringe la deliberación racional o excluye a algunos de los ciudadanos de una educación adecuada” (p. 125). Son dos principios que, junto a los propuestos por Habermas (1987), velan por la perpetuación de la democracia entendida como una continua deliberación a la vez que da sentido a la existencia de la evaluación participativa contemplada en el apartado anterior. De este modo, el principio de la *no represión* vigila para que no existan restricciones en la posibilidad y capacidad de los ciudadanos para deliberar en el futuro (sobre fines o concepciones competitivas de lo que se considera buena vida, o lo que es la democracia, la extranjería o el maltrato animal y humano...); el de la *no discriminación* está atento para que no se excluya a la ciudadanía, para que todos sus componentes participen en la deliberación sobre lo que consideran bueno y noble. Mientras que los dos principios apuntados por Guttman son de una dimensión macrosocial, pues atienden a elementos estructurales del proceso participativo (quiénes participan y sobre qué), los argumentados por Habermas son de una dimensión microsociales pues, como pretendió el profesor Bolívar junto a muchas de sus compañeras y compañeros, velan para que la participación en una comunidad-comisión evaluadora goce de las esencias de las acciones comunicativas.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006) Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Revista Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60.
<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006>

- Bolívar, A. (2008) Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE)* ,1 (2), 57-74. Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa De Investigação Educativa*,14,9-40. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- Bolívar, A. (2016a). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educativa*, 47(65), 284-313 <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3812/3191>
- Bolívar, A. (2016b). La calidad de la investigación, el impacto de una revista y los negocios financieros. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2296>
- Bolívar, A. (2019). El “medio es el mensaje” o la mercantilización de la investigación educativa. Un negocio creciente. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/5798>
- Care, N.S. (1978). Participation and policy. *Ethics*, 88, 316-337.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.
- DORA (2012). Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación” <https://sfdora.org/read/es/>. También ver: <https://twitter.com/DORAssessment>
- Giménez-Toledo, E. y Tejada-Artigas, C. M. (2015). Proceso de publicación, calidad y prestigio de las editoriales científicas en educación. *Educación XX1*, 18(1), 17-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12310>
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós.
- Haba-Osca, J., González-Sala, F. y Osca-Lluch, J. (2019). Las revistas de educación a nivel mundial: un análisis de las publicaciones incluidas en el JournalCitationReports (JCR) del 2016. *Revista de Educación*, 383, 113-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-403>
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de la filosofía social*. Tecnos.
- House, E. R. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Morata.
- MacDonald, B. (1983). La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y A. Pérez (Comp.) *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 467-478). Akal.
- Paterman, C. (1970). *Participation and democracy theory*. Cambridge UniversityPress.

Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Rojo, M., Palomero, J.E. y Palomero, P. (2006). Interculturalismo, ciudadanía cosmopolita y educación intercultural. *Profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 17-37.

Weber, M. (1978). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 16

El discurso de Antonio Bolívar como referente de la innovación educativa en España

Florencio Luengo Horcajo y José Moya Otero

Proyecto Atlántida

La propuesta de bucear en el amplio discurso del profesor Antonio Bolívar Botía sobre las experiencias de la innovación educativa de nuestro país, se centra en los aspectos más directamente relacionados con algunas iniciativas de los grupos de innovación cercanos a los autores de este texto. Apuntaremos algunas claves a partir del encuentro y coincidencia de Bolívar con en el comienzo de los años 90, dentro del colectivo ADEME, y la integración paralela del aquí homenajeado en los planes de acción de un grupo gestado dentro del propio ADEME, como es el colectivo del Proyecto Atlántida, donde hemos compartido objetivos y planes de actuación desde comienzos de los años 90 hasta la fecha. Son ya más de 30 años...

Trataremos por tanto de identificar el peso del discurso de Bolívar a partir de nuestra conexión en el colectivo ADEME, dentro del cual el propio Antonio desempeñó un papel de liderazgo tanto académico como organizativo. Tomaremos como referencia relevante para muchos de nosotros, y suponemos que también para Antonio, libros que fueron clave en aquellos inicios, como los de J. Manuel Escudero y M^a Teresa González, *“La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor”* (1984) o *“La Innovación Educativa. Teorías y Procesos”* (1987), que ayudaron a contextualizar la clave *ademera* del modelo de procesos y aportaron reflexiones de alcance, junto a otros estudios y textos de autores europeos y reflexiones de compañeros de la renovación pedagógica en España.

Se estaba gestando una colaboración especial, en la que coincidíamos un numeroso grupo de docentes y pedagogos cercanos a diversos departamentos universitarios y escuelas innovadoras. Estábamos redefiniendo, a la luz de experiencias europeas (bien liderados por Juan Manuel Escudero, junto a M^a Teresa González, Antonio Bolívar. A Guarro, Juan Manuel Moreno, Rodrigo J. García, Juan Carlos Torrego, Santiago Arencibia, Justo Gómez...), algunas claves en España de la innovación educativa, especialmente del

modelo de desarrollo y mejora de la Escuela, y su estrategia basada en el de proceso, que se introdujo en las experiencias de asesoramiento con numerosos centros en diferentes CCAA, tal y como poníamos en común en los encuentros del grupo ADEME. Bolívar representó siempre una voz singular y ejerció liderazgo en encuentros y jornadas.

Una vez señalado el momento inicial de encuentro en textos y claves de ADEME de principio de los años 90, y dejando el desarrollo de sus aportaciones a otros colegas que van a referenciarlo, repasaremos aportaciones realizadas por Antonio Bolívar al campo de la innovación y el cambio educativo basados en una Educación Democrática. Empezaremos por definir un grupo de temáticas que han sido consideradas esenciales en la conexión del grupo Atlántida con las políticas educativas de las diferentes administraciones y de instituciones educativas plurales, como son ayuntamientos, consejerías de educación, diferentes equipos del propio Ministerio de Educación, y entidades cercanas tanto públicas como privadas. Y es que esta conexión con las políticas concretas representa una seña de identidad que relacionaba de forma especial el pensamiento y la acción de Antonio Bolívar con otros liderazgos dentro del grupo Atlántida, y es esa marca propia lo que ha hecho tan fructífera la colaboración e integración de su pensamiento.

La educación democrática como eje de una escuela de los años 90

El grupo de innovación Atlántida de Tenerife surgido en el colegio Atlántida de Valle Guerra (1985, La Laguna) había conectado directamente, gracias a su asesor Amador Guarro, con ADEME, que ya trabajaba en la “Autorrevisión de centros”, el modelo de mejora basado en procesos de participación desde la práctica. A partir del encuentro con ese grupo de pedagogos de todo el país, se reforzaría el grupo Atlántida de Tenerife, que añadiría a las claves de ADEME el compromiso con las políticas educativas generadas desde las Administraciones educativas y en contacto con otros grupos plurales. De esa inicial apuesta surgió, asesorados por Amador Guarro – con el inestimable apoyo de Antonio Bolívar y Juan Manuel Moreno-, lo que serían las claves para Atlántida de la Educación Democrática y el Currículum Democrático, que se unían a la fuerza de la participación social. Atlántida había fijado un tema clave en su desarrollo: la apuesta por un currículo común, inclusivo, conectado con el contexto social donde se desarrollaba la intervención, aspectos en los que Antonio Bolívar iría ofreciendo claves que iban a enfatizar otro elemento complementario del discurso atlante: el eje escuela-familia-comunidad.

Las reflexiones sobre estos grandes temas, educación democrática, convivencia democrática y escuela-familia-comunidad, iban a generar dossiers en los años 90, que acabarían siendo textos clave de las 6 carpetas Atlántida y los tres libros con Wolters Kluwer que reflejamos en la bibliografía. Como una aportación de referencia, cabe destacar el monográfico de la Revista Cuadernos de Pedagogía de 2002, resumen de la década de los 90, sobre un Especial dedicado a Atlántida, que recogía las claves de la educación democrática. Un texto de Bolívar ya avisaba: “...más allá de las aulas, la

democracia debe fomentarse en el conjunto de la ciudadanía”, reflexión que sigue representando un reto en pleno 2023.

El compromiso con la Convivencia democrática en las aulas y centros

Desde mediados de los años 90, en pleno desarrollo LOGSE, la convivencia escolar y el clima general de aprendizaje se presentan como cuestiones que hay que abordar y gestionar necesariamente si se quería llevar adelante en condiciones favorables la tarea curricular en el aula. Ese clima general de convivencia cada día más complejo, reflejo de una también compleja sociedad, con el inicio de crecientes desajustes sociales, con aparición de fenómenos como el *bullying* y otras conductas disruptivas, hará que desde los grupos de innovación se aborde con especial dedicación el tema de convivencia. El grupo Atlántida liderará una apuesta decidida que alumbrará materiales teórico-prácticos que llegaron a ser referentes en la educación de nuestro país. Primero las aportaciones se harán como grupo de innovación ligado a centros del profesorado, y luego se ensayará la colaboración con una estructura socioeducativa como la Federación de Enseñanza de CCOO, fase en la que Antonio Bolívar se mostraría siempre activo y colaborativo con otros planes del sindicato. Los intensos trabajos sobre convivencia de Juan Manuel Moreno Olmedilla y Juan Carlos Torrego, con aportaciones a un marco democrático de escuelas que ya se había definido previamente, llegará a disponer de una propuesta de pautas para la gestión de lo que denominaremos “Convivencia democrática y comunitaria”. Las aportaciones realizadas en carpetas de materiales en los años 2001, 2003 y 2007, junto a los cuadernillos de la revista Escuela de 2008, representan un material en el que Antonio Bolívar integrará la visión ya inicial de ciudadanía democrática y del eje responsable escuela-familia-comunidad. Los modelos de convivencia serán dinamizados por “Consejos de Ciudadanía y Convivencia Democrática” en ayuntamientos como los de Coria o Torreperogil, en los que Antonio Bolívar jugará el papel de sustento teórico, junto a los pedagogos de planes de actuación, sacados de las experiencias bien lideradas por Moreno y Torrego. Años después, una señal más de su influencia y liderazgo es la dirección de una tesis, por Juan Carlos Torrego, sobre el denominado “Modelo integrado”, que Atlántida cerró como “Modelo democrático y comunitario”. A continuación, la dirección en 2013 de planes de intervención para la mejora, coordinados por M^a Victoria Trianes, que ya había publicado su material inicial en las carpetas de Atlántida de 2007, contarían con la presencia y liderazgo de Antonio Bolívar, que había sido testigo directo de los debates y materiales de años anteriores. El modelo de convivencia, que se generalizaba y superaba otras actuaciones esporádicas y poco sistemáticas, contaba con las aportaciones rigurosas de Bolívar y la dirección posterior de actuaciones académicas, conectadas con los discursos avanzados.

La aportación de Antonio Bolívar al modelo de educación democrática de Atlántida tuvo mucho que ver con la visión recogida en la ampliación del currículo formal, con la fuerza e identidad del currículo informal y no formal. El libro de Wolters Kluwer, “Escuela, familia y comunidad, claves para la acción” (2008), coordinado por Luengo y Moya, que venía a recoger el esfuerzo realizado sobre convivencia y la propia educación democrática, identificaba el triple eje con trabajos ya presentes en las habituales carpetas de Atlántida

en años anteriores. Ideas como “la democracia como proyecto común de una vida justa”, “el currículo democrático y los aprendizajes básicos como renta cultural mínima”, así como “el centro como comunidad profesional de aprendizaje” y la presencia de “la Carta Ciudades educadoras: Barcelona 1994”, representaban claves del discurso de Antonio Bolívar, compartido con Moya y Luengo en la citada edición.

La apuesta por Ciudadanía y Derechos Humanos. Los Consejos de Ciudadanía

Como un nuevo salto en discursos de innovación, Atlántida organizaba su nueva etapa reforzando los seminarios y creaba la Asociación Atlántida con estatutos propios (2004), desligando su historia del grupo canario EDESO (Educación, Desarrollo y Solidaridad), e iniciaba su andadura en solitario. Aprovechando el encuentro anual de ADEME de Valladolid del año 2004, comenzaba institucionalmente un camino propio, en el que se integraron la mayor parte de los profesionales de ADEME. Se reforzaron los seminarios de trabajo en Tenerife y Las Palmas fortaleciéndose la organización de Atlántida con estructura estatal, ligados a otros seminarios en Madrid (Rodrigo J. García y Justo García), Murcia (Nuria Illán y equipo), y en Granada formalizando un colectivo propio coordinado por el mismo Antonio Bolívar y Jesús Domingo Segovia. Atlántida se empezaba a presentar a las convocatorias del Ministerio dentro del eje Innovación Educativa y generaba discursos propios. Y es dentro de este capítulo nuevo donde nace con especial fuerza el discurso de Ciudadanía, liderado por Antonio Bolívar, que en el año 2005 daría lugar a una carpeta propia de Atlántida, “Ciudadanía mucho más que una asignatura”, sobre el concepto que el nuevo MEC manejaba de cara al proceso de elaboración de la nueva Reforma Educativa (LOMLOE, 2006). En el inicio del documento, la colaboración de Atlántida con las comunidades de aprendizaje de CREA daba a luz un artículo de Escudero Muñoz y Ramón Flecha sobre “Ciudadanía democrática y el núcleo central de una buena educación para todos”, y Antonio Bolívar fijaría las bases de su aportación para los años próximos con “La educación de la ciudadanía como cuestión de la comunidad”.

Un año después, el libro de Graó (Bolívar, 2007) daba fe del trabajo realizado con marco y ejemplificaciones en municipios concretos con un título ya conocido “Educación para la Ciudadanía: Algo más que una asignatura”. Antonio Bolívar, germen del marco teórico de Atlántida junto a Amador Guarro, tras serias dificultades para editar como grupo Atlántida en Graó el discurso trabajado por el colectivo desde años anteriores, se encargaría de hacer visible este importante texto, como autor material del discurso, al trasladar a la editorial la tarea de una ciudadanía activa en un marco comunitario, y las claves del currículum global del futuro tanto en primaria como en secundaria, con lo que daba cobertura a la apuesta de “Escuela Abierta al pueblo”, arranque inicial del proyecto Atlántida en Tenerife.

Merece destacar como anécdota de una educación polarizada ya en España, el especial en la Revista EPOCA, julio de 2007, que titulaba “La red Atlántida y su plan de ingeniería social”, donde se identificaba a Mariano Fernández Enguita, Florencio Luengo, la presidenta de CEAPA Mercedes Díaz, y el propio Alejandro Tiana en el MEC, sin olvidar al

asesor Rodrigo García, el especialista en el Defensor del Menor de Madrid. J.A. Luengo, o Pedro Uruñuela del grupo CIVES, también cómplices necesarios, como líderes de un movimiento que tenía como objetivo sustituir la familia por el Estado, creando *una doctrina para la familia*. El disparate desde las filas más duras de la derecha se olvidaba del artífice mayor del discurso que no era otro que Antonio Bolívar. Su difusión no tuvo un eco especial, pero mostraba ya el nivel de polarización de la educación en España y focalizaba su discurso contra la LOGSE, y la LOE, promulgada recientemente.

Los artículos a modo de informe liderados por periodistas como la profesora Araceli Oñate, recogían la batalla política establecida contra la LOE y sus planteamientos transversales, sin olvidar la batalla de Ciudadanía. La revista llega a decir “si el Ministerio quiere una hora o dos para la asignatura, Atlántida defiende que sea a todas horas una transversal del currículo...”. La idea de al menos una hora era criticada de forma contundente por Antonio Bolívar, que no hacía sino mostrar que la propuesta de integrar valores y la apuesta competencial con tareas sociales y prácticas necesitaba integrarse directamente en el alma del currículum, superando la idea de las transversales LOGSE que quedaron en terreno de nadie.

Todas estas ideas desesperaban al grupo de presión de EPOCA, y alentaba el desatino de los grupos que ya llenaban la plaza de Colón, en Madrid, de vez en cuando. Otra vez, entre el ruido de las movilizaciones conservadoras y el silencio de la innovación desorganizada, estábamos perdiendo una oportunidad histórica. Antonio Bolívar, quien pasó desapercibido para los autores de ÉPOCA, estaba aportando el germen de una transversalidad curricular que la LOE planteaba y no resolvía, que la LOMCE calló y la LOMLOE retomaría, esta vez con Bolívar y Moya entre los asesores curriculares de un Perfil de salida, que como luego veremos, representa un nuevo modelo innovador desde aquellas apuestas iniciales.

Relación de Ciudadanía con el currículum, y la propuesta de competencias

Pero para llegar al puente LOMLOE sería preciso recorrer un largo camino lleno de baches. El nuevo material de Carpeta Atlántida (2008) “Las competencias básicas y el *currículum* común imprescindible”, trataría de volcar el discurso de ciudadanía, que lideraba Bolívar, en la nueva propuesta europea de competencias básicas. Atlántida, con Moya y Bolívar, incorporaba la actividad informal y no formal a la tarea curricular, lo que dio lugar a los Consejos de Ciudadanía y competencias en municipios pioneros. Antonio había sido pionero conectando las dos claves innovadoras, en su texto Ciudadanía y competencias básicas (2008). En esta misma etapa (2007-2008), la revista Escuela publicaba nueve cuadernillos resumiendo el modelo teórico y práctico de Atlántida en relación con las competencias básicas, denominadas cultura imprescindible de la ciudadanía que nadie mejor que Antonio representaba. El desarrollo del trabajo en el MECD, con el denominado Proyecto COMBAS (2010-14) era liderado por un Equipo Base del propio colectivo Atlántida donde estaban presentes numerosos miembros del grupo granadino, entre ellos Jesús Domingo, Juan de Dios Fernández y Antonio Bolívar como asesor permanente. El trabajo de asesoramiento a centros de 15 CCAA se ligó al modelo

de formación en cascada, y representó una experiencia de especial relevancia para la innovación educativa en España. En Andalucía, cabe destacar, se hizo visible dentro del Plan PICBA al que el grupo de Granada trató siempre de asesorar, apoyando a centros integrados en el plan de cambio curricular. Las aportaciones de Antonio sumaban fuerzas con las de José Moya, y se enfrentaban a ciertas críticas contra el modelo competencial, recogiendo las apuestas de expertos que ofrecían continuidad a la propuesta competencial en clave de nueva oportunidad del cambio. Los marcos epistemológicos de los que bebieron unos y otros explican la enorme distancia que aún hoy sigue vigente y que es necesario seguir abordando.

El trabajo COMBAS supuso una ejemplificación de enorme alcance para la necesaria reconstrucción del currículo en España, como se haría llegar al equipo del Ministerio, que en pleno año 2020 debía abordar – tras el frenazo LOMCE que Bolívar denunció de forma atrevida – la reelaboración de una propuesta curricular en la que esperábamos se tuvieran en cuenta los errores cometidos en las pasadas décadas. Pero eso ya forma parte de un tiempo LOMLOE (2020) más reciente, con Bolívar formando parte de una decidida aportación al modelo curricular de la citada Reforma.

La capacidad profesional docente y las mejoras educativas

A partir de cierre de planes con el Ministerio de Educación que habían copado el trabajo de Atlántida desde 2010 hasta 2015, se iniciaba la investigación Capacidad Profesional Docente (CPD), con 100 centros en la Consejería de Educación de Extremadura, con el objetivo de renovar el perfil competencial docente, y el dominio de claves de diseño, seguimiento y evaluación del aprendizaje. La experiencia, desarrollada durante dos años con los servicios de inspección y de centros de profesorado de la comunidad y el centenar y medio de centros, se extendió a Granada y Madrid. La investigación CPD dio lugar al libro “Capacidad Profesional Docente” (2019), donde Antonio sembraba un discurso cercano al “capital profesional” de Hargreaves y Fillan (2014), dentro del capítulo 4, titulado “Cultura escolar”, apostando por superar el modelo profesional individualista por el de la cultura de comunidad profesional y trabajo compartido. El proyecto CPD finalmente se adaptó y desarrolló con la búsqueda del perfil de los servicios de Inspección, apoyados en las tres organizaciones de los profesionales de Inspección Educativa (USIE, ADIDE, INSNOVAE), que lo han tomado de referencia, y que ha dado lugar a investigaciones de miembros cualificados. Bolívar, que ya era un autor cercano para ellos, ha pasado a ser un asesor destacado en los planes de formación de los Servicios de Inspección de las CCAA y el MEFP.

Esta narración de planes de innovación tiene como denominador común el compromiso con hacer visibles las experiencias de mejora e innovación que el sistema educativo genera. Para fortalecer ese permanente compromiso de centros en vanguardia, dos años antes a CPD, Atlántida había publicado el libro “Mejoras educativas en España” (2017), con Anaya, donde se recogía la fuerza de las experiencias de centros que muestran su compromiso con el cambio curricular y la participación social. Antonio Bolívar, siempre cercano al Desarrollo Basado en la práctica escolar, dejaba su impronta en el capítulo 6

con “los Valores de ciudadanía del centro”, junto a Alejandro Tiana, donde analizaban la experiencia de “Aprendizaje Servicio de Hospitalet de Llobregat”, y un centro de la compañía de María en Zaragoza, que impregnaba el proyecto educativo de valores para la ciudadanía y serviría de avanzadilla a la apuesta de perfil de salida en 2023.

La colaboración con los intentos de Acuerdos Educativos, INNOVA; REDE

En paralelo a la colaboración institucional sobre Ciudadanía con el MEC en 2005 y 2006, se iniciaron desde Atlántida colaboraciones con la Secretaría de Estado, con la idea de generar movimientos de innovación entre la pluralidad de los grupos y MRPS en España. De esa etapa merece destacar la creación de la RED Innova. Atlántida, con Bolívar como uno de los responsables de su marco teórico, acompañados de Florencio Luengo, Rodrigo García, Mariano Fernández Enguita y Jaume Carbonell, trataría de promover la creación del portal INNOVA (2007-2009), con el objetivo de dinamizar una red que movilizara el cambio educativo, como habíamos pregonado en Cuadernos de Pedagogía en 2002. En un encuentro crítico a modo de Asamblea de MRPS de 2004, donde Atlántida propuso el reto colaborativo INNOVA, surgió una Comisión de voluntarios. El intento, después de aglutinar a más de 200 grupos de innovación y organizar dos Congresos sobre el tema, además de por los habituales desplantes de unos grupos más proclives a no estar cerca del Ministerio, y otros más colaboradores, quedó cortado con el cambio de Ministerio de Educación y las políticas de recortes a partir de 2011, como tantos otros planes de progreso. La permanente presencia de Antonio Bolívar en estos procesos aseguraba el discurso teórico atlante.

La segunda iniciativa tuvo que ver con la apuesta Atlántida, ofrecida a COTEC, que trataba de generar de nuevo una RED de colaboración de la innovación educativa en España, que reflexionara desde un modelo transversal, uniendo a grupos diversos, con el objetivo de lograr un Acuerdo Educativo una vez habían fracasado los intentos de Gabilondo en 2010 y la apuesta del Parlamento en 2018. La apuesta se denominó REDE, la “Red por un diálogo educativo”, y generó grandes expectativas; se elaboró un conjunto de propuestas en seis áreas educativas, que sin duda habrá que recuperar. La presencia de Antonio Bolívar como un miembro destacado quedó patente en las colaboraciones en tres de los libros de reflexión elaborados por REDE y publicados por ANELE.

- *“La Reforma del currículo escolar: ideas y propuestas”*. Bolívar integraba el currículo global desde el eje de la sostenibilidad, y sugería priorizar en la nueva Reforma de 2020 el discurso ONU y UNESCO de la Agenda 2030.
- *“La organización escolar, Repensando la caja negra, para salir de ella”*. El capítulo 3 sobre “Otra Gobernanza para dinamizar la organización de los centros”, volvía a ofrecer la oportunidad a Antonio Bolívar de enfatizar la fuerza de una nueva organización en los centros y el liderazgo de sus equipos directivos.
- *“Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano”*. En el capítulo “Colegialidad docente y aprendizaje cooperativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente”, Bolívar integra

y contextualiza ideas, esbozadas por Andy Hargreaves, en este caso sobre “comunidades profesionales de aprendizaje”, que representan una apuesta propia ante el discurso de comunidades de aprendizaje de CREA, y “Profesionalidad y colaborativa”, que Antonio logró contextualizar al modelo educativo en España, y que Atlántida hizo evidente y le permitió reformular su propuesta en la investigación de Extremadura CPDEx.

Tanto en el libro de organización escolar como en el de profesionalidad docente, Bolívar integra las claves de sus trabajos sobre la dirección escolar que ya promovía desde 2001 en textos como el de: “¿Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda?”, y que en 2012 y 2019 volvería a tratar con profundizaciones sobre el liderazgo en las “políticas educativas actúales” y en la *dirección de los centros*, del que sin duda es un autor referente.

Atlántida ha completado estos años con nuevas apuestas sobre currículum global sostenible en ayuntamientos como Atarfe y Colmenar Viejo. El trabajo está resumido en el texto: “Un currículum para un mundo sostenible. ODS2030 (Moya y Zubillaga, 2020) en el que Antonio Bolívar junto a Juan de Dios Fernández, también colaboró. Su aportación y presencia en la experiencia generada junto al Ayuntamiento de Atarfe, (Granada), acompañando de nuevo a Juan de Dios Fernández, es una ejemplificación de los diferentes discursos liderados por Bolívar, y puede servir de referencia a la innovación educativa comprometida con la mejora del Planeta.

La integración en el reto LOMLOE e influencia en el perfil de salida. Dos atlantes en la nueva ley

Después de la experiencia de asesoramiento al MEC vivida con el desarrollo de la Reforma LOE, 2006, y la experiencia de formación COMBAS con el propio MEC en el CNIE y 15 CCAA, una nueva propuesta de colaboración llegaba para el grupo Atlántida con la puesta en marcha de la Reforma LOMLOE 2020, y se concretaría, tras la petición de colaboración por parte de Alejandro Tiana, en la designación por el colectivo de tres expertos curriculares que ayudaran a definir el cambio educativo que la LOMCE había frenado. Atlántida propuso que Antonio Bolívar y José Moya, junto al colaborador Javier Valle, representaran al colectivo. A estos tres asesores se unirían en el gabinete de la ministra de Educación los otros cuatro conocidos: Elena Martín, Cesar Coll, Miguel Soler y Paco Luna. Sin extendernos demasiado, cabe reconocer que la presencia de Antonio Bolívar, defensor desde los años 2000 del “zócalo común” de la Reformas en Francia, y del perfil de “saiida” de 2012 en Portugal, ha hecho posible que el nuevo perfil de salida como “renta mínima de la ciudadanía” se haya convertido en la pieza indispensable del modelo educativo en España, esperamos que de forma permanente. Otros grandes temas propuestos en el Documento Base de los expertos detallan claves de peso internacional que vienen a quedarse, pero dejemos “el perfil de salida” como una pieza esencial del nuevo modelo curricular, que ayudará a contextualizar y dar identidad propia a los proyectos educativos de los centros.

Como complemento al asesoramiento, Atlántida ha generado dos nuevos libros que detallan la fuerza de la apuesta curricular LOMLOE y, como siempre ha sucedido, la autoría de Antonio se ha hecho presente en temas como “Del currículo prescrito al currículo escolar” (primer libro de apoyo teórico al modelo de Reforma), o en “La construcción de la comprensividad: evolución del debate desde la Ley General de 1970”, escrito con Juan Manuel Moreno, y que puede representar el documento base para un debate pendiente entre los grupos de innovación que apuestan por un cambio que tarda en llegar a las aulas.

Sea como fuere, el discurso aportado por Antonio Bolívar a lo largo de estas tres décadas resulta imprescindible si se desea conocer la evolución del sistema educativo en España, y avanzar en el reto del cambio necesario que sigue estando en el aire, a pesar de los avances conseguidos.

La esperada apuesta por fortalecer un movimiento con un Acuerdo Curricular en España

Lo vivido nos ha hecho reconocer una necesidad cada vez más urgente para la mejora real de la educación en nuestro país. Ante los cambios en zig-zag de nuestro sistema educativo, un grupo importante de grupos de innovación, con Atlántida al frente, ha optado por promover un movimiento que defienda las claves más reconocidas, nacional e internacionalmente, de la mejora educativa y el cambio necesario. Ante la nueva compleja realidad social y política de nuestro contexto, desde septiembre de 2023, volveremos a poner en pie la apuesta por un “Acuerdo Curricular”, y lo haremos con grupos plurales y diversos. Antonio Bolívar será una memoria viva, permanentemente invitado a sustentar el citado y añorado Acuerdo.

Gracias, Antonio, por esa permanente presencia, activa y cualificada, en las reflexiones educativas de nuestro país, a lo largo de estas intensas décadas, vividas desde la teoría y la práctica.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1998). *Educar en valores. Una educación de la ciudadanía*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2002). Proyecto Atlántida Escuelas Democráticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 49-83.
- Bolívar, A. y Guarro, A. (Coords.)(2007). *Educación y cultura democráticas*. Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. y Luengo, J. (2007). *Una educación democrática de la ciudadanía*. En R. Feito y J. García (Eds.) *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. Carpeta *Construyendo Ciudadanía*. Proyecto Atlántida. <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora de liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). *Colegialidad docente y aprendizaje cooperativo: claves para mejorar la capacidad profesional docente. Monográfico de la carpeta REDE: "Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano"*. ANELE_REDE.
- Bolívar, A. (2020). *Otra Gobernanza para dinamizar la organización de los centros. Monográfico de la carpeta REDE: "La organización escolar, repensando la caja negra para salir de ella"*. ANELE-REDE.
- Bolívar, A. (2020). *El currículo global de la sostenibilidad desde el eje Escuela-familia-comunidad. Monográfico REDE: "La Reforma del currículo escolar: ideas y propuestas"*. ANELE-REDE.
- Bolívar, A. (2022). Las derivas del currículum de la LOMLOE. Cuadernos de Pedagogía, 537, p. 74-80.
- Escudero, J. M. y González, M.T. (1987). *La Innovación Educativa. Teorías y Procesos*. Humanitas.
- Escudero, J. M. y González, M.T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Ediciones Morata.
- Moreno, J. M. y Luengo, F. (Coords) (2007). *Construir ciudadanía prevenir conflictos*. Wolters Kluwer.
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords) (2008). *Escuela, familia y comunidad, claves para la acción*. Wolters Kluwer.
- Moya, J y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Graó.
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2017). *Mejoras educativas en España*. Anaya.
- Moya, J. y Luengo, F. (Coords.) (2019). *Capacidad profesional docente*. Anaya.
- Moya, J. y Zubillaga, A. (Coords.) (2020). *Currículo para un mundo sostenible, ODS 2030*. Anaya.
- Moya, J y Luengo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. LOMLOE De la norma al aula*. Anaya.
- Moya, J y Luengo, F. (2022). *Experiencias LOMLOE de aula y centro*. Anaya.
- VV.AA. (2007). La red Atlántida y su plan de ingeniería social. *Revista Época*, 1157, 10-13
- VV.AA. (2008). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 10-87.

Capítulo 17

Los Consejos Escolares: un gobierno de lo común

Antonio Luzón Trujillo y Diego Sevilla Merino
Universidad de Granada

Introducción

Recientemente, después de varios años, se han celebrado en Granada el XXIV *Encuentro Nacional de Consejos Escolares Autonómicos de España*, una iniciativa impulsada por el Consejo Escolar del Estado en 1989 con la idea de mejorar la participación de la comunidad educativa, orientada hacia una mejora constante del sistema educativo. Así lo ha puesto de manifiesto el profesor Antonio Bolívar, tanto mediante sus aportaciones respecto a la relevancia de la participación de las familias en el sistema educativo, como miembro del Consejo Escolar de Andalucía. Desde sus primeras aportaciones, siempre ha mostrado especial sensibilidad hacia la participación democrática de las familias en la educación, orientando la mirada hacia una gobernanza escolar democrática, al margen de los cánones neoliberales imperantes.

Desde una mirada amplia, el profesor Bolívar alude a la gobernanza de lo común desde un “escenario educativo ampliado”, donde de alguna forma reivindica la cultura de la participación. En su libro *Educación para la ciudadanía* (Bolívar, 2007), se pone de manifiesto, entre otras muchas ideas, la relevancia de lo que representa para una democracia la gestión de lo común ante la progresiva devaluación de las instituciones, entre ellas la educativa. Resituar el importante papel de la participación de padres y madres en la institución escolar mediante los Consejos Escolares supone, no solo una responsabilidad compartida (Bolívar, 2006), sino también compartir valores comunes, por encima de las particularidades (Bolívar, 2007). La valiosa aportación de Antonio Bolívar, no se queda en una mera declaración de intenciones, atribuyendo a la institución escolar, como una organización que aprende de forma conjunta en comunidad. Reclama de la institución escolar que vertebré su papel comunitario, como de responsabilidad social mediante la impediencia a valores como la convivencia, el respeto y la participación. De hecho, relejendo a John Dewey en *Democracia y Educación* (1916) en las primeras

décadas del siglo XX, ya consideraba la institución escolar como una forma de vida en comunidad, un microcosmos cultural y político, donde el proceso educativo formaba parte sustantiva de la vida y no una simple transición hacia el futuro.

Otro elemento que refuerza la potencialidad de las aportaciones del profesor Antonio Bolívar en torno a la participación, la convivencia, la ciudadanía y su proyección en el espíritu democrático de la vida escolar, es su contribución al Proyecto Atlántida, “Educación y Cultura Democráticas”, que, junto a otros profesionales de la educación, ha supuesto a lo largo de los años un faro con luz propia. Precisamente, en el marco de una “ética para tiempos oscuros”, como describe magistralmente Markus Gabriel (2021), donde reivindica los valores morales de carácter universalista en detrimento de los valores económicos, tan asentados en la sociedad actual. Es por ello que en esta miscelánea colectiva, no podía faltar una mirada retrospectiva al significado de los Consejos Escolares en la política educativa española.

Hacia la institucionalización de los Consejos Escolares. Una mirada histórica

Se trata de una institución que recobra actualidad después de su instauración en 1984 con la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). Sin embargo, pocas instituciones en España, y menos en el campo de la educación, tienen la antigüedad de los Consejos Escolares (Ceprián, 1991; Puelles, 2005).

Como es sabido, la Constitución de 1812 dedicó su título noveno a la Instrucción Pública y, dentro de él, el artículo 369 prescribía una *Dirección general de estudios*. Sin embargo, la institucionalización de la educación en nuestro país sufriría los embates de un período tan agitado y convulso como la primera mitad del siglo XIX español. Con todo, el paulatino establecimiento de la administración liberal permitió que en 1843 se crease el Consejo de Instrucción Pública y que recibiera un desarrollo preciso y competencial en la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como Ley Moyano. Son múltiples las veces que aparece el Consejo a lo largo de la ley y siempre con una función de asesoramiento previo al Gobierno. La misma Ley dedica al Consejo un capítulo específico, el segundo de la Sección Cuarta (Del gobierno y administración de la Instrucción Pública: artículos 243-258). A lo largo de estos trece artículos quedan claramente definidas la concepción y misión que la Ley le asigna al Consejo. Concretamente, se especifica que su presidencia corresponde al ministro competente; se señala la cualificación de sus treinta miembros -si bien se permite que el Gobierno pueda “proveer hasta cinco plazas de consejeros, aunque no pertenezcan a las categorías expresadas” y hayan dado “pruebas positivas de eminente saber” en todo lo relacionado con las Instrucción Pública (art. 247). En relación a su función, queda relativamente abierta. Así, el artículo 256 señala que el Gobierno “oír al Consejo” en las principales cuestiones referentes a la Instrucción Pública y, después de nombrar las materias en las que obliga al Gobierno a tener en cuenta al Consejo, recurre a una formulación genérica para que este siempre que lo desee pueda acudir a él: “Sétimo. En los demás casos que previene esta Ley o expresen sus reglamentos.”

Posteriormente, la II República, fiel a su deseo de extender la formación, especialmente a las clases populares, decidió transformar el Consejo de Instrucción Pública en Consejo Nacional de Cultura (Decreto de 27 de agosto de 1932). Esta nueva institución, asumió además de las consabidas secciones educativas de primaria, secundaria y superior, una nueva sección de “Cultura popular: Radio, Cine, Excursiones, Bibliotecas populares, Museos, conferencias y cursos, etc.” (art. 18.V), debido a su preocupación por la extensión de la cultura, así como su adaptación a nuevos medios de comunicación social.

Tras la Guerra Civil, el nuevo régimen suprimió el Consejo Nacional de Cultura y creará en su lugar el Consejo Nacional de Educación, limitado más bien a una función asesora, de carácter técnico, excluyendo toda la proyección cultural que tan claramente se había pretendido en la República, destacando en el mismo la fuerte presencia, entre sus consejeros, de miembros de la Falange y de la Iglesia (Ley de 13 de agosto de 1940 por la que se crea el Consejo Nacional de Educación).

El giro hacia una mayor democracia participativa

El principal inconveniente que se agudiza con el paso del tiempo es el pretendido carácter técnico del Consejo, con la función de asesoramiento. No obstante, paulatinamente la administración educativa va incorporando cada vez más funcionarios con formación técnica, formando parte de comisiones en los diferentes niveles educativos, con una formación y cualificación más específica y un conocimiento más preciso para la función de asesoramiento, que los mismos consejeros (Mayoral, 1975). De hecho, a partir de la Ley General de Educación (LGE) de 1970, dicho Consejo Nacional de Educación experimenta un giro inesperado hacia posiciones más democráticas. De hecho, en su contenido se observa la intención de convertirlo en un medio para la representación de los sectores o personas que presenten o aleguen alguna problemática relacionada con la educación. Así, el único artículo, precisa que su composición ha de asegurar “junto a una alta competencia técnica en los distintos niveles y modalidades de la educación, una adecuada representación de los Organismos, Entidades y sectores, vinculados directamente a la educación o relacionados con sus problemas” (art. 145.1). De hecho, a mayor abundamiento, la Ley ya había señalado la necesidad de la representación de las personas y organismos implicados en la educación. Así, cuando legisla sobre los centros de EGB, indica que el director “estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos” (art. 60.1.). Precisamente en los Institutos de Bachillerato, se contempla que, además de un claustro de profesores, ha de constituirse “Un Consejo Asesor, en el que, junto a una participación del profesorado, estarán representados los padres de los alumnos y los círculos de éstos, cuando proceda” (art. 62.4.). Se trataba, por lo tanto, de un auténtico cambio que pretendía convertir al Consejo Escolar más que en un organismo técnico, en un cauce de participación. Es esa misma razón por la que, además del Consejo Nacional, se instituían los Consejos Escolares de centro.

Los Consejos Escolares y el imperativo de una gobernanza escolar democrática

La promoción de la participación en el marco de un régimen autoritario era un contrasentido que conduciría a un inevitable fracaso. Por el contrario, la democratización que se consigue en España a partir de la muerte de Franco, necesariamente debía de incidir en la participación en todos los ámbitos de la vida y, con mayor razón, en el educativo. La Constitución de 1978 explicita la necesaria vinculación de democracia y participación: “Corresponde a los poderes públicos (...) facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social” (art. 9.2). Es incuestionable que la raíz de la democracia, su condición y su expresión están en la participación. Y si esta se ha de extender a todos los ámbitos de la vida social, es en la educación donde tiene un mayor sentido (Guttman, 2001; Bolívar, 2016). Es de sentido común pensar que una educación democrática y para la democracia no se puede limitar a una mera transmisión de conocimientos y doctrinas a un alumnado meramente receptivo, sino que la actividad del profesorado ha de buscar fomentar la participación activa del alumnado en sus aprendizajes y en una formación personal, integral de su libertad en libertad y para la libertad (Mata, 2005).

El desarrollo de estas ideas tuvo un amplio eco en los años finales del franquismo y durante la transición democrática. Los diversos movimientos de renovación pedagógica que surgieron entre el profesorado insistían fuertemente en la participación, incluso en la autogestión, cuando expresaban su concepción de la educación, plasmando esta cosmovisión sobre la organización y vida democrática de los centros educativos (Bozal, 1977; Carbonell, 1992; Hernández, 2018). De forma matizada, estos planteamientos democratizadores alcanzarán carácter público y oficial con la llegada del PSOE al Gobierno.

En las elecciones de 1982, el PSOE consiguió una amplísima mayoría absoluta en el Congreso -202 diputados de los 350- por lo que se sintió legitimado y obligado a desarrollar el artículo 27 de la Constitución, el referido a los derechos y libertades fundamentales en educación. De este modo, derogaría y sustituiría la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) que ya había sido recurrido ante el Tribunal Constitucional, imponiendo en su sentencia serias limitaciones (1981).

La LODE y el desarrollo de los Consejos Escolares

La situación de las universidades llevó a que se diera prioridad a su reforma y así el 25 de agosto de 1983 quedaba aprobada Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU). Seguidamente, el Gobierno, en octubre de ese mismo año, comenzó la tramitación parlamentaria de la ley aplicable al resto de los centros educativos, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). A pesar de la complejidad de su tramitación y la fuerte oposición que tanto en las Cortes como fuera de ellas llevaron a

cabo las fuerzas conservadoras, quedó finalmente aprobada el 15 de marzo de 1984. Sin embargo, recurrida ante el Tribunal Constitucional por el partido conservador, pudo entrar en vigor en julio de 1985 tras su sentencia.

La LODE pretende -todavía no ha sido completamente derogada- desarrollar lo prescrito por la Constitución en el artículo 27. En él se establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (27.2); se exige “participación efectiva de todos los sectores afectados (27.5); e implanta que en todos los centros sostenidos con fondos públicos “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión” (27.7). En su desarrollo de este contenido que exige claramente la participación, la Ley privilegia dos cauces para la misma: los Consejos Escolares y las asociaciones. Fuera de los centros, establece el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares Autonómicos. El Consejo Escolar del Estado tiene como ámbito la nación y como finalidad, la participación de todos los sectores afectados en la programación general de enseñanza y el asesoramiento respecto a los proyectos de ley o reglamentos de carácter nacional (art. 30). Señala hasta catorce sectores o asociaciones que han de participar en él, si bien los representantes de los profesores, padres de alumnos, alumnos y personal de administración y servicios no serán menos de un tercio del total de los miembros del Consejo (art. 31). Como mínimo, está obligado a elaborar y hacer público un informe anual sobre el sistema educativo y a reunirse al menos una vez al año (art. 33). Con toda lógica, el Real Decreto que lo regula fija, además, que deberá ser consultado en todas las cuestiones fundamentales que afecten a la enseñanza (art. 16).

Asimismo, la Ley determina la existencia de un Consejo Escolar en cada comunidad autónoma que garantice la participación de los sectores afectados e incluso faculta a los poderes públicos para que organicen Consejos Escolares de ámbitos distintos siempre que esté garantizada la participación de los sectores afectados (art. 34 y 35). Concretamente, en Andalucía, apoyándose en el artículo 27 de la Constitución y en el 12 de su Estatuto de Autonomía –“la Comunidad Autónoma de Andalucía facilitará la participación de todos los andaluces en la vida política, económica, cultural y social”–, se aprobaba su Ley de Consejos Escolares en 1985. En ella se señalan su composición y funciones que son análogas a las del Consejo Escolar del Estado, pero en el ámbito de la comunidad autónoma (art. 6 y 7). También establece Consejos Escolares provinciales, comarcales y municipales, equivalentes en su composición y funciones para sus respectivos ámbitos (art. 9-19).

Sin embargo, es en el interior de los propios centros donde la comunidad escolar ha de vivir de una forma más directa la participación. De hecho, la LODE afirma en el Preámbulo que “la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del consejo escolar del centro”; más adelante reconoce a la participación como “mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos”; y también sostiene que “una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa”. De forma más precisa, su preocupación por la participación la encontramos en el artículo 19: “el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y

funcionamiento de los centros públicos.” Y además, la señala como una de las finalidades tanto de las asociaciones de padres como las de alumnos (art. 5.2.c y 7.2.c respectivamente).

Los Consejos Escolares en la LOMCE y LOMLOE. Ambivalencia, paradojas y controversias.

Como acertadamente expone Feito (2014) en el análisis que realiza en el artículo relacionado con los treinta años de los Consejos Escolares, “Las tres leyes reguladoras de la participación aprobadas por la derecha (LOECE, LOCE y LOMCE) han potenciado la elección del centro al tiempo que han reducido las competencias del Consejo Escolar de centro. Por el contrario, las leyes aprobadas por la izquierda, muy especialmente la LODE (restaurada con la LOE) trató de impulsar a este órgano colegiado” (p. 55). Este dilema cuestiona la “autonomía de los centros”, atribuyendo o restando competencias a la dirección de los centros respecto al Consejo Escolar. De hecho, y según argumenta Feito (2014), con la LOE (Ley Orgánica de Educación), aprobada en 2006 por el gobierno socialista, los consejos escolares recuperan las funciones que le había restado la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002).

Sin embargo, la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa), aprobada en 2013, en su artículo 127 sobre las “competencias de los Consejos Escolares”, vuelve a restringir competencias a los Consejos Escolares a favor de la función directiva, quedando estos más bien como un órgano consultivo o informativo. Este planteamiento deja entrever un modelo neoliberal de gestión pública (NGP o Nueva Gestión Pública), regulada por principios de mayor eficacia y eficiencia, relevancia de los resultados, lo que supone una mayor autonomía, competencia y responsabilidad a la dirección escolar (Verger & Curran, 2014). Prevalece una lógica neoconservadora, dotada de una mayor burocratización administrativa, carentes de una gestión y liderazgo pedagógico (Bolívar, 2015).

Estos principios neoconservadores implícitos en la LOMCE (2013) de limitar competencias a los Consejos Escolares, delegándolos a un mero órgano más bien de carácter consultivo e informativo, ha sido contrarrestado por la LOMLOE, aprobada a finales de 2020. También en su art. 127 sobre “competencias de los Consejos Escolares”, se restablece el equilibrio existente anterior a la LOMCE (2013) en cuanto a las funciones y atribuciones entre los órganos de gobierno de los centros educativos: Consejo Escolar y dirección. Se refuerza la autonomía de los centros educativos, a la vez que se apuesta por un modelo más en sintonía con el liderazgo pedagógico y dinamización de los centros educativos, en la línea de enfoques de carácter más colaborativo que administrativo.

Balance de un modelo de participación democrática

Cuando han pasado casi cuarenta años de la promulgación de la LODE, puede ser oportuno esbozar un balance y valorar en qué medida los Consejos Escolares han sido un cauce eficaz de la participación.

Si se hace referencia a los órganos que se sitúan fuera de los centros -fundamentalmente el Consejo Escolar del Estado y los Consejos autonómicos-, deberíamos hablar de luces y sombras. En primer lugar, digamos que en ellos se produce de forma fluida el encuentro de las personas e instituciones que tienen presencia o interés e influencia en el sistema educativo español: autoridades, organismos oficiales, representantes de las patronales, de sindicatos de profesores, estudiantes... De hecho, sus Informes anuales, *Encuentros Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (del I al XX)* (Consejo Escolar del Estado, 2023), ofrecen una visión muy completa de la situación de la educación en España o en las respectivas comunidades autónomas. Sin embargo, en relación con la participación habría que señalar una situación menos satisfactoria. Su presidencia y el equipo que garantiza su funcionamiento no son elegidos ni siquiera propuestos por los miembros de los Consejos. El Ministerio de Educación o las respectivas Consejerías se garantizan un apoyo frecuentemente y seguro a través de los miembros designados por ellos mismos como “personalidades de reconocido prestigio” y de los representantes de instituciones oficiales. Un segundo inconveniente que dificulta la participación es precisamente el carácter representativo de los miembros. Si, de una parte, posibilitan la participación de sectores e instituciones afectadas o interesadas por la educación, de otra despersonaliza y dota de un carácter más rígido y oficial sus aportaciones. Si, además, como ocurre a menudo, llegan a los Consejos influidos por enfrentamientos, posturas ya tomadas e incluso la crispación existente en los debates públicos, es más difícil conseguir que los Consejos se definan de una forma firme y unánime respecto a temas educativos importantes. Por otra parte, el funcionamiento de los Consejos a menudo reproduce la rigidez de los organismos oficiales y está excesivamente marcado por normas y reglamentos. De hecho, resulta pertinente destacar que, como afirma Santos-Guerra (1996), “la participación no es solamente un proceso de actuación de carácter técnico. Tal como la entendemos, tiene que ver con un compromiso social arraigado en valores públicos y no sólo en intereses privado” (p. 52). Por ello, no se puede participar sin la capacidad de decidir.

Si atendemos a los Consejos Escolares de los centros, debemos reconocer que no estamos en los mejores tiempos para la participación. Por lo general, nos hemos alejado de la concepción del centro como una “comunidad” y en la mentalidad y en las actitudes de las personas pesa excesivamente el individualismo.

Consecuentemente, no predomina el compromiso y el deseo de colaborar desinteresadamente en los objetivos educativos de los centros, sino que es frecuente que se conviertan los cauces de participación en un instrumento al servicio de intereses personales. Desde los años ochenta, es notoria la presencia de una mentalidad neoliberal que ve la educación como un medio al servicio de objetivos individuales. Las familias se ven como “clientes” que buscan el producto que más les interesa. También la lógica de

eficiencia (calidad) en la gestión o en la imagen para los usuarios se impone sobre la antigua meta de integración de la ciudadanía (Bolívar, 2004, p.60).

Si nos fijamos en los diferentes sectores presentes en los Consejos de los centros educativos, tampoco predominan actitudes favorecedoras de la participación. Es frecuente que el profesorado considere de su competencia exclusiva lo que entiende ejercicio de su profesión y vea a los padres y madres de los alumnos como unos “intrusos” incompetentes y perjudiciales. Por lo general, además, otorga al claustro primacía absoluta frente a cualquier otro órgano. Los padres comprueban su escasa fuerza frente al profesorado que vive los temas diariamente y con intensidad y suele actuar con mayor unión. Su porcentaje de participación electoral es escandalosamente bajo y su papel en el consejo escolar no suele ir más allá de ser un convidado de piedra (Feito, 2005, p. 257). Y, por otra parte, el alumnado termina siendo el sector más débil por su menor madurez y porque finalmente será el profesorado quien evaluará su trabajo académico.

Al final, se llega a la conclusión de que es excesiva la pretensión de lograr una satisfactoria participación escolar cuando vivimos en una sociedad escasamente participativa (Gómez, 2006). Y el problema, como se ha señalado con lucidez, no se queda en la escuela pues sin participación no hay escuela democrática y sin ella se pierde el primer escalón y uno de los más importantes medios para lograr y garantizar una sociedad democrática (Bolívar, 2016).

¿Un cambio de rumbo?

Durante las últimas décadas se ha observado en la ciudadanía una demanda creciente de participación política y social, sin saber determinar con exactitud qué tipo de participación y a qué modelo democrático obedece. La adopción de una democracia participativa exige de una conciencia democrática que no se improvisa, sino que es la base de una educación democrática. En esta línea Rubio-Carracedo (1998) afirma que, “No se da, por tanto, democracia sin comunidad política, ni comunidad política sin participación, responsabilidad y control ciudadanos” (p. 16). Esto supone un cambio de mentalidad, que como nos recuerda Fullan (2002), “mejorar en un mundo que cambia continuamente es afrontar y gestionar siempre las fuerzas del cambio” (p. 16). En este caso el cambio implica una educación democrática participativa, frente a nuevas formas de gerencialismo y performatividad, que supongan una nueva gramática organizativa basada en una participación real y efectiva en la dinámica escolar. Existen experiencias que ponen de manifiesto nuevas perspectivas de innovación social mediante la implicación de la comunidad educativa en nuevos ejes y coordenadas que hagan frente a los nuevos desafíos que genera una sociedad cada vez más tecnologizada. Los valores democráticos junto a la defensa de lo común son incuestionables, donde una educación democrática ha de preservar. La Unesco (2022) en el Informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*, plantea la necesidad de un nuevo contrato social para la educación, considerando que constituye un derecho humano esencial y la base para consolidar un cambio

socioeducativo, donde los actores y las mismas instituciones han de tener un protagonismo clave. Las familias a través de las Asociaciones de madres y padres, el profesorado, el alumnado y otros sectores institucionales, buscan como objetivo que los centros educativos respondan a la sociedad a la que sirven desarrollando una gobernanza democrática. A pesar de las dificultades y escepticismo que genera la participación y gestión democrática de los centros educativos durante los casi cuarenta años de vigencia de los Consejos Escolares; además de ser la participación un indicador de gran parte de los Encuentros nacionales y autonómicos de Consejos Escolares, es un imperativo seguir trabajando por una gobernanza escolar democrática (Feu et al, 2016). La gobernanza habilita una serie de procesos y decisiones encaminadas a lograr el bien de lo común, en definitiva, el bienestar de toda la comunidad. Es un “giro” que profundiza y desencadena una serie de movimientos orientados a un gobierno de lo común, como es la educación.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2004). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Participación educativa*, 4, 60-64.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 69-87. <http://hdl.handle.net/10486/671304>
- Bozal, V. (1977). *Una alternativa para la enseñanza*. Centropress.
- Ceprián, B. (1991). *Del Consejo de Instrucción pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución (1836-1986)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Carbonell, J. (1992). De la Ley General de Educación a la alternativa de escuela pública: algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación*, (nº extraordinario), 237-255.
- Consejo Escolar del Estado (2023). *Encuentros Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (del I al XX)*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/actuaciones/junta-de-participacion/encuentros-anteriores.html>
- Dewey, J. (1916/1995). *Democracia y educación*. Morata
- Feito, R. (2005). Balance de la participación de los padres en los consejos escolares de centro. *Témpora*, 8, 237-260.

- Feito, R. (2014). Treinta años de Consejos Escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18 (2), 51-67. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART3.pdf>
- Feu, J., Simó, N., Serra, C., Canimas, J., & Lázaro, L. (2016). Elementos clave para una gobernanza democrática de la escuela: Dimensiones e indicadores. En A. Tort y J. Collet (eds). *La gobernanza escolar democrática: más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp-101-126). Ediciones Morata
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal
- Gómez, L. (2006). La participación. *Participación educativa*, 1, 18-26
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Paidós.
- Hernández, J. M. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284.
- Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita. *Gaceta de Madrid*, 1710 de 10/09/1857; 1-3 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>.
- Ley de 13 de agosto de 1940 por la que se crea el Consejo Nacional de Educación. *BOE*, (04.09.1940), 6170-6172.
- Ley del Consejo Nacional de Cultura (1932), *Gaceta de Madrid*, 1818-1820. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1932/254/A01818-01820.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, (187), 12525-12546. (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *BOE*, 154, 14633-14636. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10/12/2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340 de 30/12/2020, 122868-122953 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Markus, G. (2021). *Ética para tiempos oscuros*. Pasado y Presente.
- Mata, M. (2005). Participación y educación. *Participación educativa*, (0), 4-6
- Mayoral, V. (1975). El Consejo Nacional de Educación: Origen y transformaciones. *Revista de Educación*, 240, 127-140.

- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). *Historia de la Educación en España: II De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1968*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Puelles, M. de (2005). El Consejo Escolar del Estado: antecedentes, evolución y situación actual. *Participación educativa, 2005.0*, 44-49.
- Real Decreto 2378/1985, de 18 de diciembre, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado. *BOE*, (310), 40556-40558.
- Rubio-Carracedo, J. (1998). Democracia participativa. La construcción de la ciudadanía activa y del espacio público democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 12-18.
- Santos-Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54
- Tribunal Constitucional (1981). Sentencia 5/1981, de 13 de febrero. Recurso de inconstitucionalidad 189-80. *Contra la Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros*. https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_85/pdfs/16.pdf
- Tribunal Constitucional (1985). *Sentencia número 77/1985, de 27 de junio*. *BOE*, 170; 21-41.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55 (3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

Capítulo 18

La dirección escolar y las asociaciones profesionales de directivos

Miguel González Dengra

Presidente de la Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIÁN)

En las últimas décadas son múltiples y diversas las actuaciones acerca del papel de la dirección en los centros educativos españoles. Las diferentes leyes educativas que se han ido sucediendo (ya se sabe que, en España, tenemos propulsión a cambiar o modificar las leyes educativas cada vez que hay un cambio de color en el gobierno de la Nación) han tratado el tema y se ha ido de una dirección muy marcada por el papel de los consejos escolares a otra con mayor autonomía y capacidad de liderazgo.

La historia de la dirección escolar en España tiene ya una larga tradición, aunque muy desvinculada de la profesionalización. En el caso de los centros de Secundaria, durante los años de la dictadura franquista el modelo fue, esencialmente, corporativo (la dirección era elegida por el profesorado y entre miembros del mismo). Por lo que respecta a la Primaria, se creó un cuerpo de directores escolares al que podían acceder los maestros tras superar una oposición. Fue la *Ley General de Educación*, en 1970, cuando se inició el camino hacia una dirección no profesional y en cuya elección primara la participación de diferentes sectores, pero con mucha supervisión de la administración.

La publicación en 1985 de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE) vino a cambiar el sistema de gestión de los centros escolares y estableció la participación en la misma de todos los sectores de la comunidad educativa. Se definió el Consejo Escolar y cambió el sistema de elección del director. Lejos de ir hacia la profesionalización, la LODE dispone un modelo para la dirección no profesional, temporal y de carácter colegiado. De esta manera, España se distancia del modelo profesional y estable de la mayoría de los países europeos. Con este modelo, el director, a quien se le atribuyen importantes competencias, se ve mermado en la toma de decisiones, que, en buena medida, son atribuidas al Consejo Escolar.

En 1995 se promulgó una nueva ley orgánica (*la de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros*, conocida como Ley Pertierra) que viene a realizar pequeños cambios en el proceso de selección del director: requisitos previos y programa de dirección, pero se sigue eligiendo por el Consejo Escolar. Sin embargo, aparecen ahora algunos indicios de modelo profesional que aún quedan lejos de lo que sería deseable.

Con posterioridad, las sucesivas leyes orgánicas (de *Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990; de *Educación*, 2005; de *Mejora de la Calidad Educativa*, 2014; y de *Modificación de la LOE*, 2020) han ido vertebrando el concepto de la dirección como líder pedagógico, pero sin ahondar en la necesaria profesionalización de su figura.

Ante este panorama, el papel de las asociaciones profesionales de directivos ha ido teniendo poco a poco más relevancia a partir del principio del siglo XXI y, en la actualidad, están bien organizadas. En este sentido, cabe destacar que, en la enseñanza no universitaria, hay dos niveles de asociacionismo: Primaria y Secundaria. Dentro del marco organizativo que nos hemos dado los españoles, este asociacionismo se organiza, en un primer nivel, en entidades autonómicas y, en un nivel superior, en federaciones estatales de asociaciones, tanto de Primaria (FEDEIP) como de Secundaria (FEDADI).

El asociacionismo profesional de los directivos de centros escolares ha permitido mantener una interlocución permanente con las autoridades educativas, tanto en la esfera autonómica —aunque depende, también, de la situación política de cada autonomía—, como en el nivel nacional con el Ministerio de Educación. Son muchas las propuestas y reivindicaciones que las asociaciones profesionales hemos llevado a los responsables educativos y se ha avanzado bastante en distintas facetas de las que nos afectan en nuestro día a día.

Una buena muestra del papel del asociacionismo directivo es la elaboración del *Marco Español para la Buena Dirección Escolar (MEBD)*, elaborado por las federaciones estatales entre 2016 y 2018²⁵. Las circunstancias especiales de la dirección escolar en España en relación con las de sus colegas, otros países europeos llevaron a las asociaciones autonómicas, a través de las federaciones, a denunciar la escasa estabilidad y la necesidad de una identidad profesional y de un liderazgo pedagógico de quienes dirigen los centros educativos de la enseñanza no universitaria. Este documento marco ha servido para hacer visible la identidad profesional de la dirección escolar española, pero, también, para demandar la profesionalización de esta (algo realmente necesario e imprescindible) conforme a unos perfiles, competencias y atribuciones específicas. Para ello, se hace imprescindible que la Administración Educativa dote a las direcciones escolares de las suficientes condiciones estructurales en lo referente a la autonomía de gestión, a la dotación de recursos tanto humanos como materiales y a la rendición de cuentas respecto de la gestión, para que el camino hacia la profesionalización, que consideramos imprescindible, posibilite que una buena dirección sea posible.

²⁵ En el impulso y redacción de este *Marco Español para la Buena Dirección Escolar* desempeñó un papel importante el profesor Antonio Bolívar, siempre muy preocupado por la mejora de la figura de la dirección y su profesionalización.

En consecuencia, el *Marco Español para la Buena Dirección Escolar* da orientaciones acerca de cómo deberían ser los procesos de selección, formación, evaluación y reconocimiento de quienes ejerzan la dirección.

Sin embargo, la realidad es bien distinta. Se sigue sin abordar de una vez por todas la profesionalización de la dirección escolar, en la línea de cómo se lleva a cabo en la mayor parte de los países de nuestro entorno. Podemos decir que nuestra legislación se encuentra, al respecto, muy alejada de la existente en los países de la OCDE, por lo que necesitamos avances significativos y urgentes, a fin de revertir la situación.

Algo parecido ocurre en relación con la autonomía de decisiones. Si bien es verdad que, en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, las autoridades educativas, desde hace ya casi un lustro, han descubierto la importancia del concepto de autonomía de gestión, la realidad es que dicha autonomía está aún lejos de posibilitar que las direcciones escolares puedan tomar decisiones, debidamente justificadas, en temas tan importantes como la gestión de los recursos humanos y materiales de los centros.

Debido a esta rigidez normativa, la realidad es que sigue existiendo una excesiva y pesada burocratización en la gestión y en las relaciones entre los distintos estamentos de la Administración Educativa, muy empeñada en la centralización de la gestión en los órganos centrales de la misma. Por ello, en la mayoría de los casos, no hay una participación efectiva y precisa de las direcciones, bien a través de sus asociaciones, bien a nivel individual de cada centro.

La sucesión de leyes educativas ha carecido de algo que parece elemental, pero, al mismo tiempo, inalcanzable: el deseado logro de un consenso entre los partidos políticos, los agentes sociales y los profesionales de la educación para proponer leyes y normas que aporten la necesaria estabilidad al sistema educativo. Conviene no olvidar que, según todos los estudios realizados al respecto, es este un factor esencial para la mejora de la calidad educativa. El hecho de que la estabilidad de nuestro sistema educativo dependa de los vaivenes electorales tanto a nivel nacional como autonómico es algo que no podemos ni deberíamos permitir.

En este sentido, la reciente implantación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) tampoco ha servido para que haya cambios. Como suele ocurrir con este tipo de legislación, su desarrollo normativo, a nivel estatal, ha sido muy precipitado lo que conlleva falta de seriedad y de sosiego para elaborar las normas con la suficiente tranquilidad y posibilitar una adecuada planificación educativa. Ni los equipos directivos ni el profesorado (a nivel individual o a través de los departamentos didácticos) han dispuesto de tiempo, de información, de formación y de materiales adaptados a la nueva norma que les permita ponerla en marcha con las suficientes garantías.

En relación con la gestión de los centros educativos y la profesionalización, la nueva ley educativa tampoco ha servido para avanzar en el camino que las asociaciones de directivos y federaciones de las mismas vienen demandando desde principios del siglo

XXI. Con ello, la dirección escolar en España queda, una vez más, lejos de los logros conseguidos por las direcciones en los países europeos.

El *Marco Español para la Buena Dirección Escolar*, como se ha señalado anteriormente, propone una serie de cuestiones relacionadas con la selección, formación y evaluación de las personas que ejerzan la dirección de los centros educativos. En relación con estos procesos conviene destacar lo siguiente:

- **Selección:** En el baremo de la fase de méritos de los correspondientes concursos de selección, debe ser tenida en cuenta de forma homogénea por parte de todas las comisiones de selección la realización de jornadas, cursos y tutorizaciones. Ítem más, también debería valorarse mejor el hecho de prestar servicios en el Centro al que se opta.
- **Formación:** Consideramos esencial la participación de directores y directoras en ejercicio en la formación de los cargos directivos. En la actualidad, es habitual que la misma quede, casi de forma exclusiva, en manos de la universidad y de la inspección educativa. Se debe recuperar, por otra parte, la figura del director o directora tutor de quienes se encuentran en su primer año en el ejercicio de la Dirección (algo similar a las antiguas tutorías de la dirección, es la reciente figura de la mentoría, pero con dos importantes inconvenientes: no es obligatoria para quien accede a la dirección y la puede solicitar alguien que ya lleva varios años ejerciéndola, con lo que se desvirtúa la verdadera función de la tutoría).
- **Evaluación:** En el caso de Andalucía, se ha puesto en marcha la evaluación continua con carácter anual de la dirección, existiendo, además, una evaluación al final del periodo de cuatro años de nombramiento. Creemos que la evaluación positiva del ejercicio de la Dirección debería ser automática al final de dicho periodo, si la evaluación continua ha sido igualmente positiva y no existen informes negativos de la Inspección Educativa o propuesta motivada (ítems, objetivos, memoria detallada) en contra de la Dirección por parte del Consejo Escolar.

No conviene obviar, por otra parte, el necesario reconocimiento a efectos administrativos y económicos para quienes han ejercido la dirección escolar y también para quienes han formado parte de los equipos directivos. Es esta una laguna importante de la legislación actual que conviene demandar, aunque sea de forma reiterada, a la administración.

En otro orden de asuntos que también incide en el buen funcionamiento de la dirección, están el necesario reconocimiento de su autoridad y la profesionalización de la dirección. Quienes ejercen dicha dirección tienen, entre otras, competencias pedagógicas, organizativas, de jefatura de personal, de gestión de la convivencia... A menudo, el ejercicio de estas competencias conlleva situaciones complicadas con las familias, el alumnado o los propios compañeros. Por ello, se hace necesario formular por parte de las Administraciones Educativas propuestas legislativas de mejora de la autoridad de la Dirección, como se hizo recientemente en Andalucía.

En cuanto a la profesionalización, sería muy necesario la implantación de una auténtica carrera docente, donde, por ejemplo, para ingresar en el Cuerpo de la Inspección Educativa fuera obligatoria tener, al menos, un periodo de cuatro años en el ejercicio de la dirección. Además, en el marco de lo previsto en la legislación vigente, se demanda que, en los concursos de acceso a la Inspección, se llegue al 30% de plazas previsto. Asimismo, sería deseable la posibilidad de que la dirección de los centros pudiera reclamar, en un cupo limitado (+/- 25%), profesorado que haya estado en el Centro de forma provisional y haya participado activamente en las actividades del Centro, y la de elegir al equipo directivo, independientemente de que el profesorado esté o no destinado en el Centro.

Llegado el momento de la jubilación del profesor y amigo Antonio Bolívar, consideramos oportuno, por pertinencia y justicia, homenajear a tan eminente y prolífico "scholar". Su historia de vida, erudición, amistad y trabajo sin duda ofrece tanto un ejemplo de "compromiso con la mejora educativa", como un buen escenario para poner en debate temas clásicos y nodales -como los que ha trabajado Antonio- con el momento actual para repensar la educación desde una perspectiva comunitaria de calidad, equidad, dignidad y profesionalidad.