

La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros?

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

0. Introducción.-

En el marco de diversas políticas educativas y sociales a favor de la igualdad de oportunidades en educación, la Educación Compensatoria en particular ha representado una de las apuestas más explícita a favor de los sujetos con algún género de desventaja social o personal. Ha sido así desde mediados del siglo pasado en algunos países, y bastante más tarde en el nuestro. También en esta materia hemos ido algo a la zaga. Entre la tendencia de los sistemas escolares a reproducir y justificar el orden social dominante, históricamente bien documentada, y los mejores ideales y propósitos proyectados sobre la educación como un espacio y una oportunidad para el desarrollo de las capacidades de los individuos y la construcción de una sociedad más justa, la Educación Compensatoria se ha alineado, por principio, con la segunda de esas dos opciones. En la actualidad, y previsiblemente en el futuro imaginable, la Educación Compensatoria tiene plena vigencia y razón de ser. La persistencia de viejas fracturas de desigualdad, y la emergencia de otras nuevas en nuestro tiempo sobre líneas desconocidas de división entre la exclusión e inclusión, bien lo justifican (Tezanos, 2001).

Ahora, seguramente, estamos en mejores condiciones que hace algunos años para entender la compensación como es preciso y desarrollar con más acierto y perspectiva las actuaciones convenientes en esta materia. Diversos análisis y balances realizados sobre sus orígenes, trayectorias y contribuciones que han documentado algunos de sus logros innegables pueden sernos útiles. También convendría, no obstante, prestar la atención debida a bastantes cabos sueltos, sea en el modo de definirla o en las políticas sociales y escolares que se encargaron de diseñarla y llevarla a cabo en los sistemas escolares, así como en los centros y aulas (Connell, 1994; Grañeras y otros, 1997; Escudero, 2002; Martínez, 2002; Parrilla, 2002).

En relación con los tres grandes hitos identificados en los sistemas escolares occidentales (aunque no en todos por igual) a favor de la calidad de la educación desde mediados del siglo pasado – garantizar el acceso democrático a la educación, promover dinámicas de discriminación positiva a favor de los sujetos más desfavorecidos y búsqueda de la excelencia (Reid, 1997)- la Educación Compensatoria nació en el contexto del segundo de ellos. Logradas cotas importantes en el acceso prácticamente universal a la escolaridad básica, común y ampliada en años y formación, pero constatada también la insuficiencia del mero acceso y permanencia en el sistema para que todos los alumnos alcanzaran los objetivos educativos considerados básicos, las políticas de compensación asumieron el propósito de hacer de la escuela algo más que una oportunidad formal. Fue una de las expresiones más clara de la exigencia de convertirla en una posibilidad efectiva de buena educación, en la que se dieran

la mano la calidad y la equidad, la igualdad de oportunidades y de posibilidades educativas, por razones de equidad y de justicia.

Desde los inicios, sus destinatarios fueron precisamente los sujetos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos en el acceso y logros educativos por motivos personales, sociales, económicos, culturales o, en su caso, geográficos. Ya desde sus primeros pasos por la escuela, ésta se ha percatado, como mayor o menor congruencia, de que vienen y pertenecen a un “mundo diferente” del que ella representa y ofrece. A no pocos de ellos, les pone la etiqueta de “*alumnos en riesgo*” de no alcanzar los conocimientos, capacidades, disposiciones y hábitos de comportamiento estipulados como básicos para el éxito escolar. Ahí justificó su presencia la compensación en tanto que un conjunto de atenciones preventivas especiales. La Educación Compensatoria, así mismo, ha pretendido ser una respuesta a la realidad de aquellos estudiantes que, fuera por sus condiciones iniciales de riesgo mal atendidas, o quizás por otras sobrevenidas, terminan manifestando conductas y resultados no “ajustados” al patrón ordinario o modelo de estudiantes que la escuela exige, cultiva y valora. En ciertas ocasiones, se ha echado mano de una amplia relación de otras etiquetas como repetidores, retrasados, fracasados, o más recientemente objetores. Han sido usuales y cambiantes a la hora de calificarlos. Y no han estado ausentes, por momentos, otras más sutiles y hasta despectivas, próxima a juicios morales o casi religiosas (débiles de carácter, perezosos, holgazanes...) tal como la historia de la escolarización, ya desde antaño, permite apreciar. Puede verse, al respecto, una revisión tan sugerente como ilustrativa realizada por Deschens, Cuban y Tyack (2001) en EEUU, o la que Martínez (2002), con otros matices también indicativos, ha documentado al referirse a nuestro contexto particular.

Entre claros y sombras, la compensación ha discurrido por concepciones y actuaciones variadas, en unos casos como prevención, en otros como reacción; unas veces procurando ofrecer refuerzos durante la escolaridad regular, o, en otros, proveyendo segundas oportunidades, destinadas a que una franja considerable de estudiantes salgan con unos mínimos de equipamientos formativos, certificados o cualificaciones para tenderles algunos puentes de transición a la vida adulta y laboral. Hoy, como veremos, podríamos adscribirla al propósito de que todos los alumnos que asisten a la escolaridad obligatoria deriven de ella, como poco, un “*salario cultural mínimo*”, en acertada expresión de (Perrenoud, 2002). En estos tiempos, para hablar y entender la compensación de las desigualdades como procede, parece necesario vincularla con una concepción de la educación, sobre todo la básica y obligatoria, como una necesidad esencial, inscribirla en la categoría de los derechos que debemos proveer y garantizar a todos los ciudadanos, y justificarla no sólo por criterios de equidad, como igualdad de oportunidades, sino por imperativos de justicia social (Reimers, 2000). El análisis más concreto que podamos hacer sobre sus relaciones con los centros como organizaciones escolares –que es el foco de esta contribución a las Jornadas – tiene que contar con estas referencias originarias, su evolución y desarrollo actual. Es lo que pretenderemos en lo que sigue.

Una breve alusión a nuestro contexto particular.

En nuestro contexto, la Educación Compensatoria como tal hizo acto de presencia, tal como sugerimos más arriba, bastante más tarde que en otros países de nuestro entorno. Para poder identificar en nuestra política educativa filosofías compensatorias y programas similares a los realizados en otros países, hemos tenido que esperar hasta fechas bien recientes. La LGE (1970) de una forma más explícita, aunque sin demasiadas consecuencias políticas y prácticas, así como otra serie de planteamientos y actuaciones que cabría localizar en la transición democrática y años inmediatamente posteriores, se hicieron eco de alguna forma de reconocimiento de la misión compensadora de la educación, de su papel en la atenuación, cuando menos, de las desigualdades de origen que los alumnos llevan consigo cuando entran y permanecen en los centros escolares (Grañeras y otros, 1997). Para encontrarla con mayor claridad y visibilidad, hubo que esperar hasta la LOGSE (1990). En concreto, nuestra primera reforma tras la restauración de la democracia dedicó su Título V a la *Compensación de las Desigualdades en la Educación*. Años más tarde, la LOPGCE (1995) abrió sus primeras páginas con valores y propuestas que redundaban en la misma dirección, estableciendo que las políticas destinadas a compensar las desigualdades deberían convertirse en uno de los ejes de actuación prioritaria de nuestro sistema escolar. No fue, sin embargo, hasta 1996 – a punto de cerrarse ya la etapa política y educativa socialista – cuando se publicó un Real Decreto (28-02-96) que ordenaba de una forma más específica y detallada las acciones, servicios, recursos, destinatarios y profesionales correspondientes.

Desde aquellas fechas hasta la actualidad, la Educación compensatoria en nuestro país, en las Comunidades Autónomas (la murciana en particular), así como en las comarcas, centros y aulas, ha ido marcando su trayectoria peculiar. En ella han participado muchos docentes, alumnos y alumnas, así como diversos profesionales y colectivos que pensaron, crearon y desarrollaron tanto ideas como prácticas sin duda valiosas en relación con los sujetos y colectivos más desfavorecidos. Bajo este término, cuyo universo conceptual y operativo puede extenderse y reducirse según se mire, se ha venido acogiendo una panoplia de programas y actuaciones muy diversas: medidas preventivas destinadas a “sujetos de riesgo” y programas especiales dirigidos a alumnos y alumnas en circunstancias personales, sociales, culturales o geográficas particulares, así como otras variopintas, pensadas para responder a fracasos escolares consumados, a sujetos en edad escolar cuyas circunstancias de salud, familiares o geográficas les convierten, tal como discurre el sistema y la educación, en “alumnos necesitados” de alguna forma de atención especial, adaptada, diversificada. De uno u otro modo, pues, la Educación Compensatoria se ha ido convirtiendo en un paraguas escolar y educativo protector, con propósitos de garantizar el derecho a la educación básica que a todos, por principio, se les reconoce. A fin de cuentas, porque hemos llegado a convenir con fundamento que cualquier sujeto de derechos y deberes en la sociedad de nuestro tiempo (ciudadano) la necesita para desenvolverse en la vida con dignidad y autonomía, para estar en condiciones de participar en la sociedad, la política y la cultura, para hacerse valer antes los otros, y, asimismo, para construirse una imagen positiva de sí mismo (Klasen, 1999). Al margen de las valoraciones ma-

tizadas que pueda hacerse, sin la Educación Compensatoria, su filosofía y políticas, así como sin las medidas preventivas y las “segundas oportunidades” que ha provisto para muchos alumnos y alumnas, su paso por la escuela y los institutos les habría privado, aún en mayor medida, de oportunidades de aprender, desarrollar capacidades y adquirir certificados sin los que, como decíamos, hubieran pasado al mundo social y laboral todavía más indefensos.

La reciente LOCE (2002) también declara sus compromisos con la “igualdad de oportunidades para una educación de calidad”. Uno de los efectos legado por los valores, ideas y proyectos compensadores, quizás no del todo previsto, ha sido que terminó por recabarse un espacio ampliamente reconocido dentro de los discursos y lenguajes “políticamente correctos”. Por eso, nadie se atreve, en la actualidad, a negarle esa innegable función a la educación, ni tampoco a sus reformas. La más reciente, sin embargo, nos ha ofrecido su propia versión de ese tema ya común. Da la impresión de ser menos proclive a persistir en el empeño de sostener una cierta línea de lucha activa contra las desigualdades y la exclusión escolar como la que, a pesar de sus aciertos y desaciertos, se ha venido desarrollando en los últimos años. Por sus cartas de presentación en esta materia, supone una revisión, e incluso interrupción, de algunas de las políticas corrientes que se manifiestan más sensibles a la compensación educativa de las desigualdades abiertamente sociales, tal como hoy por hoy procede plantearla. Y, por supuesto, no sólo como sucede en nuestro país sino en otros diferentes, a través de un buen número de proyectos europeos o de otras latitudes.¹

La organización de los centros, un foco para encarar la Educación Compensatoria.

¹ No es éste el momento de hacer un análisis detenido de los contenidos presente y ausentes en la LOCE (2002) respecto a la Educación Compensatoria, ni de adelantar otros temas que plantearemos en el capítulo. Vale la pena, no obstante, llamar la atención sobre algunos detalles. Así, por un lado, en la Sección 1ª del Capítulo VII de la Ley aparece un epígrafe que lleva por título: “De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad”. A su vez, en el Artículo 40 establece que: “*los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de la educación*”. Por otro, sin embargo, no deja de llamar la atención que el paraguas bajo el que se recoge la idea de la compensación no sea justamente el de las desigualdades sino, más bien, el de la atención a las “*necesidades educativas específicas*”, que es la expresión bajo la que se acoge y desarrollan las referencias más explícitas a los sujetos y programas generalmente incluidos bajo la tradicional Educación Compensatoria. La personalización de las necesidades de los sujetos, y la renuncia explícita a situarlas y entenderlas bajo una óptica social y política, es quizás el indicador más explícito del modo en que la LOCE entiende y afronta el tema que nos ocupa. Sin buscar el subterfugio de ciertos lenguajes y propuestas, hoy por hoy se reconoce ampliamente que no lleva a ninguna parte el afán de desvincular el fracaso escolar de la exclusión social, ni tampoco la Educación Compensatoria de sus necesarios compromisos con una lucha contra las desigualdades y una apuesta por el reconocimiento de ciertos derechos que hay que garantizar a todos los ciudadanos. Así se pone de manifiesto en diversos informes de la UE u otros organismos internacionales (Klasen, 1999; Brynner, 2000; Reimers, 2000; OEI, 2001).

Por los principios orientadores de la Educación Compensatoria; por sus diversas formas, medidas y programas más específicos, así como por las relaciones que mantiene con otros muchos aspectos de los sistemas escolares y centros, son múltiples los aspectos que pueden abordarse al hablar de ella. Es un fenómeno multidimensional, ya consideremos lo que pretende y conlleva la compensación, o el tipo de realidades sociales, institucionales, profesionales y personales que implica y a las trata de dar respuesta (Hixson y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Smith, 1999). Es susceptible, igualmente, de diferentes enfoques ideológicos y teóricos, amén de todas las cuestiones de orden más concreto y práctico que corresponden a su ordenación y diseño, desarrollo y evaluación. Los temas que se pongan sobre la mesa, y las perspectivas desde las que se les mire, pueden tener un calado e implicaciones variadas. Y es que pueden ir desde la necesaria justificación ética y moral del valor que se atribuya al bien social de la educación, hasta el hilo argumental dentro del cual, por poner un ejemplo, tenga un determinado sentido el hecho de abogar por su redistribución equitativa y justa.

Si colocamos la Educación Compensatoria en el escenario que es conveniente, hemos de relacionarla con políticas sociales y escolares de mayor alcance que las que serían propias de un programa específico y puntual. Aunque, desde luego, también es inexcusable descender a asuntos más concretos, como el diseño y el desarrollo del currículo común y obligatorio, los cometidos y responsabilidades del profesorado y los centros, como la participación y corresponsabilidad que hayan de asumir otros agentes sociales y fuerzas sociales, así como a otros que tocan el día a día de los centros, y la vida dentro de ellos de alumnos, alumnas, profesores y profesoras particulares. Parece fuera de discusión, asimismo, que no sólo se trata de un tema con muchas facetas y, además, complicadas, sino que, precisamente por eso, es preciso no quedarse pegados a ninguna de ellas en particular; eso significaría reducir engañosamente la complejidad, simplificar la visión y, por lo tanto, limitar las posibilidades de la misma acción. Por eso lo más sensato es partir del supuesto de que no cabe esperar fórmulas mágicas, ni magos capaces de sacarse de la chistera de sus conocimientos conejos de la buena suerte. Seguramente, lo que podemos procurar es ampliar todo lo que seamos capaces la mirada para entender la compensación lo mejor posible, y, simultáneamente, prestar atención a lo concreto y las prácticas. Es común, en suma, adscribirse a un enfoque global, intentar planteamientos integrales, tomar en cuenta una perspectiva ecológica, tal como se sugiere en la literatura más pertinente sobre estos temas (Hixson y Tinzman, 1990; Klasen, 1999; Evans, 2000; Martínez, 2002; Parrilla, 2002). En la medida de mis posibilidades, trataré de mostrar una aproximación en esa dirección.

Voy a hacerlo tomando como eje este capítulo el tipo de relaciones que me parece que habría que establecer entre la compensación de las desigualdades y los centros. En las demás aportaciones a estas Jornadas se han tratado otros referidos al currículo escolar y el proyecto de centro, la educación multicultural, o el modo de pensar y establecer las relaciones de tutoría entre el profesorado y los alumnos de la Educación Compensatoria. Por lo que decía más arriba, mi intención es no es aislar el tema de la organización de los demás, pues eso supondría una visión reducida que no considero adecuada. De manera que intentaré ofrecer un punto de vista que destaque, de un lado, lo que puede aportar el

foco de los centros en orden a situar y entender la compensación. De otro, abogaré por la conveniencia de contemplar, sin apartarse de ese eje de los centros como organizaciones, otros aspectos el currículo, el profesorado y su formación, ciertas estructuras organizativas y también la dirección de los centros. Para ello trataremos a continuación una serie de puntos como éstos:

- 1. La Educación Compensatoria en claves de justicia social.*
- 2. El lugar de los centros escolares en las políticas dirigidas a garantizar del derecho a una buena educación para todos.*
- 3. La compensación educativa de las desigualdades como una prioridad del centro escolar en su conjunto.*
- 4. El centro, el currículo escolar y el profesorado.*
- 5. La capacidad organizativa de los centros y la dirección.*

1. La Educación Compensatoria en claves de justicia social.-

Cualquier práctica o proyecto educativo necesita de un doble anclaje, al menos, para justificar su razón de ser y desarrollarse. De un lado, un conjunto de decisiones, condiciones, procesos y prácticas que lo realicen; de otro, un determinado paraguas valorativo y normativo desde el que se confiera propósito y justificación a lo que se haga, finalidades y valores a las actuaciones. Con carácter general, estas facetas, que vienen a ser las dos caras de una misma moneda (llámese educación, cambio, mejora, compensación de las desigualdades...), son constitutivas y se exigen mutuamente, tal como, entre otros muchos, argumenta Fullan (1999; 2002) al caracterizar los cambios en educación, los de carácter global, y también los más sectoriales. Sin el componente valorativo y moral, directamente relacionado con los valores, propósitos, imperativos éticos y sociales, las actuaciones y decisiones más concretas podrían ser ciegas, o quizás hasta perversas. Sin una clarificación y despliegue conveniente de los aspectos prácticos, los procesos y otras múltiples decisiones que se refieren a qué hacer y cómo, las mejores intenciones, parafraseando un buen símil del mismo autor, pueden ser algo así como “un tren que nunca sale de la estación”.

Pretendo ofrecer en este apartado algunas consideraciones sobre la Educación Compensatoria desde una perspectiva de justicia social, porque entiendo que es un paso obligado para destacar sus ingredientes morales, su carácter de imperativo ético y social en relación con la redistribución del bien común de la educación. En los puntos posteriores intentaré proyectar algunos de los principios que haremos explícitos aquí sobre la organización escolar y los aspectos más concretos que hemos enunciado antes. .

Además de un abanico de cuestiones prácticas y organizativas que atañen a la Educación Compensatoria, me parece crucial el grado en que seamos capaces de definirla y concertarla bajo una determinada óptica de la igualdad y la justicia social. Es en ese terreno en el que no sólo procede concretar una serie de actuaciones y programas específicos que vayan dirigidos a proveer a todos los sujetos del bien de la educación, sino también responder a dos cuestiones decisivas, y, el alguna medida, previas: a) ¿es que realmente vale la pena em-

barcarse en tal empeño?; ¿y, en el que caso de que así sea, cuáles habrían de ser los principios reguladores de las decisiones prácticas que haya que tomar?.

Aunque pueda parecer que hoy está fuera de duda la idea y el principio de la compensación escolar de las desigualdades (recuérdese lo que dijimos más arriba al hacer una breve mención a nuestra corta historia en materia de compensación), ni siquiera al colocarlos bajo el paraguas protector de la justicia social se resuelven los problemas relativos a su legitimación. De una parte, en efecto, nos permite entrar de lleno en sus referentes normativos, en valores, criterios y principios a los que convengamos que ha de servir. Pero de otra, nos sitúa sobre un terreno ideológico y conceptual bastante menos obvio, y, desde luego, mucho más problemático que lo que las grandes afirmaciones, usualmente retóricas y vacías, suelen transmitir. Hay versiones y concepciones diferentes de la justicia, y una determinada idea de la compensación, que será la que aquí se defenderá, sólo es posible bajo algunas o algunas de ellas. Esta cuestión puede parecer excesivamente especulativa y alejada de lo que más nos preocupa (qué y cómo hacer), pero, sino contenemos sólo un instante las urgencias cotidianas, puede que descubramos que ni resulta tan abstracta ni carente de implicaciones prácticas. Y es que, tal como logremos establecer y concertar este substrato de la Educación Compensatoria, así nos decantaremos por unas u otras opciones organizativas y educativas de la misma. También puede depender de ello, probablemente, el lugar y el reconocimiento que tiene, o haya de tener, en nuestros centros como instituciones responsables de la provisión del bien de la educación, siendo algo que es marginal, o integral y prioritario. Lo curioso es, por lo demás, que al profundizar en una determinada lectura de la compensación en claves de justicia social, lo que puede suceder es que no sólo estemos entrando en una serie de consideraciones propias de un programa en particular (la compensación), sino también, y, a lo mejor sobre todo, en una determinada manera de entender y proponer que sea el modelo de centro que necesitamos para la provisión, como tal, del servicio público de la educación.

A decir verdad, y para despejar cualquier sospecha de que se están forzando los argumentos, proponer una lectura de la Educación Compensatoria en claves de justicia social no es ni nuevo ni algo propio de planteamientos radicales. Si se vinculan las desigualdades y la compensación educativa de las mismas con perspectivas teóricas como la de la exclusión social (Klasen, 1999; Canario, 2000; Núñez y Sáez, 2002), ese telón de fondo no sólo resulta ineludible; es, además, la fuente de legitimación social y política de tales proyectos, tanto en su definición como en el modelo marco que haya de presidir su desarrollo en los sistemas escolares, instituciones y, también, en otros contextos sociales más amplios (familias, comunidad, red de servicios sociales etc.) . Esta es una perspectiva legítima y extendida desde la que se realizan análisis del fracaso escolar, de los alumnos en situación de riesgo, el tratamiento educativo de la diversidad personal, social y cultural de los estudiantes, la inclusión o exclusión educativa. Y, también, la orquestación de los programas y medidas escolares y pedagógicas a favor de la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas como un espacio privilegiado sobre el que proyectar precisamente eso: determinados imperativos éticos, sociales y políticos (Klasen, 1999; Brynner, 200; Evans, 2000; Martínez, 2002; Escudero, 2002). Desde una mirada como ésa se

están creando discursos y lecturas del fracaso escolar, y de las respuestas al mismo, que no desprecian en absoluto el juego de condiciones, factores y procesos que han de situarse y movilizarse, no cabe duda, en el interior de los sistemas escolares, los centros y las aulas. Son necesarios, imprescindibles, pero no insuficientes. Y es que, desde cualquier punto de vista que se mire, ni las desigualdades que ha de afrontar la educación se generan y reproducen tan sólo en su interior, sino que están estrechamente asociadas a un conjunto más amplio de condiciones estructurales y dinámicas sociales y políticas. De este modo, pues, no sólo se abre como es debido el foco teórico de atención, sino que también adquiere un sentido mejor fundado la exigencia de esquemas globalizados de decisión y actuación, ecológicos, como decíamos (Hixson y Tinzman, 1990). En resumidas cuentas, la necesidad de un enfoque que ponga en relación la compensación escolar de las desigualdades y el fracaso escolar con la exclusión, y el desarrollo de capacidades con la inclusión equitativa y justa (Canario, 2000; Sen, 1998; 2001; Dieterlen, s/f, Nuñez y Saéz, 2002), tiene que ver directamente con las claves éticas desde las que entender la Educación Compensatoria, sin menospreciar, ni mucho menos, al atención debida a otras facetas las organizativas, psicológicas y pedagógicas que también son necesarias

A pesar que esta reclamación de una visión y lectura ética de la compensación parece razonable y beneficiosa, llama la atención un dato al respecto en la literatura más difundida hasta un determinado momento: o una apelación a la justicia se ha dado por sobreentendida y fuera de controversia (quizás por la propia filosofía de la compensación), o, sencillamente, ha quedado olvidada y marginada, porque los esquemas de pensamiento y actuación tradicionales en esta materia pretendían ir más “al grano”, a la gestión y a la aplicación de métodos o medidas (Grañeras y otros, 1997), despreciando “lo especulativo”. Persistir en cualquiera de estas dos omisiones puede comportar, a mi entender, algunas consecuencias que en su momento, y cada una de ellas a su manera, termine por pasarnos factura, precisamente en el ámbito de la gestión y decisiones presuntamente prácticas. Cuando términos como igualdad, equidad o justicia se desprecian o manejan como meros eslóganes (recuérdese de nuevo el relieve que tiene lo políticamente correcto), pasando por alto de ese modo su carácter controvertido, una secuela pueda ser la confusión conceptual. Pero otra, derivada de ella, puede consistir en que termine siendo casi imposible discriminar entre opciones que se acogen unánimemente bajo estos principios pero que llevan, de hecho, por caminos diferentes y hasta contradictorios. Cuando, a su vez, se reduce la compensación a coordenadas exclusivamente escolares, gerenciales, “metodológicas” y personales (psicológicas), los árboles de las medidas o actuaciones, por importantes que sean, nos pueden hacer perder de vista el bosque. Puede hasta que perdamos posibilidades de eficiencia y eficacia, que son valores tan preciados en estos tiempos.

En todo caso, la pertinencia que tiene el hablar de la compensación en claves de justicia social supone abrir una discusión que, además de inexcusable, resulta difícil, pues está plagada de controversias. En el plano de los discursos, son diversas las concepciones de la justicia. Cada una de las más reconocidas (liberalismo conservador, liberalismo igualitario, comunitarismo, republicanism, con las matizaciones que se realizan desde cada una de estas familias) com-

porta sus propios criterios éticos e implicaciones políticas y sociales, sea al declarar en qué consiste una buena sociedad y de qué manera ha de construirse, o sea respecto a la esfera más específica del bien de la educación y su redistribución (Gargarella, 1999; OEI, 2001; Gimeno, 2001; Fernández, 2003; Escudero, *en prensa*). Como puede suponerse, no es éste el espacio para entrar en una descripción y valoración detenida de cada una de estas opciones. Centramos, por lo tanto, la reflexión en torno a un par de asuntos que nos van a permitir una cierta aproximación a: la definición de la educación como una necesidad básica, su reconocimiento como un derecho de todos los sujetos por su condición de ciudadanos, y la obligación de las políticas sociales y educativas de proveerlo y garantizarlo debidamente.

La educación como una necesidad básica, como un derecho y una obligación.

El punto más fuerte de la justificación ética de la Educación Compensatoria, de una determinada manera de entenderla, como veremos, reside, seguramente, en una línea de argumentación compuesta de tres supuestos más importantes. *Primero*, la consideración de la educación (la educación básica, común y obligatoria de forma más específica) como una necesidad básica de todos los estudiantes. *Segundo*, la elevación de esa necesidad a la categoría de derecho de ciudadanía. *Tercero*, la vinculación de ese derecho con la obligación, por parte del Estado, de la sociedad y las instituciones escolares de garantizarlo con eficacia. Como es fácil suponer, cada una de las cuestiones mencionadas remite a una pluralidad de análisis y recortes conceptuales imposibles de abordar aquí con la extensión que merecerían. Nos limitaremos tan sólo a presentar una aproximación muy resumida, aunque creo que suficiente para ilustrar conveniente una determinada concepción y política respecto a la Educación Compensatoria.

a) El concepto de necesidades básicas.-

Es conveniente, en primer lugar, acotar inicialmente esa noción. Comporta diversos significados o matices², pero pueden identificarse una serie de denominadores comunes en unas y otras aproximaciones. En diferentes concepciones de una sociedad justa es común destacar que es aquella que, con carácter universal, reconoce que sus miembros deben disfrutar de oportunidades efectivas para poder satisfacer ciertas necesidades, funciones, o desempeños que son imprescindible para conducirse en la vida con dignidad, participar en los diversos ámbitos de la sociedad, la cultura, la política y el mundo del trabajo, así como estar en condiciones de crearse una imagen positiva de sí mismos. Entre las necesidades básicas que se identifican, la educación, prácticamente de forma generalizada, tiene su propio lugar, atribuyéndole, por lo tanto, ese carácter de básica, esencial, imprescindible. Y tanto desde un punto de vista intrínseco, es decir, por el valor que ha de atribuírsele en sí misma para el desa-

² En las diversas teorías éticas se ha discutido ampliamente acerca del concepto de recursos y necesidades mínimas, funciones, o desempeños, y se han realizado diversas propuestas respecto a las que merecerían esa consideración. Para una revisión general (Gargarella, 1999); para otras aproximaciones más específicas, Sen (2001); y para aportaciones complementarias, como por ejemplo la de Margha Nussbaum, o Len Doyan, puede consultarse una síntesis breve pero clarificadora como la de Dieterlen (s/f)

rollo de la libertad y autonomía de cada sujeto (Klasen, 1999), como desde un criterio extrínseco, pues contribuye a la realización de otros objetivos sociales, comunitarios y democráticos: el desarrollo social y económico, el hacer posible y buena la vida en común, la reducción de ciertas desigualdades que, de no corregirse, pueden derivar perjuicios que no sólo sufran los más directamente afectados sino también los demás y la sociedad en su conjunto.³ Haciéndose eco de esta misma apreciación, Fullan (1999), por ejemplo, es tan claro como aparece en esta cita textual:

“Las consecuencias de la desigualdad no sólo afectan a los pobres. A la sociedad misma en su conjunto, le cuesta más afrontar los rescoldos de la pobreza. Vivir en una sociedad amoral con conflictos subyacentes, es más difícil para todos, incluidos los ricos” (Fullan, 1999:9)

Esta consideración de la educación como “una necesidad básica” no sólo aparece refrendada en los discursos éticos más generales, sino también en otros que, sobre ese planteamiento de fondo, se aplican a la educación de manera más específica y con un mayor grado de concreción. Particularmente desde hace unos años, ese tipo de presupuestos ha presidido algunos de los debates acerca del currículo común y básico, los objetivos mínimos de la educación obligatoria, y, todavía más recientemente, los estándares, o también “*competencias básicas*”. Ni siquiera este asunto está libre de controversias (Sirotnik, 2002), pero, a efectos de ilustrar algunas de las propuestas en este sentido, puede ser útil una referencia en particular. Me estoy refiriendo al Informe de hace pocos meses, publicado por la Comisión Europea (European Comisión, Survey 5, 2002). Se trata de un estudio dedicado a revisar y comparar en qué grado las políticas educativas de los diferentes países de la Unión abordan la cuestión, así como el modo en que la vienen considerándola en el diseño del currículo de la etapa obligatoria, aunque limitándose a las declaraciones más bien formales. Se parte del supuesto de que las tres competencias tradicionalmente consideradas básicas (lectura, escritura y cálculo) siguen siendo, obviamente necesarias, aunque, ahora, resulten a todas luces insuficientes. Las *competencias básicas*⁴ que establece tras la revisión de literatura pertinente sobre el tema son las que de forma resumida enunciamos a continuación:

- ❖ Habilidad de comprender y usar información escrita en actividades diarias, en el trabajo y la vida comunitaria.
- ❖ Habilidad de entender, usar y reflexionar sobre textos escritos

³ . Dieterlen (s/f) toma prestada de Martha Nussbaum una amplia relación de las “funciones humanas básicas”, cuya ausencia significa “el fin (imposibilidad) de una forma de vida humana”. Concretamente cita las siguientes: poder vivir hasta el final de una vida completa, salud, estar suficientemente alimentado, tener alojamiento y libertad de movimiento, usar lo cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar, relacionarse con las personas y el entorno, amar y ser amados, formarse una concepción del bien, planificar reflexiva y críticamente la propia vida, reconocer y mostrar preocupación por los seres humanos, comprometerse en formas de interacción social y familiar, preocuparse por los animales, plantas y medio ambiente, acceder y disfrutar de actividades recreativas, determinar con autonomía el sentido y la orientación de la propia vida...

⁴ En la versión inglesa consultada, la expresión que titula el Informe es concretamente Key Competencies, esto es, conocimientos, capacidades y competencias sociales y personales que pueden ser definidas como “llaves” de acceso y posibilidad para abrirse puertas y trayectorias personales y vitales, participar en la vida económica, social y comunitaria.

- ❖ Capacidad de identificar, comprender y razonar sobre diversos aspectos de la vida manejando conceptos y modos de operación matemáticos, y utilizándolos para afrontar diversas situaciones, demandas o problemas.
- ❖ Desarrollo de habilidades definidas como transversales a diferentes materias o áreas de conocimiento, tales como la comunicación, el razonamiento, el liderazgo y la creatividad, la motivación, el aprender a trabajar en grupo y la disposición a aprender de por vida.
- ❖ El cultivo y desarrollo de competencias personales como la curiosidad, motivación, entusiasmo, honestidad, autoestima, fiabilidad, iniciativa y perseverancia
- ❖ Competencias sociales e interpersonales que son decisivas para la integración positiva en la vida económica y social (empleabilidad), así como para la participación efectiva en la comunidad, prestando una atención peculiar a la nueva condición de la multicultural y, en sentido más amplio, diversidad.
- ❖ Dominio de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, así como de lenguas extranjeras, tanto por el carácter instrumental de una y otra, como por la vía de acceso que posibilitan a la información, y las ventanas que pueden abrir para la relación con otros sujetos y culturas, la superación del etnocentrismo y el cultivo razonable de una identidad ampliada y compartida
- ❖ Aprendizaje de conceptos básicos de la ciencia y la tecnología, de forma que comporte la capacidad de entender y usar sus conceptos y modos de pensar y hacer, tanto para analizar, razones y resolver problemas con espíritu científicos, como para desarrollar una conciencia y actitudes ecológicas.

El informe citado sostiene que las competencias han de ser contempladas desde un punto de vista dinámico y contextual. En concreto, las que acabamos de citar serían especialmente pertinentes, necesarias y básicas en el contexto emergente de la sociedad de la información y el conocimiento, y son el resultado de la confluencia de múltiples factores y dinámicas sociales, económicas y políticas que ahora, por condiciones y motivos diferentes a los de otros tiempos y condiciones sociales, nos llevan a entenderlas como contenido propio de ese “*salario cultural mínimo*” al que aludimos más arriba, que debe garantizarse a los individuos por su condición de ciudadanos. Contenidos, por lo demás, que también en la actualidad desbordan ampliamente los aprendizajes instrumentales básicos que delimitaban, hace unas décadas, la frontera entre la condición de sujetos instruidos o analfabetos. Ahora, urgidos a ir más allá incluso de la noción reducida de “alfabetización funcional”, el nuevo mínimo cultural que se considera necesario para vivir con dignidad y poder participar en las diversas esferas de la vida social y económica, exige incorporar tanto el conjunto de conocimientos y competencias cognitivas que se suelen incluir bajo la categoría del “capital humano”, como también aquellas otras que corresponden a la noción “capital social”, capacidades y disposiciones personales y sociales (Klasen, 1999).

En relación con el tema que nos ocupa - la lectura de la Educación Compensatoria en claves de justicia social - esta ligera aproximación nos ofrece, según mi interpretación, a dos contribuciones relevantes. En primer lugar, que, desde una determinada perspectiva ética, no puede considerarse buena y justa aquella sociedad que prive a alguno de sus miembros de la posibilidad y capacidad de satisfacer y realizar aquellas necesidades que se consideren básicas y necesarias; una de ellas, la educación. En segundo, que el tipo de educación (contenido, experiencias y desarrollo de capacidades) en el que procede pensar, no quedaría realizada por visión de la compensación que la redujera a su versión más tradicional, limitada y deficitaria. No deberíamos darnos por satisfechos, por lo tanto, con aquellas políticas sociales y educativas que se limitaran a ofrecer “segundas oportunidades” de cualquier tipo, para salir del paso, o para remediar, in extremis, capitales humanos o sociales no debidamente resueltos en sus lugares y tiempos propios (centros regulares, espacios ordinarios y currículo común) por parte de sectores importantes de nuestros alumnos y alumnas.⁵

b) De las necesidades básicas a los derechos reconocidos y a la obligación de garantizarlos.-

Un primer paso a la hora de definir que tipo de necesidades han de ser garantizadas a los miembros de una sociedad justa pasa, desde luego, por la identificación y justificación de cuáles sean los contenidos, funciones o desempeños (son términos de uso frecuente en las discusiones éticas sobre el particular) que merecen la condición de básicas y necesarias. A menos que establezcamos, sin embargo, alguna conexión de las mismas con los derechos, su identificación y reconocimiento, sin otra cosa, sólo significaría un viaje a medias. Dieterlen (s/f) insiste con acierto sobre este tema, así como sobre el relativo a la conversión de las necesidades y derechos en obligaciones. Esta autora pasa revista para ello a debates éticos relevantes, que nos limitaremos tan sólo a enunciar.

Reconocida la educación como una necesidad básica en los términos mencionados, cabrían tres posturas, al menos, en relación con su elevación a la categoría de los derechos; cada una de ellas, comporta sus respectivas implicaciones sociales, políticas, y también educativas. La primera de ellas, que tiene una cierta coherencia en la conversión de las necesidades en derechos, sostiene que, una vez reconocidas y concertadas ciertas necesidades como básicas, eso represente un punto relevante de justificación que habilita a los sujetos para que puedan exigirlos, y, en alguna medida, reclama del Estado, la sociedad y los ciudadanos que hagan lo que proceda, concretamente elevándolas a la categoría de eso, de derechos. La segunda, que es un tanto peculiar, coincide

⁵ Entender la educación básica y común bajo la categoría de necesidades esenciales, y asignarla al ámbito de los derechos y deberes de todos y cada uno de los miembros de la sociedad justa, tiene implicaciones teóricas y prácticas diversas. Por citar alguna que resulta oportuna a propósito de ciertos temas que la LOCE ha puesto de nuevo sobre el tapete, digamos que, a la vista del planteamiento que estamos haciendo, no resultaría fácil sostener la concepción tan peculiar que esta reforma nos ha ofrecido sobre las “oportunidades” (léase itinerarios), ni tampoco su defensa “liberal” de una medida como ésta, acogiendo al principio peculiar de que “a quien no quiere aprender no se le puede obligar”, o a las consecuencias que trata de extraer a partir de la constatación empírica de que “hay alumnos que no quieren aprender, o son objetores” (Para una discusión más detallada, puede verse Escudero y González, 2002).

en que, en efecto, hay necesidades básicas, entre ellas la educación,, que deben serles satisfechas a los individuos, pero apuesta por una fórmula curiosa para hacerlo. Dicho en breve, lo que le corresponde al Estado y a la sociedad es, fundamentalmente, proteger los derechos individuales posibilitando que cada cual pueda elegir la satisfacción de sus necesidades, pero sin adoptar medidas que supongan una intervención o injerencia (por ejemplo, a través de sistemas impositivos progresivos, políticas de discriminación positiva, o similares) que limiten los derechos de los demás. De ese modo, por lo tanto, no está de más establecer identificar y reconocer necesidades básicas, e incluso traducirlas “manifiestos”, o declaraciones programáticas que reconozcan y valoren determinados bienes sociales como básicos. Esa opción, sin embargo, no debiera comportar mayores compromisos o actuaciones para realizarlas con carácter general, sea por las cortapisas a la libertad de los demás y el paternalismo estatal que supondría, o sea también porque los recursos disponibles son escasos. En el mejor de los supuestos, podríamos convenir que las necesidades básicas y quienes no puedan satisfacerlas por sí mismos en la libre concurrencia de la oferta y la demanda en todo caso, pueden ser objeto de la beneficencia, pero no imperativos de justicia. La tercera de las posiciones no suscribe el principio según el cual el Estado haya de limitarse a proteger la libertad de elección –pues es evidente que no basta con tener libertad de elegir sino capacidad de hacerlo – pero entiende que el mero lenguaje de los derechos formales reconocidos no comporta, sin más, su realización efectiva, ni la garantía de satisfacerlas; ni siquiera en el supuesto de que el corpus legislativo formalmente los enunciase. De manera que el lenguaje de los derechos, formalmente reconocidos y protegidos por un Estado de bienestar, requiere algún tipo de complemento, en particular una perspectiva de *obligaciones*.⁶

Discurrir por la tercera de las posturas señalada reviste, por supuesto, su propia complicación argumental, así como, desde luego, política y práctica. Sin entrar en una discusión sobre el concepto de obligación como tal (Dieterlen, en la referencia citada, ofrece algunas disquisiciones significativas), digamos que representa, en principio, un esfuerzo por establecer la eficacia de los derechos reconocidos, así como algunas condiciones sociales de concertación y eficacia para hacerlo. La noción de vulnerabilidad, de negociación política y la asunción activa por parte de las políticas sociales y sus servicios del compromiso de eliminar barreras que puedan hacer vulnerables a los sujetos, constituyen el hilo argumental a favor de la traducción de los derechos formales en obligaciones efectivas.

Aunque es fundamental la inscripción de un determinado tipo de necesidades en el dominio de los derechos, pues éstos constituyen elementos fundamentales en la carta de ciudadanía de los individuos, sólo una perspectiva que justifique, y además concierte y exija, su realización puede llevar a garantizarlos. El concepto de vulnerabilidad resulta útil, así, en particular al servir para estipular que aquellos sujetos que no puedan satisfacer por sí mismos sus necesidades

⁶ El discurso que desgrana la autora citada sobre la conversión de las necesidades básicas en derechos se hace eco de algunas de las versiones de la justicia sostenidas, en la primera posición, por parte del liberalismo igualitaria de Rawls, en la segunda, por el liberalismo conservador de Nocick; la postura defendida, a su vez, por la tercera, en la que se apela a la necesidad de completar el lenguaje de los derechos con el de las obligaciones, recoge planteamientos denominados consecuencialista (Gargarella, 1999; OEI, 2001)

básicas, se encuentran en condiciones de privación tal que no sólo pueden limitar sus posibilidades de dirigir su propia vida, sino que también pueden poner en cuestión la de la comunidad social. La opción ofrecida por las posibilidades del mercado (libertad de elección), pasa por alto, precisamente, que los sujetos más vulnerables, lo son, a fin de cuenta, porque ni siquiera cuentan con las posibilidades, capacidades y el poder de elegir, así como tampoco de imponerles a otros la obligación efectiva, y ni siquiera legal, de satisfacerlas. De manera que sólo el concierto social, o la negociación política, vendría a ser la instancia de garantías desde la que poder ofrecer un determinado tipo de servicios que asuman entre sus propósito la eliminación de aquellas situaciones que puedan provocar vulnerabilidad en los sujetos. Quizás la vulnerabilidad más radical no es tan sólo la falta de capacidad y poder para elegir la satisfacción de las necesidades esenciales, sino, en determinados extremos, la renuncia personal a sentir las como tales. Establecer servicios e instituciones que no se limiten a ofrecer formalmente oportunidades de satisfacción de las necesidad básicas, sino que activamente se empeñen en reducir la vulnerabilidad de los individuos fortaleciendo sus capacidades, vendría a ser una de las condiciones nucleares de la sociedad justa.⁷ Situar, por lo tanto, la Educación Compensatoria en este proceso de conversión sucesiva que va desde la educación básica como una necesidad esencial a su reconocimiento como derechos, y de éstos a su derivación en obligaciones y responsabilidades, supone, por consiguiente, el marco de justicia social que la legitima y la exige. Qué haya de representar esta perspectiva para las políticas sociales y educativas, para los centros como organizaciones, así como para el servicio que deben prestar en el tipo de educación que provean a los alumnos y a la sociedad, es algo que hay que despejar entrando con más detalle en otros aspectos como los que trataremos a continuación.

2.-El lugar de los centros escolares en las políticas dirigidas a garantizar del derecho a una buena educación para todos.

Si se asume el planteamiento precedente sobre la Educación Compensatoria como una obligación de las políticas sociales y educativas destinadas a garantizar el derecho al bien básico de la educación a todos los ciudadanos, cabría derivar tres implicaciones más importantes. Una, que esa obligación debe ser asumida en el concierto de políticas sociales más amplias que las estrictamente escolares, pues tanto las raíces de la exclusión social que contribuyen a provocar el fracaso escolar de los estudiantes, como algunas de las medidas estructurales que hayan de ser tomadas para prevenirlo y remediarlo, requieren

⁷ Parece fuera de discusión que los programas de compensación al uso representa, como venimos comentando, segundas oportunidades que hacen posible que ciertos alumnos adquieran capacidades que no habrían logrado en ausencia de aquellas. El asunto de fondo que no se puede olvidar es, sin embargo, que, al no haberse eliminado a tiempo las barreras escolares, o de otro tipo, que les han hecho tan vulnerables, concretamente en su salario mermado de capacidades, intereses y disposiciones en relación con el estudio, lo que no han sacado de su experiencia escolar ha sido la capacidad de poder elegir entre opciones formativas. La formación profesional en su momento, y ahora las medidas de compensación (Educación Compensatoria como tal, Programas de Diversificación Curricular, Programas de Garantía Social, o Iniciación Profesional), y a partir de ahora los Itinerarios, pueden definirse para los alumnos que son adscritos a los mismos como un ejemplo manifiesto de salidas de emergencia forzosas. Las políticas sociales que amparan el servicio de la educación, y las instituciones encargadas de garantizarlo, quizás habrían de extraer algunas lecciones, si se asuma la concepción de la justicia a la que nos estamos refiriendo.

la contribución de otros agentes y fuerzas sociales más allá de los estrictos confines de la escolarización formal. Dos, que a los centros escolares, por el lugar central que ocupan en la redistribución del bien de la educación, les corresponde una parte de responsabilidad sustantiva y no transferible a otras instancias. Tres, que, si asumimos que los centros como organizaciones no se pueden reducir de ninguna de las maneras a un mero armazón estructural y burocrático que cumple suficientemente sus cometidos ofreciendo oportunidades formales de acceso y permanencia educativa a los alumnos, ha de asumir un compromiso activo e institucional con el tipo de formación (currículo escolar) que ofrecen. Un compromiso similar, seguramente, cabe esperar de los profesionales que trabajan en su seno (docentes y otros profesionales), sobre todo si llegáramos a convenir que la compensación de las desigualdades ha de considerarse como el eje central del diseño y funcionamiento de los centros escolares, en lugar de cómo un espurio, marginal, relegado a espacios o profesionales “especiales”. Es decir, el currículo de centro que se piense y diseñe, el modo de traducirlo en oportunidades que posibiliten el aprendizaje de los alumnos, y el trabajo que ejerzan los docentes y otros profesionales, tienen que ser asuntos centrales en cualquier intento de relacionar la organización escolar y la Educación Compensatoria. Del currículo y el profesorado diremos algo un poco más adelante. Ahora nos ocuparemos de ofrecer algunas razones que inciden en la importancia de la óptica organizativa que aquí nos ocupa.

a) El lugar decisivo de los centros en las políticas de compensación de las desigualdades.-

Cuando me refiero aquí a los centros como organizaciones escolares, estoy partiendo de dos tipos de presupuestos. El primero de ellos sostiene que cada centro, en tanto que organización escolarizada de la formación de los estudiantes, representa un espacio institucional constituido por múltiples facetas o dimensiones. González (1991), por ejemplo, las ha descrito con acierto. Merecen destacarse: a) las que se refieren a aspectos de *carácter estructural* (tiempos, espacios, funciones y cometidos formalmente establecidos para cada uno de sus miembros); b) las que corresponden a las *relaciones sociales y personales* que ocurren entre todos los miembros de la comunidad escolar (la coordinación y comunicación formal e informal, la micropolítica, con sus correspondientes juegos de intereses, influencias y poder, las relaciones profesionales entre los docentes, la dirección y otros agentes, así como las que se sostienen con los alumnos y que ellos mismos realizan entre sí); c) los procesos de la organización como tal (planificación y desarrollo del centro y del currículo escolar, dirección y gestión, conexiones con las familias y el exterior, enseñanza y aprendizaje); d) la *cultura y los valores* que, sea de manera explícita o implícita, sustentan y confieren sentido y orientación a todas las demás facetas, prácticas, relaciones y procesos organizativos y resultados. El segundo, a su vez, reconoce el hecho de que cada uno de los centros es una realidad social, cultural y políticamente construida, tanto por las personas que la habitan y dan vida, como por las transacciones de diversa naturaleza que la organización mantiene con sus contextos comunitarios, administrativos y, en sentido más amplio, sociopolíticos.

Aunque esquemática, esta referencia a diversas dimensiones que caracterizan a los centros como organizaciones, nos da pie para sostener que es necesario atender a todas y cada una de ellas, así como sus relaciones mutuas, para entender el sentido y lugar de la Educación Compensatoria dentro de ellos. De manera que, desde luego, habrá que prestar atención a las estructuras, pues según estén establecidas, pueden habilitar o impedir otras cosas, incluso el tipo de pedagogía y de aprendizaje, tanto de los alumnos como de los profesores (Escudero, 2002). Pero, por supuesto, no tanta atención que nos lleve a desatender que, a fin de cuentas, resulta decisivo lo que ocurre dentro de las mismas, los significados que les confieren los sujetos, así como los contenidos y valores que reflejan y se realizan, o dejan de hacerlo, dentro de las mismas. Importa tanto el substrato social y relacional sobre el que bulle la vida del centro, como los criterios de valor, las normas y el juego de intereses a los que aquel sirve en el modo que funciona y los principios con que es gestionado. Son dignos de atención los procesos y decisiones propiamente organizativas, así como también los contenidos sobre los que versan (currículo, enseñanza y aprendizaje, resultados escolares...), los criterios desde los que se toman las decisiones y los resultados del aprendizaje de los estudiantes en que se traducen. En resumidas cuentas, la redistribución social e institucional del bien de la educación que circula por las instituciones escolares está sujeto a un entramado sutil y complejo de elementos diferentes, a determinadas relaciones entre los mismos, así como a un conjunto de condiciones, factores y dinámicas que desempeñan un papel importante en la construcción del éxito y el fracaso, la inclusión o la exclusión escolar de alumnos.

b) El centro como unidad básica de la formación de los alumnos.

Para los alumnos que cubren uno o varios tramos de su escolaridad en un centro educativo, éste, y no sólo cada uno de los profesores a título particular, es el “agente” que provee y desarrolla el proyecto pedagógico con el que cada uno de aquellos habrá de construir su propio trayecto (currículo) de experiencias escolares y aprendizajes. Va tejiéndose, o descomponiéndose, día a día, curso a curso, sobre la base de contenidos y lecciones, implicaciones o desenlaces respecto al discurrir de múltiples actividades, interacciones personales y uso de materiales, que van destilando vivencias y sentimientos, percepciones y representaciones de las tareas, así como interpretaciones de lo que va sucediendo y por qué ocurre como lo hace. En ese fluir de la vida del centro y las aulas del que participan todos y cada uno de los alumnos, aunque cada cual con sus propias señas de identidad, pueden ir logrando nuevos y fructíferos avances en el camino del saber y de las capacidades, o encontrando barreras que no logren superar. Si es así, tal vez, contribuirán a la acumulación de lagunas de conocimiento y dosis creciente de dificultades, incapacidades, desconexión y desinterés. Aunque son múltiples y diversas las experiencias, contenidos y resultados que los estudiantes derivan de su escolaridad, y cada uno de ellos las elabora y va urdiendo a partir de diferentes momentos, fuentes y referentes, es la asistencia prolongada a un centro durante períodos importantes y decisivos de la escolaridad lo que nos permite definirlo como la unidad básica del currículo y de resultados escolares de los estudiantes. Los contenidos que se ofrecen en cada una de las materias y cursos; las metodologías y experiencias que se propician, presuntamente para que los alumnos aprendan; los criterios de evaluación que se establecen formalmente y los que de hecho se apli-

can para calificar el rendimiento de los estudiantes, así como lo que se hace u omite al ir comprobando qué es lo que van aprendiendo, o en qué cosas van teniendo dificultades los alumnos, todo ello, en conjunto, compone su trayecto educativo. La escuela como organización lo enmarca, lo define, decide y gestiona a través del conjunto de todas sus dimensiones y procesos. El éxito o el fracaso escolar no surge en un sólo día, bruscamente, ni, por lo general, en una sola clase o materia aislada. Aunque, es cierto, puede que haya algunos momentos, clases y experiencias particulares, que quizás resulten especialmente decisivos y críticos. Pero, tanto el progreso adecuado como el estancamiento, tienen un carácter acumulado y progresivo, están hechos de experiencias y resultados que forman parte de una determinada trama, una historia peculiar. Uno de los escenarios – no el único, desde luego, pues también hay otros espacios y agentes influyentes - es el centro como organización. Cada alumno, como es obvio, desempeña su propio papel, y también, de ese modo, le toca su parte de responsabilidad. Pero también la tiene, como digo, el centro como escenario de la historia escolar de cada cual, repleto de regularidades o discontinuidades, transiciones razonables o saltos arbitrarios, del conjunto de elementos que lo componen en tanto que servicio de la educación, de sus relaciones recíprocas, al amparo de la cultura que decide y cultiva en sus dinámicas de funcionamiento y resultados.

Afirmar este carácter “totalizador” del centro no supone desconsiderar el hecho de que la enseñanza y el aprendizaje ocurren en espacios y tiempos específicos y relativamente bien acotados por la organización, así como a través de los contenidos, experiencias e interacciones pedagógicas que conforman las interacciones pedagógicas y personales entre alumnos y profesores. Significa, más bien, resaltar el dato incontrovertible de que, también en este caso, el todo es algo más que la suma de las partes. Ese todo puede ser coherente o incoherente. Puede articular su coherencia sobre principios, valores, ideas y prácticas bien construidas, conscientes de las garantías del derecho a una buena educación y consecuentes con las mismas. O puede, también, sostener otro tipo de “coherencias”, basadas en presupuestos menos explícitos, en ideas y prácticas menos sensibles a la compensación, quizás complacientes con la tradición heredada y los esquemas de pensamiento y acción habituales. Puede darse el caso que uno y otros estén asentados más sobre el principio de la prestación formal del servicio, y menos sobre el modo como se ofrece con eficacia para facilitar posibilidades de aprender. De hecho, el tipo de contenidos y oportunidades de aprendizaje que un centro selecciona, organiza y provee a sus estudiantes, así como el grado de articulación, ensamblaje y coordinación entre unos u otras a lo largo de los cursos y aulas, es lo que contribuye a que en sus “carreras”, que siempre son personales y diferentes, prevalezca la progresión y el avance en el aprendizaje, o una serie de barreras, cada cual quizás más difícil de prever que la ya conocida, haciendo inverosímil la expectativa de que todos lleguen a aprender incluso los mínimos deseables. Sea como fuere, lo que parece fuera de toda duda es que, si se asume la incidencia de esa totalidad en el tipo de formación y los aprendizajes que cada uno de los estudiantes es capaz de construir a lo largo de periodos importantes de su escolaridad, es muy improbable que, sin tenerla en cuenta, se puedan plantear las relaciones debidas entre los centros y la atención que reclaman precisamente los alumnos más desfavorecidos.

c) Los centros como un lugar de trabajo y formación docente.

Un centro, por lo demás, no sólo organiza y propicia unas determinadas opciones formativas y resultados del aprendizaje para sus estudiantes. También constituye el lugar de trabajo y socialización de sus profesores, de su aprendizaje y desarrollo profesional. Puede hacerlo sobre diversos supuestos, normas, creencias y cultura, así como operando con un determinado esquema de reparto de responsabilidades, de apoyos, exigencias y rendición de cuentas (Escudero, 2002) Es verdad que los factores y espacios que inciden en la socialización del profesorado son múltiples; el centro es sólo uno de ellos. Algunos son incluso previos a su entrada en la profesión (formación inicial, sistema de selección y acceso a la profesión). Otros menos visibles quizás (motivaciones o talentos personales y profesionales), y algunos mejor identificados y comprobables, como, por ejemplo, la pertenencia a materias, ciclos, o departamentos y sus respectivas subculturas (González, 2002), tienen una influencia notable en la conformación de las identidades docentes y el modo consagrado de desempeñarlas. Eso no quita, sin embargo, para que los centros, como lugares que no sólo estructuran y ordenan el quehacer docente, sino que además lo institucionalizan y amparan con una determinada cultura organizativa y profesional, desempeñen un papel de capital importancia en el modo de ser y hacer de los profesores que lo habitan. De manera que, si fuese cierto, como denuncia (Elmore, 2000; 2002), entre otros muchos, que el culto a la privacidad y discrecionalidad es una de las características sobre la que se sostiene la organización institucional de nuestros centros, sin tomar en consideración éste y otros aspectos que comentaremos después, el reclamar determinadas coherencias para tratar como es justo las desigualdades podría situarse fuera de la órbita de lo verosímil. La constatación de la realidad de los hechos corrientes no puede dejarse de lado; sería ingenuo hacerlo. Ahora bien, o también en este asunto se adopta una perspectiva ética que no desconozca que las cosas son como son, pero que tampoco las declare como algo inapelable, o, sencillamente, una propuesta tan razonable y justa como la compensación efectiva de las desigualdades será irrealizable.

La exigencia de proveer a todos los estudiantes de la educación considerada básica es, además de justa, sumamente ambiciosa. Y, tal como lo testimonian múltiples evidencias, parece discordante con la realidad de los hechos conocidos en el pasado y el presente. Un desafío de esa envergadura no puede responderse desde la lógica de hechos que son, sino desde los que deben ser; no dispersando visiones, energías y decisiones discrecionales entre cada uno de los profesores, sino concentrándolas en lo que sea pertinente. En eso tiene mucho que ver y hacer, precisamente, la organización de los centros, concretamente si hubieran de asumir como propia el tipo de obligaciones de las que venimos hablando.

d) Los centros son muy vulnerables a determinados cambios promovidos por las reformas, pero no, quizás, a los más importantes.

Este es otro aspecto sobre el que conviene llamar la atención, pues puede que nos ayude a comprender algunos de los entresijos por los que discurren las re-

laciones de la compensación educativa con la organización de los centros escolares. Me refiero concretamente a algunas de las repercusiones que sobre ellos suelen tener los cambios y reformas escolares legislados e implantados desde la política y administración educativa. El hecho de que precisamente los centros, y de forma particular sus dimensiones más estructurales y formales, sean algunos de los elementos que resultan más vulnerables a las regulaciones y legislaciones emanadas e impuestas desde las alturas de las administraciones, crea algunos problemas peculiares. Las decisiones de tipo estructural (ordenación de las etapas del sistema, regulación del acceso, transición y permanencia de los estudiantes en ellas, el mismo currículo oficial, o las responsabilidades asignadas por decretos a los centros y profesores, etc.) suelen ser las que, casi de manera automática e instantánea se implantan una vez que las reformas han sido diseñadas y decretadas. Este modo de ocurrir las cosas cuando se pretende acometer ciertos cambios puede ser, bajo ciertos presupuestos y condiciones, para bien o para mal. En realidad, lo que suponen es el establecimiento de una nueva arquitectura organizativa (Escudero, 2002), que ordena la educación de los estudiantes, y, al mismo tiempo, también el quehacer docente y el funcionamiento de los centros. Si las cosas discurren razonablemente bien, el nuevo cambio, aunque con sus conflictos normales, irá hacia delante. Con frecuencia, sin embargo, lo más común es que la implantación, sin más, de nuevas estructuras y regulaciones provoque la aparición de nuevas realidades y problemas que habrá que afrontar. Como quiera que una cosa es instaurar nuevas estructuras, y otra bien diferente lenarlas de significados, relaciones y culturas que les confieran sentido, propósito y capacidades (Fullan, 2002), son los centros en su conjunto, y no sólo sus miembros particulares, los que dentro de estas nuevas coordenadas terminarán por encontrarse con los serios dilemas y contradicciones que representa el desajuste entre las estructuras dictadas y frías, de una parte, y su confrontación con la persistencia de concepciones, creencias, relaciones y prácticas que pueden ser abiertamente discordantes con aquellas. Los valores y principios de la compensación, aún en el caso de que se asuman como loables desde imperativos de justicia social, e incluso se reflejen en estructuras pensadas para ofrecer oportunidades a los más desaventajados, no llegarán a calar en la vida de los centros y el quehacer del profesorado a menos que se construya una cultura (creencias y prácticas consecuentes) propicia. De forma que, en ese trasiego siempre problemático que las reformas sostienen con las prácticas y sus actores, a los centros, colocados en un terreno intermedio, les toca padecer una parte de los dilemas, problemas y quizás atolladeros generados por el cambio. O, vista la situación desde una óptica más constructiva, convertirlos en una oportunidad para el propio desarrollo y aprendizaje en tanto que instituciones.

e) La organización escolar y sus contextos.-

Si tal como indicamos más arriba, lo más sensato es adoptar una visión ampliada o ecológica para entender y situar la lucha contra las desigualdades en los centros escolares, no deberíamos referirnos a los centros sin llamar la atención sobre las relaciones e influencias que mantienen con ciertos factores contextuales y fuerzas sociales que, por así decirlo, son externas a ellos. El barrio, ciudad y comunidad más amplia donde está situado un centro; las políticas

sociales y educativas que lo regulan; el escenario social, político, cultural y económico, todavía más envolvente, de un país (debiendo ampliar incluso el ángulo de mira de estos tiempos de globalización), son otras tantas fuentes de influencia sobre las relaciones entre compensación y organización escolar.

Si, tal como dijimos, el éxito o el fracaso escolar ha de vincularse con la exclusión/inclusión social (Evans, 2000; Canario, 2000; Núñez y Sáez, 2002; Tezanos, 2001), al situar la educación compensatoria en los centros como organizaciones, no podemos olvidar el juego de fuerzas e influencias contextuales a los que aquellos están expuestos. Ahí nos encontraremos con los entornos familiares, sociales, económicos y culturales de los que proceden los estudiantes de un centro, y los respectivos capitales culturales y sociales que llevan con ellos al acceder y permanecer en la educación. Merece una atención propia la relación escuela y familia, en particular las representaciones, expectativas y demandas, así como la brecha más o menos profunda entre ambos contextos de socialización y formación (Epstein y otros, 1997). También, por citar otro aspecto sintomático de las nuevas condiciones sociales y escolares, la actual organización de los flujos de la población que accede, o decide autoexcluirse, del acceso a una escuela o instituto en particular. El fenómeno de la dualización social y sus reflejos sobre la “guetización escolar” de algunas escuelas públicas (Martínez Yus, 2003) coloca la compensación de las desigualdades no sólo sobre un primer plano, sino también sobre un conjunto de condiciones que son capaces de poner en evidencia las quiebras de los principios más elementales de justicia social y redistribución equitativa de los bienes sociales y materiales. La escuela no puede mirar hacia otro lado, pero es evidente, que situadas sus responsabilidades bajo estas coordenadas contextuales, sólo deberíamos atrevernos a exigirselas en el supuesto de que otras fuerzas sociales, empresariales, políticas y administrativas se hicieran cargo de las propias. Algunos proyectos en los que se focaliza la lucha a favor de la igualdad en torno a la idea de “zonas de desarrollo preferente” (Evans, 2000) son una buena muestra de la importancia que tiene no desconocerlo. En realidad, es en el contexto social más amplio donde prevalencen y se legitiman determinadas concepciones de la justicia, así como también las políticas sociales y educativas correspondientes.

Estas consideraciones –el papel central de cada centro en la determinación de la trayectoria escolar de sus alumnos a lo largo de etapas importantes de su escolaridad, su carácter de estructura normativa y socializadora de sus docentes (trabajadores), su vulnerabilidad casi automática a las regulaciones administrativas y los contextos socioculturales en los que desempeñan su quehacer – han de ser tomadas en cuenta para centrar el tema de las relaciones entre los centros como organizaciones y la Educación Compensatoria. Son una buena muestra, a mi entender, de que los principios de la justicia que se traducen en nuestras instituciones escolares no lo hacen sino a través del entresijo de culturas y estructuras que las definen, de las creencias y prácticas que sostienen sus docentes, así como el tipo de relaciones que sostengan con sus respectivos contextos, más próximos o alejados.

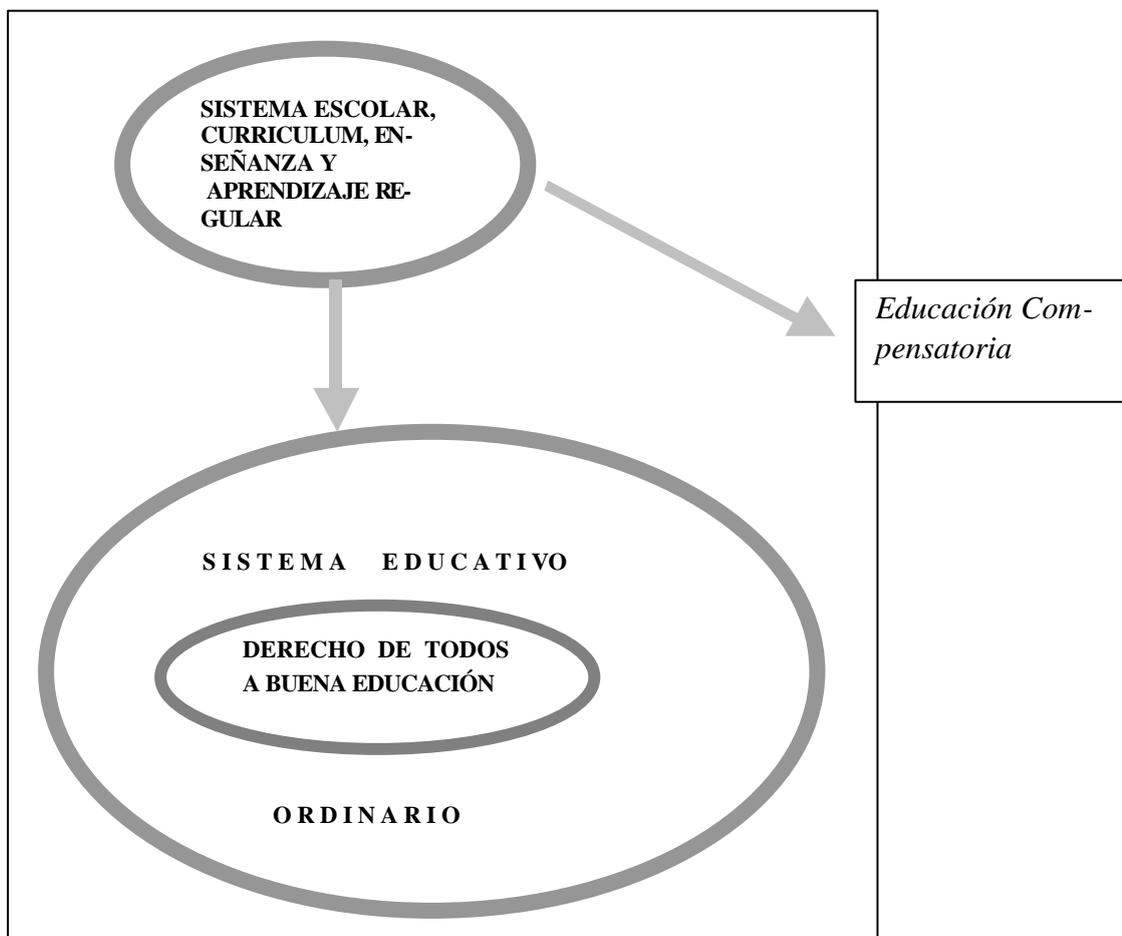
3.-La compensación educativa como una prioridad del centro escolar en su conjunto.

En línea con el análisis precedente, podríamos convenir que, al menos en el plano discursivo, los centros escolares como instituciones sociales son espacios decisivos en la provisión del bien común de la educación, y que han de acometer tal empeño desde una perspectiva global o integral. En concreto, el grado en que esa finalidad y aspiración llegue a ser algo asumido por toda la comunidad escolar, y coherentemente traducida a sus estructuras, relaciones, procesos y opción formativa, será, quizás, la prueba de fuego más decisiva a la hora de hablar y describir el tipo de vínculos existentes entre la Educación Compensatoria y los Centros. En ese sentido, o la compensación llega a ser una prioridad institucional, y por tanto de la responsabilidad de todos los que trabajan y enseñan en un centro, o, probablemente, este tipo de programas correrán todos los riesgos de ser concebidos y abordados como un fenómeno residual, un proyecto delegado sólo sobre algunos, un modo de aliviar o acaso “proteger” a la mayoría de los alumnos, y también profesores (Hixson y Tinzman, 1990). Dicho en términos más constructivos, la prioridad de la compensación a la que estamos aludiendo habría de situarse en una perspectiva en la que, a fin de cuentas, lo que procede es una determinada idea de la calidad y mejora de la educación como tal, y no sólo, o marginalmente, de la educación compensatoria. Elmore (2002) ha expresado bastante bien bajo qué óptica plantearlo:

Habríamos de abandonar una etapa en la que la mejora de la educación se situó en cada aula como un espacio de puertas cerradas y profesores abandonados a desarrollar sus propias ideas y práctica, por lo general escasamente apoyados por la organización en la que trabajan. El paso siguiente habría de consistir en el desarrollo de dinámicas de mejora escolar a través de proyectos de largo alcance, en todas las aulas y centros, y trabajando a fondo sobre la formación y el crecimiento profesional de los docentes. El eje vertebral de este proceso no podría ser otro que lograr mejoras sustantivas en el aprendizaje de todos los estudiantes” (Elmore, 2002:38)

El carácter prioritario de la compensación en la vida y funcionamiento de los centros, por lo tanto, habría que situarlo en el foco central de proyectos integrados de mejora, de amplio alcance y sostenidos en el tiempo, centrados en la educación y el aprendizaje de todos los estudiantes. El grado en que, por lo tanto, la Educación Compensatoria no sea reducida a la marginalidad, será una medida de las mayores o menores posibilidades de tratar y resolver razonablemente el éxito de las políticas de lucha contra las desigualdades. Aunque la Educación Compensatoria (en sus distintas formas y contenidos) representa, como es justo reconocer, una de las expresiones más clara del compromiso con la inclusión por parte de los sistemas escolares, centros y profesionales, todavía está lejos de suponer lo que teórica y prácticamente sería deseable.. Más bien, por el contrario, en no pocas ocasiones ha funcionado, y sigue haciéndolo, sobre una tensión paradójica: de una parte, una política de reconocimiento de los sujetos más desfavorecidos y medidas de “discriminación positiva” que hay que prestarles, pero, de otra, una construcción de tal reconocimiento sobre el etiquetado de los sujetos con tipologías que, en ocasiones,

pueden ser hasta despectivas (Deschens, Cuban y Tyack, 2002). Así ha sucedido, cuando la compensación se utiliza como resorte fácil para derivar a los estudiantes que no se “ajustan” al sistema ordinario del currículo y la enseñanza hacia la responsabilidad específica de profesionales y programas especiales (Martínez, 2002; Escudero, 2002). En ocasiones, las segundas oportunidades, si se ofrecen bajo condiciones como éstas, pueden convertirse en oportunidades marginales. Es cierto, por lo demás, que el bien intencionado propósito de ofrecer de ese modo esas oportunidades a los alumnos con dificultades, puede cumplir una función no despreciable, a saber, la protección del esquema organizativo tradicional de los centros, la distribución fragmentada de responsabilidades, el diseño y práctica de un currículo y enseñanza no pensada para tratar debidamente las diversas expresiones y contenidos de la diversidad que irremediamente está presente en los centros y aulas (Connell, 1994; 1997). Es decir, la Educación Compensatoria entendida como paraguas bajo el que se pueden acoger diversas medidas de las que suele echarse mano para seguir atendiendo a los alumnos en riesgo o descolgados de la carrera regular, queda confinada a algunos de los márgenes de los centros: espacios y aulas especiales, recursos y materiales propios (no necesariamente mejores ni más abundantes), profesionales específicos (no necesariamente mejor preparados), y un currículo “adaptado”, que es lo mismo que decir, en ocasiones, reducido, devaluado, aminorado, bajo la pretensión de que resulte más accesible y menos “indigesto”. Gráficamente podría representarse así:



En aquellos casos en que la Educación Compensatoria, como supuesto compromiso con criterios de equidad y justicia social, termina confinada a los márgenes del currículo y de los centros, es probable que, aún reconociendo sus mejores intenciones, no llegue a representar una medida eficaz, equitativa y justa que sirva a la ambición de que todos, sin exclusiones, alcancen ese salario cultural mínimo que hoy se considera básico y necesario.

Esta condición de la compensación como un programa en riesgo (destinado a tratar a alumnos etiquetados del mismo modo) de ser desplazado hacia los márgenes de los centros como pauta general, siendo excepcional, por lo tanto, que esté plenamente integrado en ellos, no corresponde tan sólo a casos aislados, ni se explica por contingencias particulares. Podríamos atribuirlo, más bien, a una conjunción de múltiples factores que no son tan sólo prácticos y organizativos, sino tal vez más sutiles y profundos. Con toda seguridad, algunos de ellos se derivan de las opciones sociales y políticas dominantes que encuadran y definen el valor y las prioridades que se asignan a la lucha contra las desigualdades. Al mismo tiempo, algunos otros pertenecen a esquemas de pensamiento y creencias sobre el valor de la educación, su organización, distribución y control por parte de las instituciones escolares y quienes en ellas trabajamos. Es un ejemplo de lo que estoy surtiendo, por poner un caso, que en esa revisión sobre el particular a la que ya hemos hecho mención (Grañeras y otros, 1997), aparezca con claridad que las perspectivas teóricas y prácticas dominantes desde las que se ha construido la idea de la compensación hayan sido la sociológica y la psicodidáctica, por utilizar sus expresiones. La primera, como es bien conocido, ha sido prolífica documentando y denunciando la función reproductora del orden social que cumplen los sistemas escolares. Ha sido especialmente precisa y hasta brillante para demostrar que, por una especie de lógica fatal, los afectados por la pobreza y marginación social tienen enormes riesgos de ser excluidos del bien social de la formación. La segunda, por su parte, es la que ha dado cabida a una plétora de programas, diseños y actuaciones que, cómo no, se declaran, en teoría, partidarios de la conveniencia de adoptar un enfoque “ecológico” de la compensación; en la práctica, sin embargo, suelen discurrir de otro modo. De hecho, las buenas apelaciones a perspectivas ecológicas, integrales, institucionales, conjugando contribuciones escolares y sociales simultáneamente, parecen haber encontrado serias dificultades para concretarse en actuaciones consecuentes. Lo más frecuente suele ser la aplicación de programas de enriquecimiento cognitivo o social, o de otras actuaciones que, salvo excepciones, todavía pueden estar menos articuladas y racionalizadas en el concierto del centro y el currículum ordinario. El enfoque ecológico deseable en la compensación de las desigualdades, de ese modo, se ha visto mermado en bastantes ocasiones por un exceso de confianza depositada en supuestos profesionales altamente cualificados en unos y otros métodos y materiales. Por esa dirección, desde luego, ni la compensación es considerada como un cometido sustancial y prioritario de la acción pedagógica del docente “ordinario”, ni tampoco un eje vertebral de los propósitos, la organización, las gestión y el funcionamiento de los centros como organizaciones. La mejor prueba de lo que digo puede encontrarse, por ejemplo, en el hecho de que, más allá de determinadas apelaciones a proyectos de centro, las instituciones escolares como un todo prácticamente han estado fue-

ra de la escena, tal como se puede apreciar en las fuentes que hemos citado más arriba. A su vez, al analizar los programas y destinatarios de la formación del profesorado, especialmente los centrados y dirigidos a la compensación, salta a la vista que, también hablando en términos generales, no están pensados ni dirigidos al conjunto del profesorado, sino a los “profesores de compensatoria”. Sería ilustrativo, asimismo, contemplar y valorar el peso que se le preste habitualmente a un tema como el que comentamos en los programas de formación de equipos directivos de los centros, sean de primaria o secundaria.

No estoy negando con ello que existan en nuestro contexto políticas de compensación, ni que este principio deje de incluirse en los proyectos de centro, o en los planes de formación del profesorado y equipos directivos. Lo que sugiero es que, aunque no son despreciables las medidas que se han llevado a cabo en este terreno, por lo general adolecen de una falta de perspectiva global, integradora, o, si se prefiere, ecológica. Conviene no perder de vista, además, que este tipo de regularidades y prácticas a las que me estoy refiriendo, no anidan tan sólo en las prácticas cotidianas de muchos de nuestros centros. Están incrustadas y protegidas por una cultura dominante (modos de pensar y ver las cosas) en el sistema escolar, en los centros y entre una amplia mayoría de los docentes según la cual se sostiene que, a fin de cuentas, eso que se hace y cómo se desarrolla es, sencillamente, lo que se puede y procede hacer. De ahí que, como indicaba más arriba, las posibilidades y los problemas que puedan aquejar a la Educación Compensatoria no sólo tiene que ver con sus manifestaciones más visibles; también conciernen a los sistemas de pensamiento, creencias, interpretaciones y percepciones del éxito y el fracaso escolar, así como a los esquemas más inveterados que nos permiten atribuir a unos u otros factores la ocurrencia de uno u otro. Se trata, por lo tanto, de un problema con muchos vericuetos que discurren por el río de las prácticas cotidianas. También, desde luego, de otros muchos que alimentan y componen el núcleo más profundo de nuestras ideas o concepciones, representaciones y expectativas, así como responsabilidades, en relación con lo que es y debiera ser la educación. Este, a mi entender, es uno de los asuntos centrales que no pueden desconsiderar los planteamientos ni las propuestas elaboradas en relación con la Educación Compensatoria.

4. La necesidad inexcusable de considerar el proyecto curricular de cada centro y el trabajo de todo el profesorado.

Si avanzamos un paso más en la consideración de la importancia de los centros como organizaciones en materia de compensación, y si, como hemos dicho, pretendemos hacerlo bajo el supuesto de que debe constituir una línea prioritaria de los proyectos educativos de los centros como un todo, resulta inevitable dirigir una mirada al núcleo fundamental de la misión de los centros: la enseñanza y el aprendizaje. Y, en estrecha relación con ello, el currículo escolar como un marco compartido por toda la comunidad en el que se hayan planteado las cuestiones perennes: qué es lo que vale la pena enseñar y debe enseñarse; con qué grado de articulación y coherencia institucional; al servicio de qué tipos de aprendizaje; cuáles han de ser oportunidades capaces de facilitar el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes; cuál, el clima de relaciones personales y profesionales; qué criterios y procedimientos utilizar para apreciar

los resultados de los estudiantes, y cómo relacionarlos con las medidas oportunas que hayan de irse tomando a la vista de los éxitos y fracasos de todos y cada uno de ellos.

No pretendo entrar con detenimiento en este aspecto, pues ya se ha tratado en otra de las aportaciones a estas Jornadas. Me gustaría, no obstante, señalar un par de consideraciones. En primer lugar, incidiendo sobre alguna otra consideración relativa al currículo escolar, en segundo, sobre el profesorado: su identidad, condiciones de ejercicio de la profesión y formación.

La organización de los centros y el currículo escolar.

Una de las ventajas de abordar expresamente las relaciones entre la Educación Compensatoria y los centros como un todo estriba en el hecho de que, a menos que reduzcamos la organización a sus aspectos más estructurales, burocráticos y formales, (que no dejan de ser un armazón), es ineludible referirse a su cometido y misión esencial: la enseñanza y el aprendizaje, el currículo escolar, que es una expresión más comprensiva. De la importancia de los centros para la formación de los estudiantes y el mismo desarrollo profesional de los docentes que trabajan dentro de los mismos, nadie se atreve a dudar. Una muestra de ello ha sido, por citar una serie de planteamientos acordes con ese supuesto, todo lo que representó en las dos últimas décadas el conocido fenómeno de la “reestructuración de los centros escolares”, a la que se asociaron ideas y políticas tan conocidas como la descentralización y autonomía, la gestión local del currículo y su elaboración y adaptación contextual por cada escuela, y, con carácter más amplio, la redefinición de las formas de regulación y control de la educación. Las razones de diversa naturaleza de este tipo de planteamientos, su despliegue por los sistemas escolares y sus contribuciones, así como de algunos de los balances que se han elaborado sobre el particular desde diferentes perspectivas, se ha escrito mucho en los últimos años. Un análisis panorámico puede encontrarse en Escudero (1999), entre otros muchos.

Algunas de las conclusiones más relevantes en relación con lo que se trata de subrayar en este momento, apuntan, precisamente, hacia el hecho de que la reestructuración de las formas de regulación y control del currículo y la educación por parte de los centros puede llegar a ser una condición necesaria para la mejora de la formación de sus estudiantes, pero no es suficiente. Las modificaciones de las estructuras organizativas, las responsabilidades, patrones de relación y decisión sobre el currículo no llevan por sí mismas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Incluso pueden provocar una distracción indeseable de tal propósito, además de una saturación administrativa que desborde inútilmente el quehacer fundamental del profesorado. Por eso se ha reclamado que una buena reestructuración de los centros para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje ha de tomar, como foco central de atención, el currículo escolar (Elmore, 1996). Hacerlo, como ya comentamos, supone entrar a discutir y decidir sobre los temas centrales a los que más arriba ya nos hemos referido. Los criterios institucionales que se apliquen y el modo como tales decisiones y procesos ocurran en el centro como organización, es considerada una cuestión crítica, especialmente desde la perspectiva del derecho a la educación, y, toda-

vía más, para ofrecer las respuestas adecuadas a aquellos estudiantes que más necesitan el trabajo y las visiones de conjunto, la vertebración de los centros, la conjunción de esfuerzos y de ideas claras tanto en el diseño del currículo como en su desarrollo en cada una de las aulas. Una excelente muestra de lo que digo puede encontrarse en las ideas y propuestas que tan acertadamente nos ha ofrecido Darling Hammond (2001).

En el caso de que los centros pretendan situar la compensación de las desigualdades en el foco vertebral de sus opciones educativas, procede llamar la atención, primero, sobre una constatación; después, sobre algunos criterios y tareas que han de acometerse, concretamente desde una perspectiva institucional, por parte de los centros como un todo. La constatación en cuestión se refiere a que, a fin de cuentas, el currículo escolar, el diseñado y el realizado en todas y cada una de las aulas, puede ser una fuente decisiva tanto en la construcción del éxito como en la provocación del fracaso. Y es que, querámoslo o no, el currículo, con sus componentes, decisiones y criterios, supone una estructura normativa desde la que se prefiguran modelos de alumno y criterios a los que aquellos han de ajustar sus aprendizajes, así como modos de comportamiento y desempeño. De manera que el grado que sea relevante y al tiempo sensible a la diversidad, equitativo y justo, *accesible y posibilitador del aprendizaje* de todos los estudiantes, así será un patrón razonable, o quizás un tanto arbitrario, desde el cual se decide sobre “posibilidades” del aprendizaje, y no sólo sobre “oportunidades”. Si, por ejemplo, se adoptara como criterio general el de propiciar una cultura común, accesible, flexible y democratizadora de competencias básicas como las mencionadas más arriba (European Comisión, 2002); o se tuvieran en cuenta algunos criterios como los que Guarro (2002) ha seleccionado de acuerdo con una opción de currículo democrático, muy similares a los que reclaman también Gimeno (2001) al hablar de la justicia curricular; , o los que indica Perrenoud (2002) al reclamar un currículo esencial, con objetivos explícitos, básicos y razonables, accesible a la gran mayoría de estudiantes, en lugar de compuesto de “pedrecitas” en el currículum escolar, seguramente podríamos ir avanzando.

En una dirección como ésta, nos atreveríamos a enunciar algunas de las tareas más relevantes que procedería acometer, particularmente desde una perspectiva de centro:

- Rediseñar el currículo básico y común, como salario cultural mínimo para toda la etapa de la educación obligatoria, tornarlo más interrelacionado y coherente que lo que suele ser habitual, articularlo como es debido entre materias, cursos y etapas
- Proveer una organización más flexible del currículo, de forma que permita aprender los común diversificando tareas, métodos y medios, y concentrando las medidas adicionales de apoyo y refuerzo cuando sea necesario
- Recomponer el día escolar: más tiempo dedicado a un mismo tipo de tareas y contenidos, y, así, más posibilidades de poder desarrollar una variedad mayor de actividades por parte del profesorado como de los estudiantes

- Revisar los criterios usuales de adscripción del profesorado a los contenidos y grupos de estudiantes: la fórmula, lamentablemente marginal, que utilizan ya los programas de diversificación, y que permite que un mismo docente se ocupe de más de una materia, incrementando así la posibilidad de atenuar la fragmentación de los contenidos, no parece nada descabellado, tal como algunas experiencias valiosas demuestran (Darling Hammond, 2001)
- Revisar a fondo qué se considera como conocimiento valioso y cuáles pueden ser formas variadas a través de las que los estudiantes demuestren su grado de conocimiento y capacidades, incorporándolas, por lo tanto, a los criterios, procedimientos y formas de evaluación.

Cada una de las sugerencias anteriores exigiría, desde luego, algunos comentarios, en los que no puedo entrar en este momento. Para facilitar la comprensión por contraste de algunas propuestas como las mencionadas, podríamos señalar algunas de las pautas que quizás nos ofrecen una imagen más realista de lo que suele ser habitual en una amplia mayoría de casos. A título sólo ilustrativo podríamos relacionar algunas como:

- Persistencia de una visión y tratamiento academicista de los contenidos de la enseñanza, poco significativa con frecuencia para un amplio sector de estudiantes, además de fragmentaria, uniforme y acumulativa
- Vigencia de una metodología de trabajo en las aulas en la que prima la explicación de los contenidos por el profesorado y la toma de notas, en el mejor de los casos, por parte de los alumnos
- Ausencia notable de mecanismos efectivos que garanticen la coherencia curricular y su coordinación horizontal y vertical
- Existencia de bloques temporales para el desarrollo de las clases que, a todas luces, resultan irracionales (piénsese, por ejemplo, en la distribución del día escolar en secundaria, e incluso en primaria) para el aprendizaje profundo de los contenidos por los estudiantes; estructuras de tiempo que son capaces de disuadir, además, al profesorado respecto a la utilización de modos de trabajar más variados y alternativos.
- Estructuras rígidas de agrupamiento de los estudiantes y de la adscripción del profesorado a las mismas, e incluso, tal como se ha dicho más arriba, especialmente proclives a derivar hacia espacios y tratamiento especiales y marginales a aquellos alumnos que tienen dificultades.
- Excesivo número de alumnos por aula, y asignación al profesorado de un contingente tal que, particularmente en secundaria, hace improbable una atención personal, un conocimiento adecuado de cómo y por qué algunos se descuelgan, mermando de ese modo la posibilidad de establecer los vínculos personales y emocionales que se consideran hoy tan importante en la facilitación del aprendizaje.

Esta doble aproximación a lo que, de un lado, podrían ser algunos criterios orientadores del currículo, y a los que, de otro, suelen ser los que prevalecen según la “gramática escolar” que subyace a la organización de nuestro centro (Bolívar, 1999), es, por supuesto, muy esquemática. Permite, no obstante, hacer todavía más explícita la importancia de convocar al centro como un todo

sobre la prioridad de la compensación educativa. Además de los refuerzos adicionales que algunos alumnos necesiten, parece claro que el lugar donde se gestan y conforman sus propias necesidades de refuerzo, y, desde luego, la posibilidad de reducir los contingentes de estudiantes que los necesiten de manera extraordinaria, reside inicialmente en qué se haga dentro del currículo y la aulas ordinarias, y, así, por parte de todos y cada uno de los profesores que enseñan en un mismo centro. Por eso, digámoslo nuevamente, el currículo y la organización no pueden separarse artificialmente. O la compensación se convierte en una prioridad de los centros a través del currículo escolar, o, en caso contrario, aquella seguirá siendo algo marginal, tanto por razones estructurales como por toda esa serie de las que conciernen al funcionamiento interno de las instituciones educativas.

La organización de los centros, el currículo escolar y el profesorado.-

Sin abandonar en absoluto el foco de la organización de los centros que estamos desarrollando, es inevitable hacer una mención particular al profesorado. A fin de cuenta, los docentes que enseñan en un centro, todos y cada uno de ellos, tienen un protagonismo no despreciable en que la realidad institucional de un centro sea la que es. También, por consiguiente, en la pretensión de imaginar y realizar cualquiera otra alternativa que se nos pueda ocurrir. Los profesores no somos, como es obvio decirlo, los únicos miembros relevantes de la comunidad escolar, así como tampoco los responsables en exclusiva de lo que en ella sucede y sus resultados. Pero no hace falta echar mano de muchos argumentos para afirmar que disponen de un poder y una capacidad realmente influyente, y, por ello, de una parte notable de responsabilidad. En relación con la compensación educativa, conviene, pues, mencionar un par de consideraciones que se justifican sobre esa afirmación.

Si se aboga, como lo hemos hecho más arriba, por una perspectiva integral desde la que la lucha activa contra las desigualdades sea algo asumido y comprometido por todo el centro, bajo ese paraguas hay incluir una atención específica a sus profesores. En aras de la concisión, podemos hacerlo a partir de una aproximación doble. En primer lugar, referida a la identidad del profesor, sus condiciones de trabajo y formación; en segundo, al papel que en todo ello le haya de corresponder a cada centro como organización.

La identidad del docente, su formación y condiciones de trabajo.-

Hablar de identidad del profesorado, sus condiciones de trabajo y formación, también significa abrir un gran apartado, imposible de tratar aquí como sería conveniente. Nos limitaremos a enunciar tan sólo algunos puntos para la reflexión. Para referirnos directamente a la identidad del profesor, y mirarla desde la perspectiva de su vinculación con la compensación como lucha educativa contra las desigualdades, puede servirnos una cita que, a mi entender, apunta hacia el centro de la diana:

“...en orden a alterar un sistema educativo que es profundamente disfuncional, necesitamos profesores que entiendan la enseñanza como una actividad política, y asuman el cambio social como una parte del propio trabajo; que entren en la profesión y permanezcan en ello no como una forma de ganarse la vida, sino

dispuestos a unirse a otros educadores, agentes sociales y familias, para acometer reformas sociales importantes. Hablaríamos, así, de los profesores como agentes críticos que actúan en un escenario social donde, al margen de su impotencia, centran su trabajo en la contribución que pueden hacer a una lucha activa y amplia por el cambio social y cultural. La enseñanza (y la formación del profesorado) no pueden ser vistas como actividades neutras ni conservadoras. Son, por el contrario, explícitamente políticas y radicales en sus propósitos, es decir, enseñar a los estudiantes y preparar a los profesores para una contribución cognitiva y ética a una sociedad crecientemente diversa; reconocer y luchar contra las desigualdades, pelear contra el racismo, y trabajar por una sociedad más democrática” (Cochramn Smith, 1998)

Esa cita no requiere demasiados comentarios adicionales. Dirige nuestra atención hacia un punto de encuentro inexcusable entre los criterios y principios de justicia social a través de la educación y el perfil del profesional del profesorado. De modo que, para hacer de la Educación Compensatoria una prioridad de los centros, es preciso discutir en qué y cómo ha de reflejarse en la identidad de los docentes, y seguramente también de otros profesionales. Sin esa estación, el viaje, por buenos destinos que le asignemos, sencillamente no podría prosperar. No sólo es preciso revisar (aunque sin ninguna duda) los presupuestos y prácticas vigentes en el interior de los sistemas escolares y de los centros como organizaciones escolares. También lo es, al mismo tiempo, revisar qué modelo de profesor tenemos, hemos construido, estamos sosteniendo y cultivando, y qué modelo habríamos de imaginar y hacer posible, en concreto para que los valores y criterios de la justicia social y educativa no se queden tan sólo en los discursos, declaraciones o decisiones estructurales.

Al igual que el modelo vigente de profesor que tenemos es eso, una creación social, intelectual, política y también personal, cabría la posibilidad de imaginar la construcción de otro alternativo. En tal proceso han de participar tantas instancias y agentes como los que han creado y mantienen el actual, de cuya disfuncionalidad, especialmente para afrontar las desigualdades, expresamente se habla en la referencia precedente. No ha lugar, ni mucho menos, a una desconsideración radical del perfil de profesor que tenemos, ni creo que lleve demasiado lejos un afán unilateral empeñado en culpabilizar en exclusiva al profesorado, tal el que puede apreciarse en algunos sectores y políticas (Escudero, 2002) Pero tampoco procede la complacencia política y profesionalmente correcta, reducida a dar por bueno los profesores que tenemos y somos, y tirar balones fuera en relación con algunos de los problemas que nos aquejan, particularmente en el caso del trabajo escolar con los alumnos y contextos más desfavorecidos, e incapaz, a su vez, de ir más allá de las lamentaciones sobre el malestar y la crisis profunda de esta profesión. Sin poder entrar aquí en los contenidos y competencias específicas de ese nuevo perfil docente, la cita anterior sugiere algunos que no podrían desconocerse.

Con toda seguridad, la formación ha de ser uno de los espacios y oportunidades para la reconstrucción de ese modelo de profesor al que se refiere la cita anterior de Cochramn Smith (1998). Tanto la inicial como la permanente; tanto la que ocurre en los contextos más específicos de formación, en sentido restringido, como la que es preciso ampliar si tomamos en consideración el amplio conjunto de factores, condiciones, relaciones y procesos de socialización

que influyen en lo que somos, pensamos, sentimos y vivimos en relación con la profesión, y de modo particular con los estudiantes más desfavorecidos. Todos ellos, en conjunto, concitan múltiples condiciones y factores, “forman” al profesorado, moldean sus creencias, expectativas, representaciones y atribuciones en relación con el trabajo escolar y los resultados del mismo, en particular respecto a los estudiantes diversos a los que nos estamos refiriendo. Es un hecho documentado aquí y en otros lugares que los profesores, sobre todo cuando han de trabajar en contextos difíciles de pobreza y marginación social, no cuentan con la formación ni con las concepciones y capacidades que se requieren para llevar a cabo una enseñanza capaz de asumir y responder a los retos de la desigualdad (Escudero, 2002; Elmore, 2002). De ser cierta esta apreciación, y parece verosímil, cualquier propuesta que sitúe la compensación educativa en el foco de los centros y del ser y quehacer docente, tal como estamos sugiriendo, tiene que arrostrar implicaciones manifiestas para la formación y el desarrollo del profesorado. De todo el profesorado, y no sólo de “los de compensación, programas de diversificación, garantía social”, o cualesquiera de las categorías nominales del pasado y futuro previsible que nos aguarda, por ejemplo, una vez que se apliquen los diferentes itinerarios en la educación secundaria.

Las condiciones en que el profesor ejerce la profesión también representan otro de los aspectos sobre el que procede algún comentario particular. Algunas, también ya mencionadas, se refieren concretamente a la organización del día escolar, al número de alumnos de los que han de ocuparse, a los tiempos y espacios disponibles para conocer y atender personalmente a sus estudiantes, o para planificar con los demás colegas la enseñanza y revisar su desarrollo en cada una de las materias y aulas. Otras, más sutiles pero tanto o más importantes, atañen a la valoración social de la profesión, a su participación activa y efectiva en la toma de múltiples decisiones que frecuentemente constriñen y alienan su trabajo formativo (Canario, 2000), especialmente cuando los administradores y políticos se arrogan la decisión de implantar medidas y decisiones de forma irracional, sin crear las capacidades ni disponer los recursos y respaldos que son imprescindibles.

Los centros como lugares de trabajo del profesorado.-

Aquello que los profesores somos, incluyendo nuestras ideas sobre la profesión y nuestras competencias para desempeñarla, el desarrollo de nuestros perfiles profesionales, y también las condiciones materiales y sociales en que se desenvuelve nuestro trabajo, va más allá, naturalmente, de las paredes de los centros particulares; también, por ello, de sus propias dinámicas de organización y funcionamiento. Eso no obsta, sin embargo, para que debamos relacionarlo en lo que corresponde con el modo en que están ordenadas nuestras instituciones en relación con quienes trabajan dentro de las mismas, sobre qué presupuestos y normatividad se asienta dicha estructura, cómo se reparten las funciones y responsabilidades, y, cómo no, cuáles son los mecanismos existentes o ausentes para sustentirlas (facilitarlas) y exigir las. Lo que estoy sugiriendo, en suma, es que la arquitectura de nuestros centros, los valores que habitan dentro de la misma, los supuestos explícitos o tácitos sobre los que se establece

qué es exigible y qué pertenece a la discrecionalidad de cada uno de sus profesores, es, probablemente, uno de los puntos más quebradizo, si persistimos en el statu quo en lo que concierne, de modo especial, a la aspiración tan ambiciosa como urgente de garantizar a todos unos mínimos de buena educación.

Es también un hecho, tal como muy bien ha descrito Sparks (2002) que, en tanto que organizaciones, nuestros centros no están diseñados como lugares de trabajo para la elaboración y desarrollo de proyectos de mejora de la educación sostenidos en el tiempo, de largo alcance. También es manifiesto que, pensando en sus “trabajadores” (los docentes), el día escolar de los centros está básicamente diseñado para que dispensen conocimientos a sus estudiantes, pero no tanto para que generen y cultiven sus propios conocimientos y capacidades sobre qué y cómo hacer para ejercer con mayor eficacia su trabajo y, todavía menos, para embarcarse sistemáticamente en tal empeño con los demás miembros de la comunidad escolar. El diseño del puesto de trabajo como tal da por bueno que el espacio de tiempo en el que los docentes aprenden, y proyectan lo que saben sobre su enseñanza, está localizado antes de enseñar (al preparar las clases), pero no después, en tiempos propios, reconocidos y efectivamente utilizados para la reflexión disciplinada, la crítica constructiva, la reconstrucción y comprensión de lo que se ha hecho y sus efectos, extrayendo las conclusiones pertinentes sobre lo que habrá de hacerse seguidamente. Y, desde luego, también está ampliamente extendida la idea de que donde realmente se hace un profesor, y el lugar donde aprende la profesión, es en la práctica diaria; no tanto en el acceso regular al saber y la experiencia de otros, ni en la apropiación sistemática del mejor conocimiento disponible sobre la enseñanza de los contenidos y sus relaciones con el aprendizaje de los estudiantes, los que van mejor y los que no llegan a los mínimos deseables. Es decir, tal como tenemos organizados nuestros centros en relación con el tan cacareado “aprendizaje de por vida” (también por parte de la profesión docente), refleja un tipo de estructura, normas y valores institucionales y profesionales que todavía no se han hecho eco de tantas y tan sugerentes propuestas como las que se nos vienen proponiendo, por ejemplo, desde la noción de organizaciones que aprenden, o comunidades de profesionales que trabajan estrechamente para ir mejorando su propio aprendizaje y el de sus diferentes estudiantes. (Louis y Kruse, 1995; Bolívar, 1999; 2000).

Elmore (2002) ha descrito y denunciado dos reglas que, según su diagnóstico, rigen la organización y el funcionamiento de nuestros centros: una, la que denomina lógica de la confianza, otra, la ética del voluntarismo. La primera de ellas define a las organizaciones escolares como instituciones sustentadas no sólo sobre el culto a la individualidad de cada uno de sus trabajadores, sino, además, sobre la confianza en que todos ellos desempeñan su profesión con conocimientos y capacidades aceptables. La ética del voluntarismo, por su parte, garantiza que cada cual tome algunas decisiones tan importantes como embarcarse o no en un determinado proyecto de innovación o mejora, básicamente sobre la opción voluntaria de hacerlo o no. La lógica de la confianza, independiente de su mayor o menor justificación según casos particulares, lo que significa es una definición del saber y la competencia docente como algo privado y no público, opaco a la inspección de otros (sería una injerencia indebi-

da), asentado, a fin de cuentas, sobre lo que cual pueda aprender y hacer a título estrictamente particular. De ese modo, no sólo es un dato de realidad el carácter débilmente articulado de las estructuras, decisiones y agentes escolares, sino que esa característica queda protegida, cultivada y, de hecho, sancionada por la estructura normativa que rige el funcionamiento de los centros y el trabajo en los mismos de los docentes. Por su parte, la ética de la voluntariedad representa uno de los obstáculos internos más difíciles de franquear en orden a promover visiones y prácticas negociadas y asumidas. Por esa deriva, la persecución de proyectos institucionales ambiciosos, relevantes, justos y necesarios queda seriamente mermada. Los imperativos institucionales, y por implicación los supuestos cometidos de los equipos directivos, jefes de departamentos o coordinadores de ciclo, se ven obligados, así, a ir de puntillas al proponer, hipotéticamente, algún tipo de proyecto de renovación, casi a pedir disculpas por ello, a discurrir maquiavélicamente para que nadie se pueda molestar ni sentirse invadido en sus zonas de libre disposición y voluntariedad.

Como es fácil de suponer, esas dos lógicas subyacentes, enquistadas en la cultura vigente en las instituciones escolares, de modo particular en las públicas, así como muy valoradas por la cultura profesional dominante en amplios sectores del profesorado funcionario, o se someten a una revisión profunda, o cualquier proyecto con metas ambiciosas, por ejemplo la compensación de las desigualdades, quedará destinado a los márgenes de la organización escolar. Esto, entre otros aspectos ya comentados, también permite explicar por qué y cómo las diferentes medidas acogidas bajo la compensación son como son y se mueven por donde usualmente lo hacen.

Si se permite la licencia de imaginar un escenario organizativo alternativo, pensando concretamente en los propósitos de la compensación, podríamos pensar en un modelo de centros en el que cabría desear algunas características algo diferentes, que pueden encontrarse, por lo demás, en un buen número de propuestas al respecto (Hixson y Tinzman, 1990; Banks y otros, 1993; Bolívar, 2000; Elmore, 2000; 2002; Escudero, 2002; Fullan, 2002; Hargreaves y otros, 2002; Martínez, 2002; Sparks, 2002). Sólo a título ilustrativo podríamos relacionar las siguientes:

- Un modelo de organizaciones escolares que trabajen activamente en la clarificación y justificación de metas claras y compartidas respecto al aprendizaje de los alumnos, con una atención específica a la diversidad de aprendizajes y de alumnos, sean del género que fuere, adoptando las medidas de discriminación positiva que sean precisas con los alumnos más desfavorecidos y con mayores riesgos de exclusión.
- Provisión de oportunidades diversas para el aprendizaje y desarrollo profesional de sus profesores, definiendo este ámbito como un cometido propio de la estructura normativa y la cultura del centro, y no sólo como una opción básicamente individual y voluntaria.
- Estimulación del trabajo en colaboración, disponiendo tiempos específicos para ello e insistiendo en focalizarlo sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; trabajar en concreto sobre el análisis, planificación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y

alumnas que tienen más dificultades, pues ésta parece ser una de las vías más estimulantes y retadoras del aprendizaje de la profesión.

- Asentar el desarrollo del centro y del profesorado sobre un amplio abanico de datos referidos al rendimiento de los estudiantes, procurando conectarlos con el currículo que se tiene diseñado, con el que se enseña y cómo en las aulas, y con las decisiones colegiadas y personales que han de irse tomando en orden a afrontar el fracaso escolar en los momentos oportunos, pues, quizás, ésta es una de las mejores medidas de prevención.
- Asunción del principio de que la formación ha de estar al servicio de metas ambiciosas, como por ejemplo la compensación activa y preventiva de la exclusión, e insertarla en proyecto de mejora integrados y de largo alcance, lo cual puede ser una buena alternativa a la formación fragmentaria e irrelevante.

Una buena agenda, pues, para afrontar proyectos de compensación que no pierdan de vista que el centro, el currículo escolar y el profesorado han de ser tres resortes imprescindibles a armoniar en esa dirección.

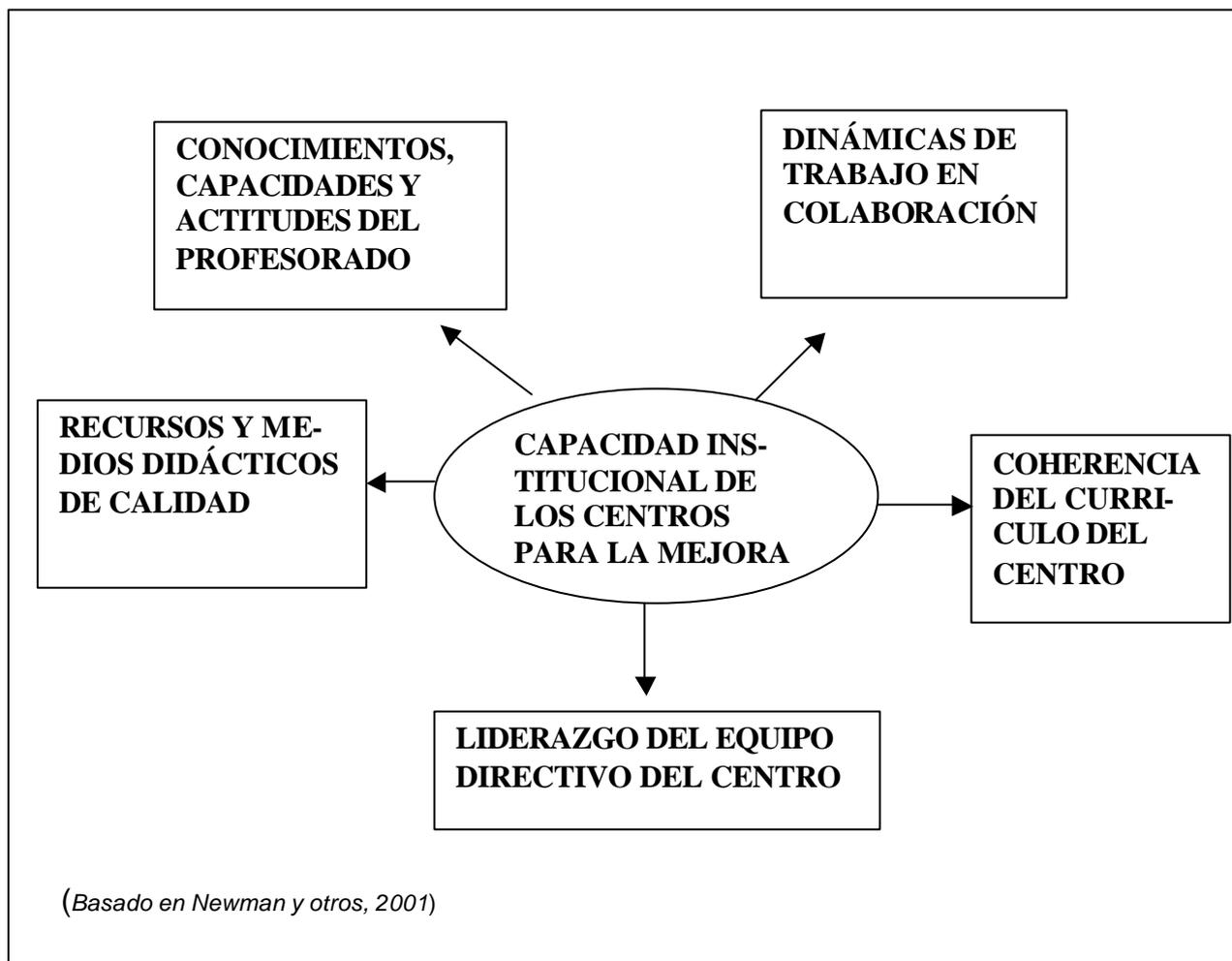
5. Un tema central, la capacidad institucional de los centros para cambiar y mejorar la educación.

En resumidas cuentas, la realización del derecho a una buena educación y la obligación de garantizarlo incluso con aquellos estudiantes que tienen menos posibilidades de desarrollar plenamente las competencias básicas de la formación, pasa no sólo por el acceso de todos a la educación, sino sobre todo por la movilización de aquellas condiciones y procesos que contribuyan a incrementar sus posibilidades de aprender. En lo que se refiere a los centros como organizaciones, su capacidad institucional puede que sea el resorte decisivo que haga posible a su vez el desarrollo de las capacidades de sus alumnos, así como también el mismo aprendizaje de los profesores que trabajan en cada uno de los centros.

El concepto de capacidad institucional para la mejora y cambio goza de una atención importante en la literatura sobre el cambio, la mejora de la educación y el papel que a los centros les corresponde en tal empeño, ya desde hace tiempo. Algunas contribuciones más recientes están contribuyendo a precisarlo mejor. Newman y otros (2001), Young y otros (2002) lo han estudiado bien, y proponen un modelo particular en el que se identifican una serie de aspectos como los que se recogen en el esquema siguiente: Véase, por favor, el cuadro de la siguiente página)

Como puede observarse, la capacidad institucional en cuestión se cifra en algunos de los aspectos que ya hemos comentado, al mismo tiempo que, de un lado, se alude de forma explícita a la dirección de los centros, y, de otro, la propuesta de sus autores la sitúan, con acierto, en relación con los aprendizajes de los estudiantes y la calidad del currículo y enseñanza, así como, en términos más contextuales, con las políticas sociales y educativas respecto a la

educación. Diremos algo, pues, sobre la dirección de los centros para conferir a este aspecto organizativo la relevancia que tiene, y que no hemos tratado expresamente hasta el momento. Posteriormente, también se hará una mención explícita a las políticas de la administración educativa que afectan a los centros.



a) La dirección de los centros y la capacidad institucional para abordar la compensación de las desigualdades.

Como es fácil de aceptar, tratar en este contexto el tema de la dirección de los centros es inexcusable, aunque, como es comprensible, tan sólo podemos hacerlo aquí de forma muy selectiva. Así, a costa de pasar por alto muchas cuestiones que atañen a la misma identidad y papeles de los cargos directivos (al menos en nuestro contexto, primero son profesores, y sobrevenida y temporalmente directores), competencias y formación, quiero hacerme eco de alguna de las muchas propuestas que en la actualidad abogan por dos tipos de principios: uno, que a los equipos directivos de los centros no les puede resultar ajena la educación que ocurra en la organización, lo que supone ir más allá de sus

cometido estrictamente técnicos, administrativos, o gerenciales en ese sentido; dos, que el liderazgo de los centros, además de que ha de ser compartido y colegiado, debiera traducirse en una serie de tareas que requieren ser expresamente asumidas y realizadas por los equipos directivos.

En concreto Elmore (2000) ha propuesto cinco principios para pensar, y, en lo posible promover, un enfoque de la dirección en el sentido indicado.

- ✓ El propósito central ha de ser la mejora de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje, independiente de cuál sea el papel de cada cual dentro de la organización. El director le corresponde el propio, y ha de incidir de forma particular en sostener y articular una perspectiva en la que las “diferentes piezas” centro se encajen entre sí.
- ✓ La mejora de la enseñanza exige aprendizaje continuo por parte de todos los miembros de la organización; ha de ser asumido y valorado como algo común y no sólo individual; algo explícitamente reconocido y exigido por el sistema de normas y exigencias de la instituciones, al mismo tiempo que apoyado por sus estructuras, recursos, oportunidades de desarrollo profesional.
- ✓ El aprendizaje de la profesión requiere oportunidades específicas de observar, analizar y contrastar modelos de buena práctica profesional, sean pertenecientes al conocimiento externo (otras experiencias o proyectos, teorías bien contrastadas y valiosas sobre la enseñanza y el aprendizaje, o sean también los conocimientos que han de surgir a partir del análisis y la reflexión sobre las ideas y prácticas dentro del centro.
- ✓ La base del liderazgo ha de ser la competencia, no tanto la posición. Eso supone que las competencias y los cometidos de la dirección han de ser objeto también de aprendizaje y desarrollo, así como que, ya que las competencias necesarias para el buen desarrollo de los centros y la educación son diferentes, es necesario un esquema de liderazgo colegiado, compartido.
- ✓ La dirección de los centros debe comportar autoridad y capacidad de influencia en que las cosas que han de hacerse en beneficio de los estudiantes y de la institución se hagan y se puedan exigir, lo que supone, en realidad, la existencia de un esquema socialmente elaborado y compartido de rendición de cuentas. Dicho esquema, sin embargo, ha de estar basado sobre la reciprocidad: todos están llamados a rendir cuenta del cumplimiento de sus funciones, y cualesquiera que esté en condiciones de exigir, ha de estar, también, en condiciones de ofrecer recursos y capacidades.

Como es fácil de observar, no se trata de ningún género de principios que representen un salvoconducto expeditivo, técnicamente preciso y de fácil aplicación. Más bien nos invitan a dirigir la atención hacia una

serie de ejes como: un foco preciso sobre la enseñanza y el aprendizaje, la facilitación del desarrollo de capacidades por los miembros de la organización, la provisión de oportunidades de acceso y creación de conocimiento, y el liderazgo como una función participada. Pueden ser importantes en orden a desarrollar la capacidad institucional de los centros para afrontar la mejora de la educación. Para ilustrar algo más la propuesta, se puede contemplar una serie de aspectos y actividades más específicas que permiten hacerse una idea todavía más concreta de la sugerencia, en la línea sugerida por (Youngs y King, 2002).

- a) Promover procesos de cambio y mejora en el centro y de todo el centro, con una perspectiva de tiempos medios y largos.
- b) Disponer tiempos para la planificación diaria por ciclos, departamentos, grupos de trabajo transversales, y utilización provechosa de los mismos.
- c) Sesiones específicas de formación
- d) Potenciar la colaboración y trabajo bien coordinado entre el profesorado.
- e) Estimular una cultura de indagación conjunta y de análisis crítico de las creencias, valores y prácticas en curso
- f) Proveer diversas oportunidades de desarrollo profesional
- g) Dedicar sesiones efectivas al trabajo conjunto centrado en el diseño coherente del currículo escolar

Está fuera de discusión, en todo caso, que el diseño y desempeño de la dirección de los centros es un tema que no se resuelve mediante propuestas como las anteriores. Sirvan, tan sólo en este momento, para ofrecer una ligera ilustración de cómo, al menos en teoría, la compensación puede llegar a ser una prioridad de los centros si, dentro de lo posible, también la asumen como tal los equipos directivos.

b) La compensación de las desigualdades es una tarea y responsabilidad que desborda las paredes de los centros.

En más de una ocasión, a lo largo de este texto hemos hecho alusión a la necesidad de entender y acometer la Educación Compensatoria desde una perspectiva integral, ecológica. Antes de terminar, me parece oportuno concretarla en dos cuestiones particulares entre otras más que sería preciso tener en cuenta.

1) La primera de ellas gira en torno a una idea y propuesta que es reiterativa en muchos de los análisis acerca de la exclusión social y escolar, y que, a su manera, está siendo acometida desde diversos proyectos. Me estoy refiriendo concretamente a la noción de “recursos sociales integrados”. Se puede encontrar hoy en propuestas particulares (Hixson y Tinzman, 1990), ciertos colectivos que están promoviendo experiencias de este tipo como son, por ejemplo y entre otras, las “comunidades de aprendizaje” (Flecha), así como en otras que tienen un cierto refrendo de organismos internacionales como la OECD (Evans, 1992; 2000); en enfoques de carácter más general en cuanto a la po-

blación marginada a la que se refieren, o en otros, como el recientemente propuesto por Martínez Domínguez (2003) en relación con la educación de las personas adultas. En cada uno de estos casos, con sus correspondientes peculiaridades, se parte de la idea de que afrontar realmente las desigualdades proveyendo capacidades que habiliten para la libertad y autonomía, exige la convergencia y coordinación de actuaciones escolares, familiares, zonales, en las que se involucre el profesorado y los padres y madres, diversos servicios sociales y sanitarios de los municipios, así como también sectores empresariales y otras organizaciones o agentes comunitarios. Desescolarizar la lucha contra las desigualdades, en los términos en que plantea esta cuestión Martínez Domínguez (2003) para el caso de las personas adultas, o que puede formularse con carácter más general para hacer frente a los riesgos de exclusión desde concepciones y dinámicas de funcionamiento alternativo al que hemos denunciado en algunos de nuestros centros, parece una perspectiva a tomar seriamente en consideración. Exigirá, sin duda, recomponer bastantes de las ideas corrientes, y, desde luego, concentrar esfuerzos y energías en una tarea tan titánica como la de proveer a todos del salario cultural mínimo al que tienen derecho. Coordinar en lugar de yuxtaponer servicios y profesionales; relacionar más estrechamente el mundo de la escuela y sus entornos sociales y comunitarios; repensar a fondo qué debe aprender y en qué tipo de espacios; tener claras las ideas y aspiraciones y, al mismo tiempo, echar imaginación y racionalidad a las actuaciones desde esquemas más abiertos y flexibles; pueden ser, con carácter general, algunos de los senderos a ir recorriendo. Situar estas ideas y propuestas en torno al fortalecimiento y compromisos de la sociedad civil, de las comunidades, tal como hace Evans (2000), puede ser una propuesta sugerente. Si nuestros centros se encuentran francamente desbordados por el fracaso tan vituperado como indeseable, no queda otra que revisar lo que proceda por dentro de los mismos, y, con certeza, establecer nuevas alianzas, o restañar algunas que existieron y se han ido debilitando, en concreto con las familias (Epstein y otros, 1997)

2) La segunda consideración que quiero hacer se refiere expresamente a los poderes públicos, y, en particular, a los políticos y sus políticas educativas, así como a la administración y los administradores del sistema escolar. Justamente desde perspectivas que están volviendo a reclamar la importancia de encarar los cambios escolares desde una nueva óptica “sistémica” (a gran escala), algunos, como por ejemplo Fullan (2002), se ha encargado de precisar con fundamento cómo y por qué los responsables de las políticas nacionales, autonómicas, comarcales o locales tienen que “mojarse” de una manera deferente a lo que suele ser usual. A ellos les toca, desde luego, aprender también muchas cosas, tanto en el plano de las ideas y prioridades como en el de las decisiones y actuaciones más concretas.

Para ir todavía más al meollo de la cuestión, me parece oportuno traer aquí a colación una apreciación como la siguiente; tiene mucha relación con lo que estamos comentando y hemos tratado previamente:

“El primer diagnóstico que hay que hacer del fracaso escolar en un centro no debiera fijarse sólo en los profesores y estudiantes, sino en el modo en que los políticos y administradores tienen organizada la educación, sobre todo en lo que se refiere a los recursos destinados a promover nuevos conocimientos y

habilidades en los centros. Una escuela con un alto índice de fracaso, en la que los profesores no hayan sostenido y organizado un desarrollo profesional efectivo, de forma que se centre en el aprendizaje de los estudiantes, no es una escuela que fracasa; es una escuela gestionada por políticos y administradores que fracasan” (Elmore, 1997:5)

El autor de la cita se centra expresamente en una de las cuestiones particulares que hemos tratado antes (la formación y el desarrollo profesional de los docentes), aunque, como puede verse, su lectura e interpretación de los desbordamientos y fracasos escolares apunta, directamente, a los principios y criterios según los cuales los políticos y administradores gobiernan la educación, y son, pues, los responsables de sus “disfunciones”. Nótese, por ejemplo, las implicaciones que pueden derivarse por esta dirección a la hora de sostener, por poner un caso, una concepción de los aprendizajes escolares fundamentalmente ligada al “esfuerzo” de los estudiantes. ¿No habría que repartirlo, eso, el esfuerzo, el compromiso, los imperativos morales o éticos, la justicia social en suma, también entre este otro tipo de instancias y agentes?. Es una pregunta abierta a diversas respuestas posibles.

Para no eludir la propia, aunque de forma muy breve, he aquí algunas modestas sugerencias, y exigencias, para este nuevo tipo de destinatarios:

- Generar voluntad pública que ayude a los centros a mejorar; no sólo, por consiguiente, mandar y mandar cambios.
- Proveer los recursos suficientes para el desarrollo de planes de mejora de los centros, en plazos medios y largos, es decir, crear infraestructuras necesarias para que los centros y profesores sean los protagonistas (amparados y respaldados) de mejoras sustantivas de la educación
- Establecer un marco para la rendición de cuentas que resulte de la audición de diversas voces (no sólo las de la administración), y que provea un marco de prioridades básicas referidas al “salario cultural mínimo” que ha de ser garantizado por todo el sistema, centros y profesorado (Sinotnik, 2002)
- Situar la educación en el centro de proyectos, o planes más amplios referidos a la renovación social, comunitaria y el desarrollo económico, activando y protagonizando actuaciones integrales (recuérdese lo que decíamos más arriba respecto a los servicios sociales bien coordinados). Los poderes públicos no deben limitarse a ver los toros de la sociedad civil desde la barrera, sino que han de asumir protagonismo para que surjan y se desarrollen iniciativas
- Crear capacidad de mejora sostenida y profunda en los centros y profesión docente, lo que supone prestar una atención preferente a las políticas de profesorado (formación inicial, selección y acceso a la profesión, formación y desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera).

En resumidas cuentas, lo que hemos tratado de decir ha sido que los centros escolares como organizaciones nos ofrecen una buena lente para encarar el tema de la compensación de las desigualdades armonizando una serie de

perspectivas. El reconocimiento de la educación como una necesidad esencial y básica para vivir con dignidad en el tipo de sociedad que se está construyendo y participar en su profundización democrática y justa; la asunción de responsabilidades políticas, sociales e institucionales que puedan garantizar ese derecho de modo efectivo; la proyección de los principios y valores de la compensación sobre todas las dimensiones y sujetos de la organización, que han de apropiarse de ella como algo normal, regular y prioritario, no marginal; y la concertación de los cometidos y responsabilidades dentro de los centros, tanto del profesorado como de los equipos directivos; son, en conjunto, algunas de las bases que se me ocurren para afrontar como sería deseable el derecho de todos a una buena educación. En tal empeño, desde luego, también han de participar activamente las diversas fuerzas y agentes sociales, así como los poderes públicos y la administración, que han de armar su propio liderazgo al respecto.

Referencias.-

- Banks, Ch y Banks, J (1995) Equity Pedagogy: An Essential componente of Multicultural Education, *Theory into Practice*, 34 (3) 152-158
- Bolívar, A (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla
- Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Síntesis. Madrid.
- Brynner, J (2000) Risks and Outcomes of Social Exclusion: Insights from Longitudinal Data. OECD Reports
- Canario, R (2000) Territorios educativos de intervenção prioritaria: A escolar face a a exclusao social, *Revista de Educação*, vol IX, nº 1, 125-134
- Cochram Smyth, M (1998) Teacher Development and Educational Reform, en Hargresaves, A Lieberman, A., Fullan, M. y Hbpkins, D (1998) *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Plub., AH Dordrecht
- Connell, R (1994) Poverty and Education, *Harvard Educational Review*, 64(2)
- Darling Hammond, L (2001) *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- Deschens, S., Cuban, L y Tyack, D (2001) Mismatch: Historical Perspectives on Schools and Students Who Don't Fit Them, *Teacher College Record*, vol.103, 525-547
- Dieterlen, P (s/f) Derechos, necesidades básicas y obligación institucional. Documento policopiado, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM
- Elmore, R (1997) The politics of education reform, *Issues in Science and Technology Online*, 1-9
- Elmore, R.F (2000) *Building a New Structure for School Leadership*. Alberta Shanker Institute
- Elmore, R.F (2002) *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Improvement*. Alberta Shanker Insitute
- Elmore, R.F. (1996): Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26

- Epstein, J.L y otros (1997) *School, Family and Community Partnerships*, Thousand Oaks California: Corwin Press
- Escudero Muñoz, J.M (1999) El desarrollo del currículo por los centros, en Escudero, J.M (coord.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis
- Escudero, J.M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona: Ariel
- Evans, P (1996) Coordinating Services for Children at Risk, The OECD Observer, 202, October-November
- Evans, P et alii (2000) Creer un capital identitaire: Quelques questions theoriques et solutions pratiques. OECD Reports
- Fernández Mellizo, M (2003) Política educativa. Igualdad de oportunidades y pensamiento político, Claves de la Razón Práctica, nº 129, 64-68
- Flecha, R (1997) Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós
- Fullan, M (1999) *Change Processes The sequel*. London: The Falmer Press
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona: Octaedro, 2002)
- Gargarella, R (1999) *Las teorías de la justicia después de Rawls*, Barcelona: Paidós
- Jimeno, J (2001) *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata
- González, M^a T (1991) Centros escolares y cambio educativo, en Escudero, J.M y López, J (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares*: Sevilla: Arquetipo
- González, M^a T (en prensa) Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos, *Revista de Educación*.
- Grañeras, M y otros (1997) *Catorce años de investigación educativa sobre desigualdades en educación*. Madrid: CIDE
- Guarro, A (2002) *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro
- Hargreaves, A, Earl, L, Moore, S y Manning, S (2001) *Teaching Beyond Subjects and Standards*, San Francisco: Jossey Bas (Hay traducción al castellano, Barcelona: Octaedro)
- Hixson, J y Tinzman, M.B (1990) Who Are the "At-Risk" Students of the 1990s?, NCREL, Oak Brook
- Klasen, S. (1999) Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Reports
- Louis, K.S. y Kruse, Sh (1995) *Professionalism and Community*. California, Corwin Press
- Martínez Domínguez, I (2003) La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación de Personal Adultas. Estudio de Caso del Centro de EPA de Santurtzi, Facultad de Educación, Donostia
- Martínez, B (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Moreno Yus, M^a A (2002) Escuela Pública y Educación Intercultural: Un estudio de casos. Tesina. Facultad de Educación. Murcia

- Newman, F.M y otros (2001) Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools. University of Wisconsin, Madison.<http://www.wcer.wisc.edu/>
- Núñez, V y Sáez, J (2002) Educación y Exclusión social en las sociedades postmodernas, Ponencia presentada al IV Congreso Andaluz de Educación Social: Educación y Ciudadanía en la Sociedad del Conocimiento, Huelva
- OEI (2001) Proyecto Equidad y Políticas Educativas. Estudio sobre ética pública en ámbito educativo, justicia social y educación. pp.1-46
- Parrilla, M^a A (2002) Las políticas de igualdad y calidad como marco de la inclusión, en Corteza, D y Roselló, M^a R (coords.) *Educación, Diversidad y Calidad de vida*. Palma de Mallorca: Univesitat de les Illes Balears
- Perrenoud, Ph (2002) Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao in-sucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaaço, en Duarte, J.B (dir) *Igualdades e Diferença*, Ed. Universitarias Lusófanas.
- Reimers, F (2000) Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI, *Revista Iberoamericana de Educación*, Mayo-Agosto, 1-22
- Sirotnik, K (2002) Promoting Responsible Accountability in Schools and Education, *Phi Delta Kappan*, 83, 662-673
- Smyth, E (1999) Pupil Performance, Absenteeism and School Drop-out: a Multidimensional Analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10 (4) 480-502.
- Sparks, D (2002) *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, Oxford: National Staff Development Council
- Tezanos, J.F (2001) *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*, Madrid: Biblioteca Nueva
- Youngs, P y King, B (2002) Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity, *Educational Administration Quarterly*, 38(5)643-670