

ÍNDICE

PREFÁCIO Antonio Bolivar

CAPÍTULO I OS CAMINHOS DO RESGATE – A IMPORTÂNCIA DE NOVAS MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA José Matias Alves, João Formosinho e José Verdasca

CAPÍTULO II TIPOS DE ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA PÚBLICA João Formosinho e Joaquim Machado

CAPÍTULO III DIVERSIDADE DISCENTE E EQUIPAS EDUCATIVAS João Formosinho e Joaquim Machado

CAPÍTULO IV DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DAS EQUIPAS EDUCATIVAS Zita Esteves, João Formosinho e Joaquim Machado

CAPÍTULO V O PROJETO TURMA MAIS – A AVALIAÇÃO NO CENTRO DO REAGRUPAMENTO DE ALUNOS E DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR Teodolinda Magro e José Verdasca

CAPÍTULO VI FÉNIX MAIS SUCESSO: PERCURSO E BALANÇO Luísa Tavares Moreira

CAPÍTULO VII SENTIDOS DO TEMPO ESCOLAR – DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO Ana Francisca Moura

CAPÍTULO VIII

CONDIÇÕES POLÍTICAS, ORGANIZACIONAIS E PROFISSIONAIS DA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR
José Matias Alves e Ilídia Cabral

PREFÁCIO

ANTONIO BOLÍVAR

Universidade de Granada

Comparto plenamente la tesis que defienden los autores en este libro: la forma escolar, que ha configurado la gramática básica de la escolarización, heredada de la modernidad, acrecienta progresivamente sus déficits, vividos cotidianamente por alumnos y profesores. Otros tiempos, espacios, grupos y equipos son necesarios. Como señalan los autores, el sueño iluminista de proporcionar a todos una escolarización, condujo a organizar la escuela, como ha dicho Barroso (recordando el lema de La Salle), a “ensinar a muitos como se fosse um só”. Por su parte, Formosinho lo denominó como “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” para todos los alumnos, escuelas y profesores. En esta segunda modernidad, donde todo se ha vuelto más complejo, la igualdad como homogeneidad se ha trasmutado en desigualdad. En fin, una escuela para todos ya no puede ser uniformada, debe reconocer formas diferenciales de atender y personalizar los aprendizajes de cada alumno.

Querer hacer una educación comprensiva con una población crecientemente diversa (cultural, desigualdad social y necesidades educativas especiales), no es posible limitándose a cambios curriculares (adaptación curricular, diversificación curricular, programas especiales). El fracaso de la reforma educativa española de 1990 (LOGSE) lo muestra ejemplarmente: sin cambios en la estructura organizativa, los propósitos progresistas han provocado, paradójicamente, altos índices de exclusión y fracaso escolar. No se debe poner vino nuevo en odres viejos. El desarrollo curricular no es independiente de los contextos organizativos en los que se lleva a cabo, más bien –al revés– *nuevos diseños organizativos* suelen ser condición necesaria para posibilitar los cambios curriculares deseados. Por eso, no basta declarar que el currículum es “abierto y flexible”, cuando no se han creado las condiciones, “cultura escolar” y cambios organizativos que lo haga ser abierto no en el diseño, sino en las escuelas y aulas. Las nuevas tareas y demandas educativas están exigiendo espacios y tiempos flexibles, en una profunda reestructuración de las estructuras organizativas tradicionales, o una versatilidad mayor de los establecimientos de enseñanza. En caso contrario, las estructuras organizativas absorben o embeben las nuevas propuestas, asimilándolas a la cultura escolar establecida.

Una organización que quiera proponerse el éxito para todos en todas las escuelas, tiene que ser *flexible*, ofreciendo posibilidades para que *cada alumno encuentre su lugar* para el aprendizaje; por lo que no podrá ser un marco forzado, igual para todos, lo que excluiría al que no pueda entrar por él. Esto requiere establecer la posibilidad de proyectos particulares, en lugar de vías curriculares forzadas, que puedan responder a la heterogeneidad, en una personalización de la enseñanza. La necesaria autonomía organizativa, no obstante, tiene como límite que *flexibilizar no conduzca a segregar*. Pero diferenciar el tratamiento pedagógico y personalizar las trayectorias de formación es imposible en el marco de un grupo-clase inmutable. Como señalan en su trabajo Formosinho y Machado, se aboga por tomar “a turma como célula básica de organização pedagógica e curricular da escola”, en turmas independientes, base para la distribución de los alumnos por grupos educativos, de los horarios escolares y de los servicios de apoyo. En este marco, comparto la propuesta que defienden los autores, de rediseñar las estructuras de organización pedagógica y curricular de la escuela, reorganizándola por Equipos Educativos.

La mejora escolar, como ha defendido Richard Elmore, no se juega en las alturas de las políticas educativas, sino en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas. Esto requiere construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar buenas prácticas docente. La respuesta ha de ir por *rediseñar* los lugares de trabajo, y *(re)culturizar* las escuelas, es decir alterar los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el

sentimiento de comunidad. Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales. En lugar de predicar que hay que colaborar, como frecuentemente el discurso pedagógico ha hecho, se trata de *organizar los establecimientos para el aprendizaje del profesorado*. Si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de proclamarlo, es preferible *crear las estructuras y contextos* que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. El dilema es, pues, reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones, si queremos que las escuelas lleguen a ser Comunidades de Aprendizaje Profesionales. La propuesta de Equipos Docentes es una concreción de la escuela como comunidad de aprendizaje, para los alumnos, pero también para los docentes.

Desde estos factores confluyentes, la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de toda la escuela*. Por ello, constituir las escuelas como comunidades, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del agrupamiento o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora.

Como sabemos por la teoría de la mejora escolar, si el núcleo son “buenos aprendizajes” para todo el alumnado, esto supone, en un primer nivel, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum y el desarrollo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en uno segundo con buenas escuelas con un conjunto de procesos y, en último, con un marco de política educativa que lo potencie. A su vez, como ha criticado Edgar Morin, una lógica disciplinar ha conducido a una fragmentación de los conocimientos, en migajas, que incapacita para comprender en su complejidad e integralidad los fenómenos. Garantizar una igualdad de oportunidades de éxito educativo, en una escuela inclusiva, exige ir más allá de la forma escolar heredada, en currículos parcelados, tiempos, espacios y docentes aislados.

Como analizan en el último capítulo Ilídia Cabral y Matías Alves, la gramática estándar de la escuela, como marco organizativo invariable, marginaliza los persistentes (y, por eso mismo, transitorios) intentos de mudanza. Por eso, es preciso introducir cambios organizativos, que alteren la gramática escolar dominante, para promover mayores niveles de éxito educativo. Tanto el *Projeto TurmaMais*, como el *Projeto Fénix*, que se analizan y describen en sendos capítulos, cada uno a su modo requieren reorganizar la escuela de modo que proporcione unas respuestas alternativas eficaces, propiciando una escuela más equitativa, con una progresiva igualdad de oportunidades de éxito. Los proyectos analizados para reducir las tasas de fracaso escolar, además de otras dimensiones, tienen que movilizar variables organizativas movilizadas para la promoción de los aprendizajes y sus impactos en las escuelas. Sin alterar la sintaxis de la organización, no habrá posibilidades de incrementar el éxito. Justamente esto es lo que hicieron en gran medida los proyectos analizados. Estos proyectos pretendían hacer una gestión eficaz de la heterogeneidad del alumnado, formando –por ejemplo– grupos de dimensión variable, con formas flexibles de organizar el currículum, pudiendo adoptar cada escuela formas propias para hacer frente a los problemas que detecta.

Dado que el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, son precisos Equipos Docentes que revisen e intercambien las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido requiere tiempos, estructuras y relaciones y, consecuentemente, cambios en la cultura escolar, como prerequisites para ir configurando la escuela. Las estructuras predominantes en la organización del trabajo docente suelen ser inhóspitas para el aprendizaje

profesional entre colegas; al contrario suele favorecer el aislamiento, solipsismo o privacidad. Hace ya muchos años Lortie habló de la “estructura de cartón de huevos” predominante en las escuelas: cada uno en su aula, con su grupo y sus tiempos. Esta organización celularista de los espacios escolares imposibilita compartir prácticas por observación mutua o intercambio de experiencias. El modo en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias no sólo en sus aprendizajes, sino en la propia organización del trabajo de los docentes. Es preciso cuestionar, desnaturalizándolo, el formato organizacional de la escuela moderna: el aula graduada que agrupa a un número de alumnos a cargo de un docente condiciona los modos pedagógicos de promover el aprendizaje. Como muestran los dos proyectos innovadores analizados (*TurmaMais* y *Fenix*), la promoción del éxito educativo sólo surte el efecto deseado cuando han alterado la “gramática escolar”. La publicación de este libro puede contribuir decididamente a mostrar la necesidad de explorar los márgenes del modelo organizacional establecido, donde otros espacios y tiempos son necesarios tanto para incrementar el éxito educativo como para el aprendizaje docente.