

El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno.

Los servicios de apoyo interno y externo a los establecimientos educativos se han convertido, a partir de los años setenta, en un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa. En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los establecimientos educativos como organizaciones y lugares de trabajo, y de las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticas de entender el asesoramiento, que -en una relación de colaboración con el profesorado- contribuye a un desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el desarrollo organizativo del establecimiento. Acorde con estos planteamientos, la asesoría aspira -por una parte- a posibilitar el desarrollo organizativo del establecimiento escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan contribuir a cambiar los modos de pensar y hacer.

1. Introducción: Situar las funciones del asesoramiento

La asesoría a los establecimientos escolares, en una primera etapa, surgió para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que "venden" el nuevo currículum oficial), o limitada a una intervención psicológica individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, progresivamente, concebidos como "agentes de cambio externo", se ha ido produciendo un giro desde enfoques técnicos o aplicativos a una función de facilitar cambios curriculares y organizativos, capacitando al profesorado y al establecimiento educacional para poder desarrollar las iniciativas de mejora construidas desde dentro. Vamos - entonces- a inscribir la función del asesoramiento en una teoría sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación dentro de los establecimientos como organizaciones, insertando curricularmente los Servicios de Apoyo Técnico, en un enfoque de "desarrollo curricular basado en el establecimiento", también llamado "revisión basada en la escuela".

Estructuralmente, los Servicios de Apoyo Externo pueden ser muy amplios y con distintas denominaciones, dependiendo de la propia tradición escolar de cada país y de las diversas perspectivas de cambio educativo. Aquí nos vamos a limitar al asesoramiento/apoyo curricular a los establecimientos educacionales, diferenciándolo de la categoría específica de "orientación educativa" o de otros servicios de apoyo. Desde el punto de vista de la escuela, según el tiempo de permanencia, puede ser un (a) apoyo incidental: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; (b) temporal: ofrece apoyo durante el tiempo que dura la aplicación de un programa; y (c) permanente, formando parte de las estructuras del establecimiento escolar.

A su vez, según el lugar que ocupe en relación con los establecimientos escolares, el asesor puede desempeñar el papel de agente de cambio externo (procedente de Instituciones externas, como de la Universidad), o interno (perteneciente al propio establecimiento). Aquí nos referiremos principalmente a agentes de apoyo externo, lo que no excluye la necesidad de que personal de la escuela (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclos o departamentos, profesorado en general) asuma funciones de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del establecimiento como organización.

Actualmente, dentro de las tendencias de las Reformas educacionales de promover una autonomía de los establecimientos educacionales para diseñar,

desarrollar y evaluar el currículun¹, frente a la tradición más centralista anterior; el asesoramiento curricular puede pasar de una función gerencial para poner en práctica las reformas a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los establecimientos escolares. A su vez, la formación del profesorado, en lugar de concebirse como un recurso instrumental para aplicar dichas propuestas externos de cambio, se inscribe en un proyecto amplio de cambio educativo en el propio establecimiento escolar.

La concepción habitual del asesoramiento es la de un técnico especialista o experto que domina determinados contenidos o habilidades en función de las cuales puede/debe resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Actúa como reacción a demandas por clientes individuales (no el establecimiento como conjunto), desde un modelo de intervención clínico. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación, que pueden ser transmitidas en los correspondientes cursos.

Un enfoque alternativo apuesta por desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento escolar como organización (Escudero y Moreno, 1992). En lugar de presentarse como experto que -a la "demanda"- diagnostica los problemas (por ejemplo los profesores no planifican bien) y propone soluciones (un nuevo modelo/formato de planificación), el asesor -como agente de cambio- trabaja conjuntamente con los profesores y profesoras, ya sea actuando de mediador entre el conocimiento pedagógico y los establecimientos, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas, ejerciendo su principal función como dinamizador de los procesos de toma de decisiones del profesorado. Desde esta perspectiva, resulta obligado abandonar la expresión, generalizada por los psicólogos, de «intervención» en función de un supuesto conocimiento experto aplicable a cualquier contexto. Por lo demás -felizmente- es ya una idea en retroceso, empezando a ser abandonada por los propios psicólogos, para pasar a entender el trabajo psicopedagógico como asesor en colaboración con las escuelas (Monereo y Solé; 1996).

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar) conducen (Bolívar, 1998) a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores -e otros servicios de apoyo. Desde el punto de vista de la escuela, según el tiempo de permanencia, puede ser un (a) apoyo incidental: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; (b) temporal: ofrece apoyo durante el tiempo que dura la aplicación de un programa; y (c) permanente, formando parte de las estructuras del establecimiento escolar.

A su vez, según el lugar que ocupe en relación con los establecimientos escolares, el asesor puede desempeñar el papel de agente de cambio externo (procedente de Instituciones externas, como de la Universidad), o interno

(perteneciente al propio establecimiento). Aquí nos referiremos principalmente a agentes de apoyo externo, lo que no excluye la necesidad de que personal de la escuela (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclos o departamentos, profesorado en general) asuma funciones de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del establecimiento como organización.

Actualmente, dentro de las tendencias de las Reformas educativas de promover una autonomía de los establecimientos educativos para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior; el asesoramiento curricular puede pasar de una función gerencial para poner en práctica las reformas a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los establecimientos escolares. A su vez, la formación del profesorado, en lugar de concebirse como un recurso instrumental para aplicar dichas propuestas externas de cambio, se inscribe en un proyecto amplio de cambio educativo en el propio establecimiento escolar.

La concepción habitual del asesoramiento es la de un técnico especialista o experto que domina determinados contenidos o habilidades en función de las cuales puede/debe resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Actúa como reacción a demandas por clientes individuales (no el establecimiento como conjunto), desde un modelo de intervención clínico. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación, que pueden ser transmitidas en los correspondientes cursos.

Un enfoque alternativo apuesta por desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento escolar como organización (Escudero y Moreno, 1992). En lugar de presentarse como experto que -a la demanda- diagnostica los problemas (por ejemplo~ los profesores no planifican bien) y propone soluciones (un nuevo modelo/formato de planificación), el asesor -como agente de cambio- trabaja conjuntamente con los profesores y profesoras, ya sea actuando de mediador entre el conocimiento pedagógico y los establecimientos, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas, ejerciendo su principal función como dinamizador de los procesos de toma de decisiones del profesorado. Desde esta perspectiva, resulta obligado abandonar la expresión, generalizada por los psicólogos, de «intervención» en función de un supuesto conocimiento experto aplicable a cualquier contexto. Por lo demás -felizmente- es ya una idea en retroceso, empezando a ser abandonada por los propios psicólogos, para pasar a entender el trabajo psicopedagógico como asesor en colaboración con las escuelas (Monereo y Solé, 1996).

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (escuelas eficaces, mejora

de la escuela, , reestructuración escolar) conducen (Bolívar, 1998) a que; en lugar de restringirse a la actividad de los profesores -considerados individualmente- en su aula; sin ignorada, es el "establecimiento escolar" como conjunto quien proporciona un "valor añadido" a la educación de los alumnos. Desde estas coordenadas 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 todo el establecimiento. Las Ilmovaciolles son, en este sentido, contingentes, es decir dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela. Este ámbito prioritario de innovación se configura en torno al currículum, como conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios establecimientos para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas, liceos y profesorado. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro lugar (Bolívar, 1997) hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación/innovación centrada en la escuela:

(a) Trabajar "con", en lugar de intervenir "en"

Un estilo tradicional en el asesoramiento ha sido la intervención, en muchos casos como forma "clínica", dependiente del supuesto de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas. Por el contrario, desde una perspectiva de la escuela como centro del cambio, la labor del asesor se dirige a una relación de colaboración en el trabajo "con" las escuelas y liceos, para ofrecer -a partir de un análisis' de sus necesidades y opciones de mejoraherramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compmiida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar.

(b) Más que aplicar, desarrollar

El asesormniento puede dirigirse a querer hacer mejorar la acción educativa por la aplicaciól\ ,de .lUI programa o propuesta externa, o -por el contrario- orientarse al desarrollo del currículum por las escuelas, como proceso de resolución de problemas. En el primer caso, la labor asesora se suele reducir a posibilitar la aplicación .del programa (supuestanlente ejemplar) o currículwn oficial en cada establecimiento escolar, interesando la fidelidad en su puesta en práctica; en el segundo, la labor del asesoramiento pretende contribuir a que el establecimiento docente sea la unidad básica de formación/innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica.

(c) Función de mediación/enlace

El asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de "enlace", no primariamente entre Administración y escuelas, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos, y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/escuelas. De este modo se pretende 'apoyar y facilitar, a nivel de establecimiento educacional y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular; en lugar de ofrecer -como "médico" que diagnostica problemas- respuestas concretas y acabadas a problemas detectados.

2. El asesoramiento en la innovación del currículum

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no debe ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez el desarrollo curricular no está separado del diseño o planificación, si se quiere comprometer a los que tienen que llevarlo a cabo. Desde estas coordenadas, el currículum se (re)construye en los establecimientos escolares, lo que suele precisar el apoyo de agentes de cambio. Las funciones deseables del asesoramiento se sitúan, creemos, en estos tres niveles:

(a) Apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e Innovación del currículum en sus diversos niveles y ámbitos.

La labor asesora, en lugar de cómo aplicar "fielmente" el currículum oficial en cada establecimiento, dirige los requerimientos administrativos (como elaboración de Proyectos de establecimiento) para, reapropiándolos, hacer del establecimiento un proyecto en desarrollo.

(b) Apoyo a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje: proporcionar elementos para iluminar, comprender los factores, mejorar la naturaleza o formas de enseñar, en especial los modos de responder y atender la diversidad.

El foco aglutinador del cambio, dentro de unas relaciones colegiadas en el establecimiento, debe ser la práctica docente cotidiana. Por ello, en las labores de apoyo y asesoramiento al profesorado, sin perder del horizonte los procesos de trabajo conjunto, es preciso dirigirse a la práctica educativa de cada profesor en el aula.

(c) Capacitación del profesorado: planificar acciones formativas que, inmersas en el propio trabajo docente, contribuyan a aprender de la práctica.

En lugar de proporcionar medios o recursos puntuales, a la larga es más exitoso capacitar al profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando. Facilitar, entonces, procesos de cambio educativo supone apoyar procesos para el desarrollo del centro escolar como institución, con la pretensión última de acercarlo a una organización que aprende.

Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 1998), la mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso la innovación es algo a generar desde el propio centro, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y -como tal- un proceso. La innovación del currículum no consiste, entonces, en implementar. Bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios cualitativamente mejores en los modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios establecimientos y sus unidades organizativas básicas. Si los grandes cambios tienen el peligro de no "calar" ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones puede ser un buen modo de comenzar, catalizadores -a su vez- de cambios más profundos.

Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el currículum, y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, que debe implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al establecimiento para autorrenovarse, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Por este carácter complejo e incierto, es preciso reconocer que no disponemos de teorías, modelos o estrategias que sirvieran para guiar de modo expeditivo el trabajo de mejora de los docentes. Con todo, contamos con lecciones aprendidas (Fullan, 1991) sobre aquellos factores externos (contexto, agentes de apoyo, proyecto innovador), internos (historia del centro, cultura organizativa, compromiso, etc.), procesos de desarrollo (diseminación, puesta en práctica,), así como los efectos que ha podido tener (grado de institucionalización, impacto en los alumnos, etc). Si no sabemos aún cómo gestionar un proyecto para que sea exitoso, sí se conoce qué no hay que hacer si no se quiere abocar en un fracaso.

En coherencia con lo anterior, la acción asesora en la innovación del currículum se dirige (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997) a las siguientes principios de procedimiento:

- ▶ Entender el proyecto educativo y curricular como un proceso, marco o dispositivo para deliberar, reflexionar, discutir, decidir consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría
- ▶ que ajustar o corregir.

- ▶ Énfasis en la necesidad de que la planificación de la acción educativa, lejos de relegarla al ámbito de
- ▶ los procedimientos para cumplimentar documentos, sea algo participativo, apropiado y asumido por los profesores.

- ▶ En lugar de procesos deductivos (aplicar/adaptar lo regulado oficialmente), que aboquen a una reproducción mecánica (con mayor o menor grado de fidelidad) de lo prescrito, abogamos -más bien por ir construyendo inductivamente qué deba hacerse como tarea colectiva.

- ▶ Más básico que elaborar proyectos o planificar acciones didácticas, es que éstos/as sean expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la enseñanza en una escuela o liceo.

Desde la perspectiva que aquí defendemos se trata, en lugar de hacer -a requerimiento administrativo un Proyecto educativo como mero documento, de realizar de la acción del establecimiento un proyecto conjunto de enseñanza. La administración educativa, con una finalidad burocrático/gerencial, para asegurar su cumplimiento, regula con determinados formatos, y fija plazos temporales, para hacer los Proyectos y Programaciones didácticas. De ese modo, se tiende a dar a entender que «tener un proyecto» es haber cumplimentado el procedimiento (plan de acción, documento, programas, etc.); cuando una cosa es el proceso de trabajo en marcha, y otra los procedimientos (planes de acción operativo s) por los que lo ponemos en juego, siempre provisionales y sujetos a revisión. Estos últimos deben ser expresión del primero, pues -en caso contrario- se convierte una formalidad administrativa.

En su lugar, abogamos porque, sin desdeñar dichos requerimientos administrativos, que -en ocasiones son ineludibles, se puedan retomar como dispositivos y oportunidad para establecer un proceso de trabajo (debatir y consensuar lo que estamos haciendo y lo que desearíamos que sucediera). En este sentido, la planificación de la acción educativa no debiera ser, como se ha venido a entender en los primeros momentos de la Reforma española, tanto la adecuación/aplicación de la normativa; cuanto la puesta en escena del saber profesional adquirido, por el centro y de los que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. Es mejor tender a, modos de trabajo que, liberándose -en lo posible- de las rutinas burocráticas dedicadas a cómo gestionar las demandas oficiales, puedan contribuir a aprender de la experiencia docente, incrementando el saber profesional, al intercambiarla con los colegas.

3. ¿Aplicados de reformas o inductores de innovación?

Una innovación, a diferencia de las reformas que suelen quedarse en cambios formales, debe tener un carácter de cambio cualitativo, normalmente más restringido, de las prácticas educativas vigentes. Por eso mismo, suelen

generarse desde instancias de base (establecimientos educacionales, grupos, movimientos, asociaciones profesionales, profesores individuales). Si las reformas curriculares se sitúa a nivel de "estructura superficial", la innovación lo hace -penetrando en la "estructura profunda"- en ámbitos más específicos de la práctica educativa. No obstante, la pretensión de toda reforma es lograr que se generen innovaciones, aunque sólo en contados casos lo consiga.

Como acertadamente dice Canário (1994), en las reformas externas suele dominar una lógica de cambio ya "instituida", que puede ser "empaquetada", para ser difundida y aplicada por la periferia; mientras que en una innovación la lógica del cambio es "constituyente", basada en el establecimiento, donde el profesorado es un agente de desarrollo curricular. Se puede -entonces- hablar de dos lógicas del cambio opuestas: "lógica de la reforma" versus "lógica de la innovación". Los procesos habituales de reforma suelen regirse por el poder coercitivo de la administración para imponer cambios, empleando una estrategia empírico-racional o industrial de producir innovaciones: diseño del prototipo, experimentación anticipada, generalización. Los profesores deben, previamente, ser persuadidos, por medio de un conjunto de acciones formativas y asesoras, para proceder a su aplicación. En muchos casos, comenta Canário, las reformas tienen efectos opuestos o perversos: funcionar como vacunas contra una innovación, en el sentido de impedir la emergencia de procesos generadores de innovaciones.

Pero la mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender. El cambio por el cambio en educación no se justifica, si no es en función de alterar cualitativamente el estado previo existente, a justificar y legitimar desde instancias valorativas y normativas. De este modo, puede haber reformas que no impliquen cambios, y cambios que puedan no ser calificados de mejora. Siendo difícil establecer unos parámetros unívocos para juzgar la mejora de un cambio, el cambio para la mejora debe estar legitimado social e ideológicamente, y mantener un grado de congruencia con el conocimiento disponible sobre lo que se considera es mejor para la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Preocupados -hasta ahora- exclusivamente por el éxito de las Reformas o por su "buena"/fiel puesta en práctica, se ha entendido la innovación como algo subordinado a las propuestas externas. Es preciso se argumenta- que, para que la innovación funcione, el profesorado aprenda las nuevas demandas, supliendo los déficit detectados, al tiempo que se le proporcione determinada asistencia y apoyos internos y externos. Pero ya sabemos, pues ha sido suficientemente constatada por la investigación educativa (Fullan, 1991, 1993), que este modelo tradicional de promover los cambios ha resultado

bastante irrelevante para la práctica diaria de la enseñanza y, sobre todo, a nivel de establecimiento.'

Los cambios educativos diseñados a nivel central no funcionan uniformemente cuando se desarrollan en las escuelas, porque cada escuela es única, en la medida que tiene una realidad interna e historia, que ha configurado un modo de hacer propio o cultura organizativa escolar. Por eso, más que cambiar por cambiar muchas cosas, es preferible ir generando pequeños y arraigados cambios.

En la medida en que la labor asesora se ha acrecentado en los momentos de introducción de Reforma educacional, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas Reformas, para su adopción-aplicación por el profesorado/centros. Pero -como hemos reseñado- la investigación sobre innovaciones progresivamente se ha ido decantando por un enfoque de desarrollo: los asesores tienen como misión potenciar la adecuación del currículum a la realidad' de cada establecimiento, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios, e induciendo a generar innovaciones según demandas locales (Parrilla, 1996).

Cambios en la estructura organizativa y capacitación para el desarrollo profesional se convierten en elementos para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan nuevos modos de hacer y pensar la educación. Por eso, se ha propuesto que la innovación puede suceder configurando los establecimientos escolares como espacios de formación y trabajo de los profesores (Escudero y López, 1992). El establecimiento educativo no debiera ser un lugar a colonizar por propuestas novedosas (Siroknit, 1994), sino base de regeneración del cambio, con los apoyos y condiciones "ecológicas" favorecedoras (articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente). .

Por eso la innovación, como actitud, no se mantiene sino en función de un compromiso ético y moral (o -en otros términos- de "militancia pedagógica") por realzar educativamente la vida de los alumnos y alumnas. Innovar es -en último extremo- una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay un compromiso por hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, contribuir a liberar a los alumnos y alumnas de las condiciones sociales en que están inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas. Sin este compromiso moral educativo la innovación queda limitada a cambios a nivel de superficie. Justo porque dicha actitud moral es difícilmente sostenible a nivel individual durante largo tiempo, es necesario convertirlo en una a.y ciém coordinada a nivel de establecimiento, y esto último requiere cambios a nivel de estructuras y contenidos.

¿Cuáles son los grandes ámbitos preferentes o susceptibles de innovación? Eisner (1998) ha destacado cinco dimensiones, que contribuyen a la "ecología de la escuela", como contexto del cambio:

- . Dimensión intencional, que comprende el campo de fines, objetivos, propósitos o metas inscritas en las propuestas de cambio, ya sea a nivel de sistema, establecimiento o aula.

- . Dimensión estructural, referida a los modos que propone una innovación para organizar la escuela: tiempos, espacios, funciones, papeles y modos de organización docente.

- . Dimensión curricular, que en sentido restringido se centra en la calidad y valor de los contenidos de la enseñanza, su mejor estructuración y articulación.