

Claves para la organización de centros escolares

Por
Serafín Antúnez



Editorial Horsori

Cuarta edición:
Abril 1998

Este material es de uso
exclusivamente didáctico

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
-------------------	---

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN ESCOLAR SE DESARROLLA EN EL SENO DE UNA ORGANIZACIÓN.....13

1.1. Sobre el concepto de escuela.....	16
1.2. Los componentes del centro escolar.....	17
1.3. Naturaleza y características de los centros escolares.....	21
1.4. Algunas consecuencias.....	30
Referencias Bibliográficas.....	34

CAPÍTULO 2. ENFOQUES PARA ANALIZAR LOS CENTROS ESCOLARES.....37

2.1. Concepto de Organización Escolar y ámbito objeto de estudio.....	37
2.2. Teorías y enfoques que tratan de explicar las organizaciones educativas.....	39
2.2.1. A partir de las aportaciones de Bush.....	40
2.2.2. Considerando la clasificación de Bolman y Deal.....	46
2.3. En busca de un modelo comprensivo.....	47
Referencias Bibliográficas.....	54

CAPÍTULO 3. HACIA UNA GESTIÓN AUTÓNOMA DEL CENTRO ESCOLAR.....59

3.1. Teoría y práctica de la gestión escolar.....	59
3.1.1. Algunas concepciones del término gestión.....	60
3.1.2. Un instrumento para analizar la gestión de los centros educativos.....	62
3.2. La participación.....	65
3.2.1. ¿y las personas que no se implican?.....	67
3.3. Los Consejos Escolares de Centro.....	69
3.4. La delegación.....	75
3.5. La gestión participativa y democrática.....	78
3.6. La autonomía.....	79
Referencias Bibliográficas.....	89

CAPÍTULO 4. LAS DIRECTRICES 91

4.1. Estado de la cuestión.....	93
4.2. Los procesos de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.....	95
4.3. Algunas pautas para evaluar proyectos curriculares.....	102
4.4. ¿Tiene sentido actualmente la elaboración de Proyectos Institucionales?	

¿Cuáles son los requisitos?	107
Referencias Bibliográficas.....	111

CAPÍTULO 5. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	113
5.1. ¿En qué consiste la estructura organizativa de los centros escolares?.....	113
5.2. ¿Cómo puede organizarse la estructura?	116
5.3. ¿Cuál es la mejor estructura para cada centro?.....	118
5.4. Cómo comunicar la estructura.....	123
5.5. La estructura de una organización necesita formalizarse. El reglamento de régimen interno.....	127
5.6. La adhocracia, un antídoto para las estructuras burocráticas.....	131
Referencias Bibliográficas.....	138

CAPÍTULO 6. LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM	139
6.1. La «invariables» en educación escolar.....	140
6.2. La organización del tiempo.....	140
6.3. El agrupamiento de los alumnos y alumnas.....	148
6.3.1. El ciclo como unidad de organización y agrupamiento de profesores y alumnos.....	151
6.3.2. Los grupos flexibles como alternativa a la enseñanza graduada.....	154
6.3.3. ¿Cuántos alumnos por aula?	156
6.3.4. La enseñanza mediante módulos.....	157
6.4. La organización del espacio.....	159
6.4.1. El papel de los educadores y educadoras.....	161
Referencias Bibliográficas.....	169

CAPÍTULO 7. LA FUNCIÓN DIRECTIVA	173
7.1. ¿Qué es lo que hacen los directivos escolares?.....	174
7.2. El modelo de dirección en los centros públicos.....	175
7.2.1. ¿Qué pasa con los cargos directivos en los centros escolares públicos?.....	176
7.2.2. El acceso a los cargos directivos.....	178
7.3. La profesionalización. Necesidad de una formación específica anterior al ejercicio de la tarea.....	183
7.3.1. ¿Tiene sentido formar para el ejercicio de las tareas directivas.....	183
7.3.2. ¿Qué metodología?	188
7.3.3. ¿y la evaluación?	190
7.3.4. Algunas recomendaciones que habría que tener en cuenta para el diseño y desarrollo de programas de formación de directivos.....	192
Referencias Bibliográficas.....	195

CAPÍTULO 8. INNOVACIÓN y CAMBIO EN LOS CENTROS ESCOLARES	199
8.1. Justificación.....	199
8.1.1. ¿Cambio?, ¿innovación?, ¿renovación?	200
8.1.2. Centros escolares estáticos frente a centros escolares innovadores.....	203

8.2. Las resistencias a los cambios. ¿Cómo vencerlas para promover innovaciones ?	205
8.3. La metodología del cambio. Las etapas.....	208
8.4. El papel de la Dirección.....	218
8.5. La formación permanente del profesorado como estrategia para el cambio y la innovación.....	222
8.6. La organización que aprende.....	225
8.7. Mejorar las condiciones para la innovación.....	227
8.7.1. Las otras reformas.....	229
Referencias Bibliográficas.....	232

CAPÍTULO 9. LA CULTURA ORGANIZATIVA.....	235
9.1. La importancia de la «parte blanda».....	235
9.2. Génesis y antecedentes.....	237
9.3. Componentes, funciones y tipos de cultura.....	238
9.4. Creación, conservación y transformación.....	240
9.5. Crítica y peligros del enfoque cultural.....	243
9.6. Marketing escolar.....	244
Referencias Bibliográficas.....	250

CAPÍTULO 8

INNOVACIÓN y CAMBIO EN LOS CENTROS ESCOLARES

8.1. Justificación.

Los Centros escolares, como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es, precisamente, uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente. Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas.

Esa adaptación y ajuste continuos conllevan un ejercicio de análisis permanente de la práctica que permite orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada uno de los ámbitos de gestión en cada caso.

El «*cambio*» es un término que desde los años 70 y 80 se ha hecho tópico y ha servido para identificar la clave del éxito especialmente en las organizaciones industriales y comerciales. Se habla de gestión del cambio, dirección del cambio, de estrategias de cambio,..., como la solución para sobrevivir, para luchar contra la competencia o para ofrecer productos y servicios que tengan aceptación.

En las instituciones escolares sucede algo parecido aunque, como recuerdan Torrington & Weightman (1989: 85), con algunas diferencias, lo cual debería ser una razón más para actuar con cautela cuando se comparan las organizaciones industriales o comerciales con las escuelas. La diferencia más importante es que en nuestros centros escolares más que competencia hay rivalidad y el estímulo para el cambio es relativamente poco importante. Vimos al hablar de las características de los centros escolares cómo los resultados no suelen afectar a la vida profesional de los enseñantes. Tal vez por ese motivo se nos acusa de inmovilistas. Nuestras formas de organización y funcionamiento pueden no haber variado apenas desde hace décadas sin que, aparentemente, nadie haya sufrido por ello consecuencias negativas.

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias de los elementos externos: personales, institucionales, sociales..., a las de los alumnos y alumnas cuyas características no son tampoco permanentes o estáticas; y al crecimiento: en edad, en tamaño, en complejidad, etc., del propio centro. No hay crecimiento sin cambios.

Los cambios y las innovaciones, finalmente, también son necesarios para satisfacer las expectativas de las personas que trabajan en el centro y para promover un aumento en esas expectativas.

8.1.1. ¿Cambio?, ¿innovación?, ¿renovación?

En el terreno de lo social, en general, los cambios se asocian sobre todo a la modificación de un estado del sistema que implica transformaciones que sobrepasan al individuo. La permisividad como valor social o el aumento del número de mujeres que trabajan son ejemplos de cambios sociales que influyen en los centros educativos, los cuales parece que deberían arrastrar tras de sí las innovaciones oportunas para dar respuestas adecuadas a las nuevas necesidades. Ante los cambios sociales los centros deberían innovar para no sufrir, como señala Cherkaoui (1982), la suerte de los dinosaurios.

Conviene precisar, antes de seguir adelante, que cuando nos referimos al cambio e innovación no nos referimos a los cambios puramente evolutivos o a las modificaciones exclusivamente formales. Es- tos cambios y modificaciones son fundamentalmente burocráticos y no suelen responder a una intencionalidad clara de mejorar la eficacia o la eficiencia de la acción. Tampoco nos identificamos, por tanto, con propuestas simplificadoras como las que definen el cambio como «*cualquier práctica que es nueva para la persona que la aborda,...*» ya que esta práctica podría producirse incluso por azar y no tener efectos significativos en beneficio de la educación de los estudiantes.

¿Cuál es la denominación más adecuada?, ¿cuál es el significado preciso de estos tres términos? Como dice Pastiaux-Thiriat (1986) refiriéndose a la innovación, nos encontramos ante unas «palabras-maleta» que recogen significados diversos y que son utilizadas también con un valor polisémico. O bien al revés: ocurre también que significados análogos son representados por términos diferentes, sinónimos dependiendo del contexto geográfico y cultural o de los distintos investigadores o grupos.

Así, por ejemplo, tal vez la definición más simple y operativa que se ha dado sobre innovación que nos proporciona la OCDE (1971): «*esfuerzo deliberado por mejorar la práctica en relación con ciertos objetivos que se desean*» es muy similar al concepto de cambio que propone, entre otros, Clerkin (1989: 107) como «*acción planificada para modificar la forma de pensar y actuar dentro de una organización con el propósito de mejorar los resultados*».

Por lo tanto, dado que la reflexión semántica sobre estas expresiones ya está desarrollada de forma suficiente y precisa (Jiménez, González, Ferreres, 1989: 37; Marín y Rivas, 1984: 13, entre otros), y que los trabajos de Escudero (1991), o de González y Escudero (1984) ya aportan análisis muy interesantes al respecto, caracterizaremos brevemente estos términos con la intención de proponer convenciones que hagan más comprensibles nuestras propuestas.

Para nosotros, el *cambio* intencional supone un intento planificado por mejorar la reflexión, la acción o ambas, teniendo siempre como referencia las necesidades de los estudiantes.

Las *innovaciones* son los efectos del diseño y de la aplicación de los cambios planificados. Se manifiestan en forma de prácticas, instrumentos, artefactos,..., tecnologías, en suma, que emergen como consecuencia de los diseños y aplicaciones nuevos. En este mismo sentido, el término *reforma* se refiere a cambios planificados para la totalidad o gran parte de los sistemas educativos y escolares pero que pueden perfectamente no producir innovaciones. La innovación, dicho de otra manera, sería un cambio exitoso que produce beneficios para los alumnos y alumnas.

El término *renovación*, finalmente, puede considerarse como sinónimo de innovación. No obstante, renovación sugiere un énfasis en las ideas de persistencia, de constancia y de grandes magnitudes: colectivos de profesores, de centros,...

Precisando un poco más, para que se produzca innovación que tenga incidencia real en los centros y posibilite beneficios con un cierto grado de persistencia y permanencia, se requiere también que:

- a) Sea promovida y desarrollada por un colectivo. Tal como señala González (1991: 83), el cambio organizativo no es una cuestión individual ni es una cuestión supra-escolar. Los cambios deberían buscar la mejora de la actividad educativa que se desarrolla sobre todo y esencialmente en las aulas y eso es muy difícil conseguirlo mediante una suma de cambios individuales. No es, por tanto, un acontecimiento aislado u ocasional en la vida del centro. Ya hemos justificado en páginas anteriores que es el centro la unidad crucial en el proceso de gestión autónoma y, por tanto, la unidad de cambio (ver también OCDE, 1983).
- b) Se estime que las innovaciones dependen más de la capacidad de convicción de la propuesta (de su naturaleza), de la velocidad de su difusión y de la credibilidad que tengan quienes promuevan la acción de cambio (las agencias pedagógico-administrativas centrales o los centros escolares, a partir de la práctica docente) y no tanto del modelo de innovación que se adopte (Becher, 1983: 85; Stenhouse, 1984: 282-284).

- c) Sea cuidadosamente planificada. No sólo evaluando de forma rigurosa los recursos (tiempo, formación, número de personas,...) sino, sobre todo, prestando atención a las modificaciones psicológicas y culturales.
- d) Se desarrolle con parsimonia, asignándole el tiempo necesario y libre de imposiciones en forma de plazos cortos y rígidos. Pero, por otra parte, que renuncie a la excesiva retórica justificativa o fundamentada ora que paraliza los procesos y los convierte en meras especulaciones teóricas que son difíciles de llevar a la práctica.
- e) Parta de una iniciativa consciente, desarrollada voluntaria y deliberadamente donde sea posible la creatividad y la inventiva.
- f) Asuma que ni los cambios legislativos ni las experiencias «avaladas científica o técnicamente», o diseñadas por «expertos legitimados oficialmente» (Escudero, 1991: 24-25) tengan por qué dar lugar automáticamente a innovaciones entre los profesores y en los centros, aunque sí pueden contribuir enormemente a favorecerlas.
- g) Comporte necesariamente un proceso de investigación centrado en la resolución de problemas concretos en el que los profesores y profesoras sean sus protagonistas mediante una actitud de colaboración. Una investigación en la acción, en suma.
- h) Considere que los cambios que permiten procesos creativos se desarrollan más fácil y satisfactoriamente que aquéllos que deben desarrollarse a causa de imposiciones.
- i) Diferencie claramente entre innovación técnica (baja formalización, descentralización y elevada complejidad) e innovación administrativa (elevada formalización, centralización y complejidad reducida).
- j) Tenga en cuenta que el desarrollo de cambios e innovaciones requiere de un aprendizaje que comporta tiempo y la existencia de ciertas condiciones favorables.
- k) Busque la mejora (cambio para mejorar), aunque parezca obvio, como ya señalaba Hassendorfer en 1972, en función de las necesidades de los estudiantes.

El cambio y las prácticas innovadoras no son actividades nuevas para muchos de nuestros centros escolares. Cambios sociales y en las organizaciones ha habido siempre. Sólo hace falta consultar la Historia. Por lo tanto, su influencia en la escuela también ha existido siempre. No obstante, sin ser nada nuevo, el tema adquiere una mayor importancia y vigencia porque en la actualidad los cambios:

- son más frecuentes,
- son más rápidos,
- afectan aun mayor número de personas,
- son más numerosos,
- se producen en más campos,
- se difunden más y, por lo tanto, se notan más,
- se aceptan más.

Esta última circunstancia es tal vez la más importante y expresa el resultado de que donde se ha producido el cambio más significativo es «en las actitudes frente al cambio». De ahí, tal vez la vigencia y actualidad del tema como contenido, objeto de análisis.

8.1.2. Centros escolares estáticos frente a centros escolares innovadores.

Así pues, los centros escolares organizan sus respuestas a las exigencias del entorno orientándolas hacia el estatismo o a la innovación mediante conductas particulares en relación a una serie de dimensiones. El cuadro núm. 11 intenta resumir algunas de esas dimensiones y enumerar sus características principales.

Cuadro 11

Centros escolares estáticos frente a centros escolares innovadores

DIMENSIONES

CARACTERÍSTICAS

	Centro escolar estático	Centro escolar innovador
Estructura	Rígida, se dedica mucha energía a mantener unidades permanentes. Hábitos y tradiciones estables. Jerárquica; cadena de mando. Cada cual a su territorio propio.	Flexible. Mucho uso de grupos de trabajo temporales. Fácil cambio en las líneas de actuación y en las tradiciones. Múltiples vínculos basados en la colaboración funcional. Controles definidos de forma amplia. Territorios móviles.
Atmósfera	Centrada en las tareas, impersonal. Fría, formal, reservada. Suspiciosa.	Centrada en las personas, facilitadora, cálida, informal. Confianza.
Filosofía y actitudes de la Dirección	La función de la Dirección es controlar al personal mediante el poder coercitivo. Precaución; pocos riesgos. Actitud ante los errores; se han de evitar. Énfasis en la selección de personal. Autosuficiencia; sistema cerrado con respecto a compartir recursos. Énfasis en conservar recursos. Poca tolerancia a la ambigüedad.	La función de la Dirección es estimular la energía del personal; uso del poder como forma de apoyo. Experimentación. Se asumen riesgos. Actitud hacia los errores: aprender de ellos. Énfasis en el desarrollo personal. Interdependencia Sistema abierto con respecto a compartir recursos. Mucha tolerancia a la ambigüedad.
Toma de decisiones y establecimiento de normas	Mucha participación «arriba» y poca «abajo». Clara distinción entre el establecimiento de normas y su ejecución. Toma de decisiones por mecanismos legales. Decisiones como «última palabra». Racionalidad.	Posible participación de las personas afectadas por las decisiones o normas. Establecimiento de normas y ejecución de forma colaborativa. Toma de decisiones mediante técnicas de solución de problemas. Consideración de las decisiones como hipótesis a comprobar. Creatividad.
Comunicación	Flujo restringido. Unidireccional. De arriba abajo. Sentimientos reprimidos u ocultados.	Flujo abierto; fácil acceso. Multidireccional; hacia arriba, hacia abajo y lateralmente. Se expresan los sentimientos.
Errores y conflictos	(Se aceptan. Se aprende de ellos. Se afirman las posturas para controlar y ganar, sin cuestionar el sistema.	(Se ocultan. Se viven como un fracaso. Se negocian las diferencias.

8.2. Las resistencias a los cambios. ¿Cómo vencerlas para promover innovaciones?

Todo cambio suele provocar crisis. Si los cambios y las innovaciones son necesarios en las organizaciones, nuestros centros escolares tienen ante sí un reto importante: ¿cómo promoverlos?

La respuesta dependerá, en primer lugar, de cómo se planteen los cambios y las innovaciones: si se ven como peligros o amenazas, o como desafíos u oportunidades ocultas.

En segundo lugar, convendrá prever que el cambio puede provocar resistencias en las personas y en los grupos que se vean implicados en él. Ahora bien, ¿cuáles son esas resistencias? ¿qué podemos hacer para vencerlas o debilitarlas?

Y, en tercer lugar, el éxito de la innovación dependerá de la oportunidad y eficacia con que se desarrollen un conjunto de acciones o etapas.

Las resistencias a los cambios se manifiestan de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal...; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores absentismo injustificado,...; o de forma diferida incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio.

Para diagnosticar las resistencias conviene preguntarse los porqués de las actitudes o conductas no deseadas. Como ya hemos señalado en otro capítulo, en la medida que conozcamos las causas podremos tratar de paliar el problema incidiendo en ellas.

En general, las causas que motivan las resistencias suelen ser:

- Defensa de los intereses propios. Suele ocurrir cuando se percibe la posibilidad de perder algunos beneficios personales: estatus, prebendas,...
- Falta de comprensión de lo que se propone.
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre. Sería la postura de quienes opinan que más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer.
- Compromiso con el estatus presente, el cual, en ocasiones, puede depender más de la falta de alternativas que de la satisfacción.
- Plazos y ritmos inadecuados.
- Recursos: escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente,...
- Volumen y complejidad de las exigencias del entorno.
- Dirección inadecuada del centro.

Esta última causa está subrayada también especialmente por Davies, Ellison, Osborne y West-Burnham (1990: 93 y ss).

Para disminuir las resistencias a los cambios pueden desarrollarse algunas actuaciones, de entre las que destacamos las siguientes:

a) Énfasis en los procesos informativos.

Tal como planteábamos al referirnos a la elaboración de proyectos Educativos, se trata de intentar comunicar la lógica y la justificación de la innovación a través de:

- Entrevistas formales e informales.
- Inclusión del tema como un punto en el orden del día de las reuniones del Claustro y de los equipos de profesores.
- Tablón de anuncios actualizado.
- Circulares sencillas de lectura rápida.
- Manejo de una documentación breve y bien seleccionada (artículos resúmenes de experiencias, por ejemplo).
- Presentaciones en grupo.
- Visitas a otros centros que hayan desarrollado experiencias análogas o estén desarrollándolas.

- Recepción de colegas de otros centros que llevan a cabo experiencias interesantes congruentes con el tema objeto de innovación y cambio.
- Aliento y apoyo de los servicios de Inspección.
- Colaboración con los servicios de apoyo externos (instituciones de formación inicial y permanente del profesorado, equipos multiprofesionales, Centros de recursos...)
- Colaboración de los padres y madres y, en su caso, de los estudiantes.

Estas estrategias tienen el inconveniente del costo de tiempo y esfuerzo, particularmente cuando el cambio afecta aun centro de gran tamaño y se implica un gran número de personas.

b) Participación.

Es difícil para las personas resistirse a una decisión de cambio en I que ellas mismas han participado. Los opositores al cambio han de anticipar en el proceso de decisión.

Respecto a cómo promoverla, nos remitimos al capítulo 2, 2.3, de este texto. Conviene siempre basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas. Ya Tye (1972) al analizar el cambio «centrado en las personas» («*people approach*») subraya la idea simple pero efectiva de que es preferible hacer las cosas *con* los otros seres humanos que *contra* ellos.

La participación fluida puede tener, sin embargo, el inconveniente de que puede llevar a tomar decisiones que desvirtúen el planteamiento inicial del grupo promotor de la innovación. Esta posibilidad no debería verse como un peligro sino como una circunstancia que habrá que administrar participativa y democráticamente.

También el hecho de recoger sugerencias y admitir propuestas de modificación tiene el coste de consumir mucho tiempo.

c) Facilitación y apoyo.

Debería propiciarse desde dentro del propio centro, a través de planteamientos flexibles y de una distribución de los recursos conveniente. También a través de la ayuda externa mediante recursos y estímulos adecuados y una formación permanente ofrecida en condiciones favorables para el profesorado: horarios, lugares,...

Otras estrategias para facilitar y apoyar el cambio consisten en fomentar el trabajo en equipo: planificar e impartir clases en común; elaborar, seleccionar materiales y evaluar en común; intercambiar experiencias entre seminarios y equipos de profesores y entre centros diferentes.

d) Negociación.

Basada en una distribución equilibrada de las «cargas del trabajo» entre todos los miembros de la organización. Los beneficios personales y colectivos como consecuencia de la innovación y las contrapartidas al esfuerzo de cada uno deben ser puestos en evidencia y ponderados adecuadamente.

Estas son las cuatro estrategias fundamentales desde un planteamiento democrático y honesto. No obstante, conviene conocer otras, no tanto para aplicarlas sino para identificar sus características y conocer sus peligros.

e) Manipulación y cooptación.

La manipulación para conseguir implicación y participación en un proceso de cambio puede desarrollarse de diversas maneras. Las más frecuentes consisten en distorsionar los

hechos para hacerlos aparecer más atractivos. También puede realizarse mediante una información incompleta o sesgada o creando falsos rumores.

La cooptación es una mezcla de manipulación y participación. Consiste en «comprar» a las personas líderes del grupo de resistencia dándoles un papel clave en la decisión del cambio. En este caso no se busca tanto el consejo de estas personas para conseguir honestamente una decisión mejor, sino conseguir su apoyo.

Tanto la manipulación como la cooptación pueden ser formas útiles para conseguir el apoyo de las personas resistentes a los cambios, pero son estrategias muy peligrosas si se llegan a descubrir. Lo menos que puede ocurrir es que la credibilidad de los promotores del cambio desaparezca.

f) Coerción.

Poco o nada recomendable en el caso de los centros educativos. Los hechos nos demuestran día a día que las innovaciones impuestas de «arriba abajo» y de «fuera adentro», a base de preceptos legales y normativos o del peso de la autoridad jerárquica no suelen dar los mejores resultados. Ni tampoco la realización de proyectos de innovación a «a plazo fijo» para todo tipo de centros. La coerción, no obstante, en casos excepcionales, podría no ser mala. Una amonestación firme acompañada de mucha ayuda y recursos puede contribuir positivamente a alcanzar un proyecto hacia el camino del éxito.

Conviene considerar finalmente que las resistencias a los cambios no siempre son disfuncionales. En algunas ocasiones son una oportunidad para expresar frustraciones pendientes de solución. En otras, sirven para poner de manifiesto problemas que habían sido pasados por alto. Estas manifestaciones ayudan al Centro escolar a reconocer ya tratar de resolver mejor sus conflictos.

8.3. La metodología del cambio. Las etapas.

Para que un cambio y la innovación que éste pueda proporcionar se instaure con una perdurabilidad y generalización razonables en el centro escolar es imprescindible que se cumplan algunos requisitos y que se desarrolle teniendo en cuenta una serie de pasos o etapas.

En relación a los requisitos:

a) La propuesta debe estar suficientemente justificada. A este respecto, Escudero (1991: 155-156) señala que debería cumplir las condiciones de:

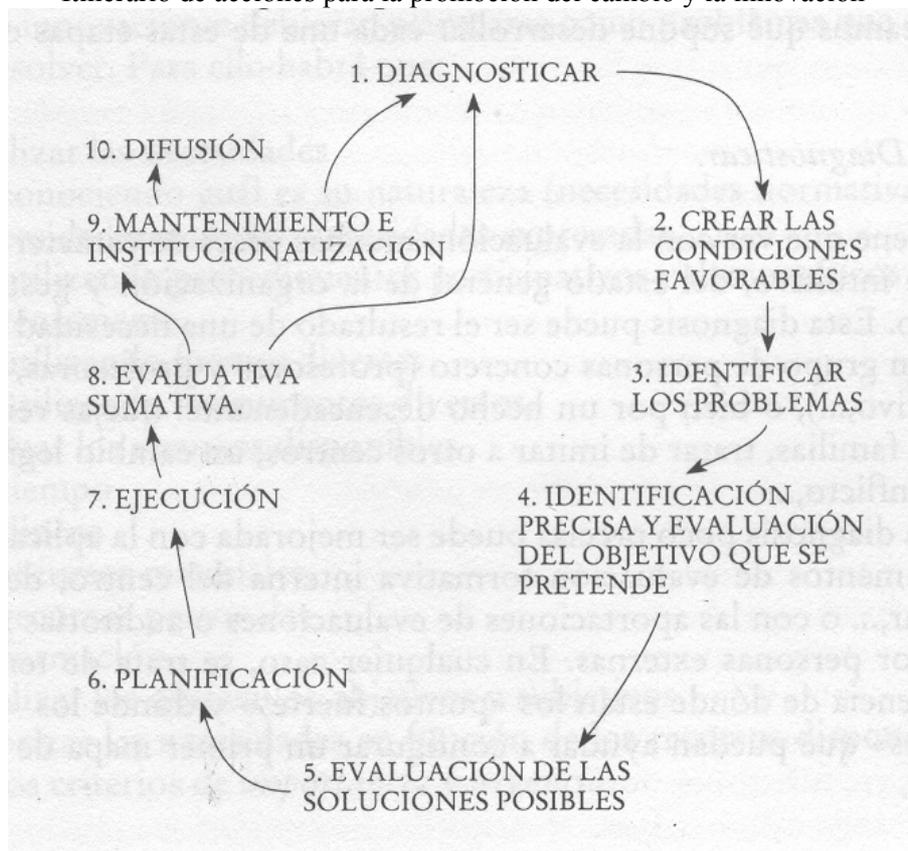
- Legitimidad práctica
- Compatibilidad
- Complejidad
- Accesibilidad y observabilidad
- Adaptabilidad
- Relevancia y utilidad
- Carácter inspirador (entusiasmo, compromisos profundos)
- Carácter motivador

b) Conviene que cualquier cambio se realice partiendo de las prácticas y realizaciones precedentes. Deberían aprovecharse todas las estrategias, producciones, recursos,... del centro escolar que la experiencia nos dice que han resultado satisfactorios. De la misma manera habrá que considerar también la influencia de las experiencias menos satisfactorias. Las estrategias de cambio a partir del «borrón y cuenta nueva» suelen resultar ingenuas y faltas de realismo.

- c) Como consecuencia del punto anterior, la diagnosis y la evaluación constantes serán instrumentos necesarios. La innovación y el cambio se manifiestan siempre en relación a una situación inicial concreta la cual conviene conocer adecuadamente.

Las fases o etapas que debería considerar todo proceso de cambio son varias. Vamos a indicar las fundamentales. Algunas de ellas están inspiradas por los resultados de investigaciones sobre la dirección del cambio de Loucks-Horsley y Hergert (1985), citados por Fullan (1986: 79); por las aportaciones de Escudero (1991: 287); las de Howells (1989); o por proyectos como el GRIDS de McMahon, Bolam, Abbott, y Holly (1984), entre otros. Otras las sugerimos como resultado de nuestra propia experiencia en una muestra numerosa de centros escolares de tipología diversa que han realizado o realizan proyectos de innovación y mejora.

Figura 14
Itinerario de acciones para la promoción del cambio y la innovación



El itinerario que proponemos, lejos de ser una pauta rígida, pretende orientar la práctica del cambio identificando a grandes rasgos sus pasos fundamentales. Lo hacemos, más que con una finalidad nomotética, con la intención de prevenir errores o resultados insatisfactorios.

Nos explicaremos. Una de las causas fundamentales del fracaso en los proyectos de innovación en nuestros centros escolares es precisamente actuar según la costumbre de querer pasar directamente de la fase primera: «*diagnosticar*» ala de «*ejecución*» de lo que se pretende (etapa número 7). La novedad del tema, las presiones externas o un entusiasmo ingenuo ayudan a menudo a actuar de esta forma. O bien, dicho de otra manera, cuando hemos intentado evaluar los fracasos o los resultados insatisfactorios de los procesos de cambio en centros escolares siempre aparecen las siguientes causas: no haber cubierto las etapas anteriores a la «*ejecución*»; haber desconsiderado algunas de ellas o no haberles dedicado el tiempo suficiente. La situación extrema, también observable, es la de los centros que pasan «directamente» a la ejecución, a la acción, sin ningún tipo de reflexión precedente siguiendo ciegamente una instrucción externa,

un lema o la propuesta ocurrente y atractiva de un miembro del grupo. En estos casos si llega a producirse el éxito de la innovación, y el cambio suele ser por circunstancias sobrenaturales o por el voluntarismo y dedicación extremas de los enseñantes -también observables en muchos casos-. El coste es demasiado alto.

Veamos qué supone desarrollar cada una de estas etapas o acciones.

1. Diagnosticar.

Tiene que ver con la evaluación, muchas veces de carácter impreciso e intuitivo, del estado general de la organización y gestión del centro. Esta diagnosis puede ser el resultado de una necesidad sentida por un grupo de personas concreto (profesores y profesoras, equipo directivo,...), o bien por un hecho desencadenante: quejas reiteradas de las familias, tratar de imitar a otros centros, un cambio legislativo, un conflicto,...

La diagnosis poco precisa puede ser mejorada con la aplicación de instrumentos de evaluación formativa interna del centro, del clima escolar,... o con las aportaciones de evaluaciones o auditorías realizadas por personas externas. En cualquier caso, se trata de tener una conciencia de dónde están los «puntos fuertes» y dónde los «puntos débiles» que puedan ayudar a configurar un primer mapa de necesidades.

2. Crear las condiciones favorables

En esta etapa los objetivos que se persiguen se refieren a la intención de:

- a) Desarrollar estrategias que sirvan para justificar adecuadamente la propuesta de cambio.
- b) Sensibilizar y motivar a las personas que deberán implicarse en ella.
- c) Capacitar para el trabajo en colaboración.
- d) Detectar resistencias a los cambios y tratar de paliarlas.

En esta fase adquiere una importancia primordial hacer énfasis en los procesos informativos así como en la facilitación y el apoyo (horarios favorables, recursos, refuerzo afectivo...).

También es muy útil desarrollar trabajos de carácter propedéutico: pequeños proyectos preliminares a plazo corto, que afecten a muchas personas y muy factibles que sirvan de preparación o entrenamiento para el proyecto de innovación y cambio que queremos, En realidad, esta segunda etapa, deberá revalidarse continuamente a lo largo de todas las demás del proceso.

3. Identificar los problemas

Las innovaciones debieran plantearse como problemas que queremos resolver. Para ello habrá que:

- a) Analizar las necesidades
 - conociendo cuál es su naturaleza (necesidades normativas, necesidades sentidas, necesidades expresadas,...)
 - utilizando procedimientos participativos y democráticos preferentemente
 - utilizando fuentes diversas
 - utilizando instrumentos diversos.
- b) Evaluar los recursos disponibles
 - tiempo
 - dinero
 - recursos materiales
 - recursos personales
 - formación...

- c) Analizar los obstáculos objetivos y subjetivos.
- d) Priorizar las necesidades en función de los recursos disponibles y de los criterios de *importancia* y *urgencia*.

4. Identificación precisa y evaluación del objetivo que se pretende

En primer lugar, habría que tener respuestas claras, o al menos, suficientemente debatidas sobre las cuestiones generales siguientes: ¿por qué quiere hacerse el cambio que se propone?, ¿qué es lo que lo justifica: una imposición, una moda, un interés particular,...? Y, de forma más precisa -entre otras-:

- ¿Qué queremos conseguir exactamente?
- ¿Responde aun análisis de necesidades?
- ¿Quién o quiénes se verían afectados por el cambio?
- ¿Quién o quiénes tienen la clave de los papeles de liderazgo?
- ¿Quién o quiénes se verían implicados en las fases iniciales?
- ¿Cómo debería informarse al resto del equipo de profesores inicialmente no implicados?
- ¿Cómo informar e implicar a los padres, alumnos, al personal de administración y servicios, en su caso?
- ¿Qué les corresponde hacer a las agencia externas?
- ¿Qué fases y qué temporalización requerirá la experiencia?
- ¿Se han tenido en cuenta las características del centro y, especialmente, su tamaño?
- ¿A cuál de los elementos constituyentes del centro escolar afecta más la innovación: objetivos, estructura, tecnología, cultura,...?

La innovación debería identificarse de la manera más precisa posible. «*Vamos a mejorar la evaluación en el centro*» señala más vagamente los caminos que hay que seguir para ello que formular como propósito «*Vamos a diseñar un instrumento para informar más adecuadamente a los estudiantes sobre los resultados de la evaluación*», si esa es la intención concreta que tenemos.

Puede también formularse el propósito mediante hipótesis. Por ejemplo: «*si agrupamos a los alumnos en el aula de esta manera determinada podremos conseguir mejoras educativas de talo cual naturaleza*»

5. Evaluación de las soluciones posibles

Mediante procesos participativos debería intentarse determinar cuál sería el *coste* de cada una de las soluciones posibles. Habría que encontrar respuesta a las preguntas: ¿cuánto cuesta satisfacer la necesidad?, pero también: ¿cuánto cuesta ignorarla?, tratando de expresar ese coste en: tiempo, dinero, imagen de personas concretas, imagen del centro, relaciones interpersonales, formación,...

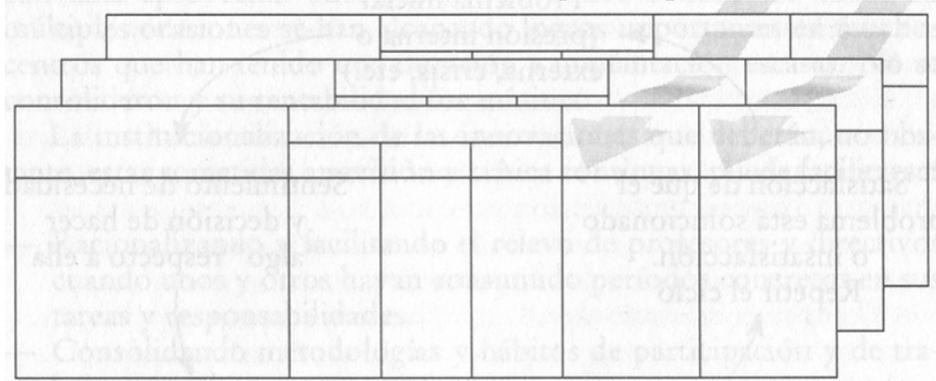
También cabría valorar el *riesgo* de cada alternativa posible desde la convicción de que jamás se innovará si se pretende que el coste y el riesgo sean igual a cero.

Por último, habrá que considerar el *valor de oportunidad* de las soluciones que se proponen. Sabido es que una misma solución o, si se quiere, una misma decisión concreta puede tener un gran valor o no tener ninguno dependiendo del momento en que se tome.

6. Planificación

Concebimos la planificación como un proceso y una creación de los miembros de la comunidad escolar que trata de anticipar y orientar la acción mediante la reflexión y evaluación constantes. Lejos de entenderla como una predeterminación rígida y mecanicista, la planificación permite establecer pautas de control (del tiempo, de los recursos, de los procesos,...) y posibilita una retroalimentación continua a partir de la reflexión en común sobre la práctica.

Figura 15
Análisis simultáneo de diversos planes específicos



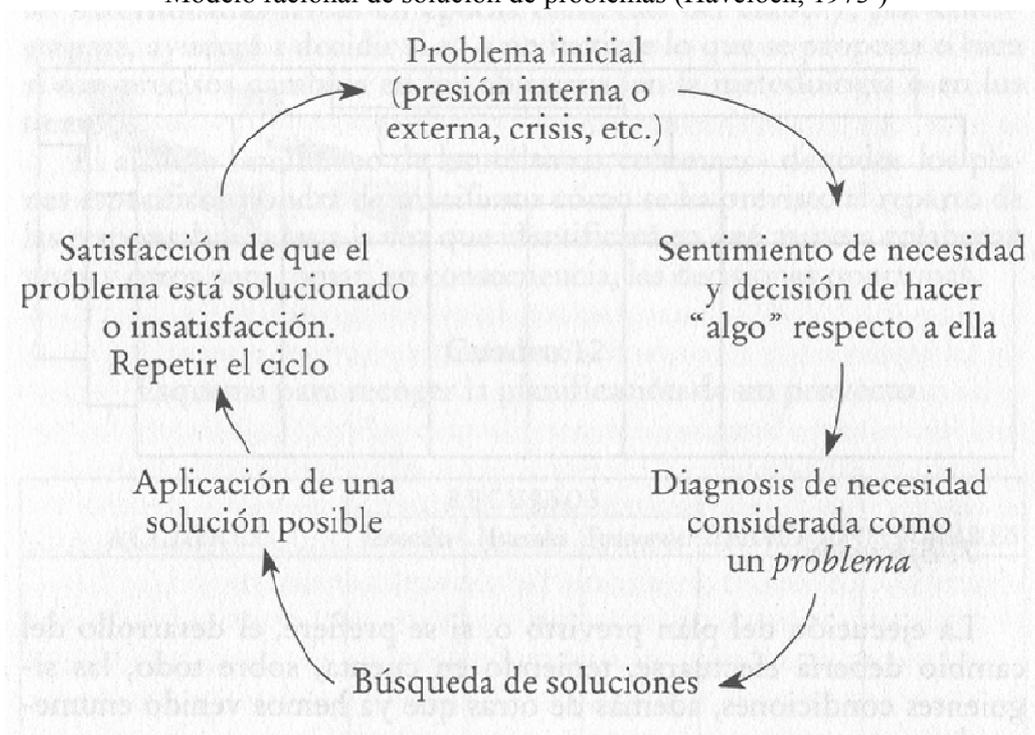
7. Ejecución

La ejecución del plan previsto o, si se prefiere, el desarrollo del cambio debería efectuarse, teniendo en cuenta, sobre todo, las siguientes condiciones, además de otras que ya hemos venido enumerando:

- otra vez énfasis en los procesos informativos,
- trabajo en equipos y unidades «ad-hoc» siempre que sea posible,
- propiciar la participación mediante estrategias diversas,
- utilizar la ayuda de especialistas y de los Servicios de Apoyo externo disponibles cuando sea necesario,
- utilizar metodologías de trabajo en grupo adecuadas y que puedan ser sometidas a revisión constante,
- utilizar estrategias de solución de problemas.

El modelo de Havelock (1973) que recogemos en la figura núm. 16 puede ilustrar someramente al respecto.

Figura 16
Modelo racional de solución de problemas (Havelock, 1973)



8. Evaluación sumativa

Además de la evaluación formativa interna que se desarrolle durante cada fase, los procesos de cambio precisan de la intervención de elementos externos al centro. La participación directa o indirecta de las familias, de las empresas y la de otros centros puede complementar ala intervención de la Inspección Técnica, tan necesaria en cualquier servicio público.

Creemos que una evaluación externa de utilidad podría conseguirse siguiendo los pasos que señalábamos en el capítulo de la participación, es decir:

- Establecer para cada proyecto un compromiso *en común* entre las personas que están en el centro y la Inspección externa. Un compromiso que es peculiar y propio de cada centro concreto, adecuado a sus circunstancias particulares y consecuente con una diagnosis también efectuada en común.
- Desarrollarlo por las personas que están en el centro de manera autónoma y con los recursos razonablemente suficientes.
- Evaluarlo, al final del proceso, por los mismos agentes externos que se comprometieron con los internos al principio.

9. Mantenimiento e institucionalización

Las innovaciones son el resultado de un trabajo laborioso que conviene aprovechar adecuadamente. Todos conocemos como en múltiples ocasiones se han alcanzado logros importantes en muchos centros que han tenido una duración e implantación escasas. No se consolidaron y su rentabilidad fue mínima.

La institucionalización de las innovaciones que deberán, no obstante, estar sometidas a revisión y crítica continuas, puede facilitarse:

- Racionalizando y facilitando el relevo de profesores y directivos cuando unos y otros hayan consumido periodos concretos en *sus* tareas y responsabilidades.
- Consolidando metodologías y hábitos de participación y de trabajo en equipo.
- Incorporando las innovaciones al «acervo cultural» propio del centro, bien sea de manera intangible o a través de documentos institucionales en los que quede constancia escrita.
- Prestando un interés esquisito hacia los profesores y profesoras de nueva incorporación, desarrollando para ellos un plan de atención y adaptación que les permita conocer adecuadamente el centro.

10. Difusión.

En primera instancia, la diseminación de la innovación en todo el centro escolar y entre los miembros de la comunidad educativa contribuye además de aun mejor conocimiento, a una mejor justificación del uso de los recursos. La innovación, por otra parte, será más conocida cuanto más haya sido construida participativamente.

Otra forma de divulgar las innovaciones -mucho menos frecuente entre nosotros- consiste en darlas a conocer a los colegas de otros centros. Los sistemas y canales son muy diversos. Algunos de ellos, especialmente los que utilizan medios escritos, están infrutilizados por diferentes causas: porque no tenemos el hábito o las facilidades para registrarlas por escrito; porque -a menudo- los profesionales de la enseñanza somos muy celosos de nuestros «descubrimientos», porque somos un colectivo profesional que suele leer muy poco en relación a su propia profesión etc.

Existen, además de las revistas profesionales de alcance y difusión muy variados, otros sistemas para ayudar a otros colegas a hacer más sencillas *sus* propias innovaciones conociendo las nuestras y para potenciar redes de comunicación. Las actividades que desarrollan los Servicios de Formación Permanente del Profesorado de las diferentes

Administraciones Educativas o los colectivos profesionales: Movimientos de Renovación Pedagógica, Colegios de Doctores y Licenciados, Asociaciones de Profesores, Sindicatos,... permiten constituir grupos de trabajo, seminarios permanentes y desarrollar jornadas, encuentros y, en general, todo tipo de intercambios de experiencias entre profesores y centros.

Las estrategias de difusión y divulgación de las innovaciones tanto entre los miembros de la comunidad educativa como fuera del centro tienen que ver también con el *márketing* escolar del que hablaremos en el último capítulo.

8.4. El papel de la Dirección.

La promoción del cambio corresponde y afecta a todas las personas de la comunidad educativa involucradas en la educación escolar y también a las agencias centrales que administran los sistemas educativos. Ahora bien, en el caso de cada centro en concreto, parece lógico que los enseñantes sean las personas en las que recaiga el peso más significativo y que, por tanto, intervengan con mayor frecuencia en las tareas propias del cambio y desarrollen las actuaciones cualitativamente más relevantes.

Si, además, el centro escolar dispone de una estructura con una cierta diferenciación en las responsabilidades y en la ejecución de las tareas parece lógico que asuman un papel primordial las unidades o personas que poseen una autoridad formal superior (teórica o práctica) y que por su estatus y la naturaleza de su trabajo tienen la oportunidad de disfrutar de una visión general más completa de lo que ocurre en el centro.

La Dirección, pues, (unipersonal o en equipo) es el elemento clave para promover o impedir cambios en los centros escolares. Al menos por esas dos razones. La primera, simplemente por el lugar que ocupan esas personas en la organización, y por el nivel jerárquico y autoridad que se asocian al cargo, al menos formalmente. La segunda tiene que ver con el hecho de que las personas que están en la Dirección, dada la naturaleza de su trabajo, son las personas que conocen y manejan más información relativa al centro y disponen de un mayor número de contactos y relaciones internos y externos.

Esta última circunstancia tiene también inconvenientes. Uno de ellos es el problema que supone el relevo en la Dirección que comentábamos antes. Habituada a manejar mucha información oral y escrita ya no registrarla, a su vez, por escrito, cuando una persona abandona la Dirección escolar suele llevarse consigo a «toda la organización» ya que «la tiene en su cabeza» y este órgano irremediablemente tendrá que acompañar a la persona cuando se vaya a su nueva ubicación.

Las personas que ocupan la Dirección son también elementos clave porque son quienes tienen mayor oportunidad de influir favorable o desfavorablemente en la conducta de los demás. Sin negar la importancia del protagonismo de las otras personas que colaboran en el cambio (Torrington y Weightman, 1989: 91) y considerando que su contribución es imprescindible, ésta no será efectiva si no existe una aceptación, promoción y advocación del cambio por parte de quienes tienen el poder formal, incluso en los casos en los que el poder efectivo lo tengan otras personas líderes informales.

Las innovaciones que se instauran en los centros raramente son posibles si quienes están en la Dirección les dan la espalda. No tenemos los datos de una investigación rigurosa en nuestro país para demostrarlo aunque sí evidencias suficientes para defenderlo. No obstante, en otros contextos sí que existen estudios que lo ratifican. En los de Weindling y Earley (1987) en una investigación de la NFER (National Foundation for Educational Research in England and Wales), por ejemplo, se constata que en el Reino Unido casi todas las innovaciones que se desarrollaron fueron propuestas por las Direcciones de los Centros, especialmente durante el primero y segundo año de trabajo de los directivos. Sorprendentemente muy pocos cambios fueron originados en las aulas por los profesores o por iniciativa de las autoridades locales de educación.

El papel de los directivos en la promoción y dirección del cambio es un tema de estudio de gran relevancia actualmente. El «Desarrollo Organizativo» («*Organisation Development*») recoge un conjunto de teorías y enfoques relativos a las capacidades de los directivos para dirigir el cambio («*manage change*») Schmuck y otros (1977) fueron de los primeros que desarrollaron ese concepto.

Fullan y otros (1980), citados por Everard y Morris (1990: 239) han definido al OD como «*un esfuerzo de autoestudio y mejora, coherente, sistemáticamente planificado, mantenido, enfocado explícitamente al cambio con procedimientos, normas y estructuras formales o informales, utilizando los conceptos científicos conductistas. Los objetivos de OD incluyen la mejora tanto de la calidad de vida de los individuos como el funcionamiento y rendimiento de la organización, con un enfoque directo o indirecto en resultados educativos*».

El Desarrollo Organizativo (OD), que para Davies, Ellison y otros (1990: 93 y ss.) es un concepto amorfo ya que admite varias interpretaciones, tiene, sin embargo cuatro componentes distintivos:

- Pretende mejorar la eficacia mediante el incremento de la objetividad.
- Analiza al centro escolar como una totalidad en la que todos sus elementos están en interrelación.
- Se basa en análisis objetivos relacionando las causas y los efectos.
- Utiliza la diagnosis sistemática, la puesta en marcha de soluciones ponderadas y la solución de problemas como estrategias de actuación.

Con los años, estos conceptos se han ido perfilando y modificando ligeramente y hoy día se habla de «Dirección del cambio» («*managment of change*»), o fuera de Gran Bretaña de «*School Imprvement*» (Weindling, 1989).

¿Qué puede hacer el directivo para alentar y dirigir el cambio? En primer lugar, conocerse a sí mismo en tanto que persona que debe obtener resultados a través del trabajo de otras personas. Debería preocuparse por saber de sí mismo: ¿cómo actúa?; ¿cuál es su estilo?; ¿por qué lo hace de esa manera?; ¿qué concepto tiene de cada una de las personas que trabajan con él? (recordemos los planteamientos de Mc Gregor, 1970).

En segundo lugar, el directivo debe ayudar a contemplar y analizar el cambio desde una perspectiva clara. Vandenberghe (1986), tomando como referencia las tres metáforas de House

(1981), señala cómo podría orientarse el proceso de innovación, el papel de los profesores y el rol del directivo que serán diferentes según la perspectiva de análisis que se tome.

Así, la *imagen tecnológica* dará lugar a actuaciones directivas donde prevalecerá la racionalidad, las informaciones y directrices claras y la búsqueda del aumento de la eficacia. La idea de producción rige todo el proceso.

La *imagen política* tratará de orientar la acción con la finalidad de hacer compatibles los intereses individuales y los del grupo, a menudo en conflicto. Las intervenciones de la Dirección tratarán de distribuir el poder y los recursos entre los profesores.

La *imagen cultural* motivará actuaciones que busquen construir buenas relaciones sociales. Promoverá que se compartan significados y valores para, a partir de ello, compartir también los objetivos del cambio.

Más concretamente, el cambio y la innovación se verán favorecidos si desde la Dirección:

- a) se realiza un esfuerzo por conocer más y mejor el clima escolar y personal que trabaja en el centro y cuáles son sus circunstancias,
- b) se crean estructuras y sistemas de comunicación y se potencian los ya existentes,
- c) se trata de resolver los conflictos con la intención de aprender de ellos,
- d) se clarifica cuál es el papel de cada persona en los procesos de participación y de toma de decisiones,
- e) se ponen en marcha procedimientos de resolución de problemas,
- f) se presta atención a cada individuo particularmente,
- g) se ponen en evidencia ante la Administración o el ente titular del centro la eventual falta de recursos: materiales, de tiempo,... necesarios para posibilitar la innovación,
- h) se ayuda a superar el desencanto que pueden producir las circunstancias externas: condiciones de trabajo, poco reconocimiento social, movilidad,... que el Centro no puede resolver, potenciando acciones motivadoras orientadas hacia los problemas que sí corresponde solucionar al Centro.

El papel del directivo finalmente será eficaz y contribuirá al cambio si es capaz de ayudar a encontrar respuestas adecuadas a: qué, por qué, cuándo, dónde, cómo, para qué y para quiénes cambiar e innovar.

Existen, sin embargo, dos limitaciones a las funciones de liderazgo de la Dirección en la promoción del cambio. La primera nos la recuerda Clerkin (1989: 109) y se refiere a la dispersión de las tareas directivas. En la mayoría de los casos el directivo no solamente es quien promueve y es el origen de los cambios y el centro del proceso sino que también es quien asume responsabilidades mayores y quien debe comunicar y explicar el sentido y la razón del cambio a los profesores, padres, representantes de la Administración educativa y también a los propios alumnos. El papel de liderazgo no es únicamente promover cambios y dirigirlos. Como ya hemos señalado anteriormente y también recuerda Fullan (1987), la promoción del cambio es sólo una parte de las muchas tareas que competen a los directivos escolares y no la más perentoria para ellos.

El trabajo del directivo escolar se dispersa en múltiples tareas, a menudo muy prosaicas, de mantenimiento, de duración corta y sometidas a muchas interrupciones. El trabajo real de la Dirección suele distar mucho de una tarea ordenada, sistemática y organizada, coherente con los objetivos de la institución y con la «imagen folclórica» de lo que es dirigir.

La investigación de Clerkin (1985) sobre la manera en que los nuevos directivos utilizan su propio tiempo personal demuestra que una sustancial porción está dedicada a las cuestiones cotidianas, a corto plazo, con lo cual la oportunidad de considerar propósitos a largo plazo es muy restringida.

El trabajo del directivo escolar, como ya dijimos, se dispersa en múltiples tareas, a menudo muy prosaicas, de mantenimiento, de duración corta y sometidas a muchas interrupciones. El trabajo real de la Dirección suele distar mucho de una tarea ordenada, sistemática y organizada, coherente con los objetivos de la institución y con la «imagen folclórica» de lo que es dirigir (Mintzberg, 1975).

La segunda limitación tiene que ver con los peligros de la centralización (Torrington y Weightman, (1989: 143-144). Los directivos son claramente las figuras centrales de los procesos de innovación de sus centros, pero esto no debe suponer que sean las personas dominantes. Si todas las decisiones, procedimientos, comunicaciones y sistemas están centrados en el director o directora, aparecerán serias debilidades de la organización general de Centro y en la propia Dirección.

8.5. La Formación permanente del profesorado como estrategia para el cambio y la innovación.

Énfasis en la formación. Es la recomendación perpetua durante los procesos de cambio planificado en las organizaciones. La formación permanente del profesorado (FPP) es un factor de apoyo imprescindible para posibilitar las innovaciones.

Sin minusvalorar la bondad y la eficacia de otras modalidades formativas, creemos que para que la FPP sea eficaz debe enfatizar en modalidades en las que tenga protagonismo el centro como globalidad, se basen en el apoyo contextual y estén orientadas por un enfoque de resolución de problemas.

Estamos hablando de una formación permanente centrada en la escuela o, si se prefiere, de una forma de desarrollo organizacional y profesional (Davies, Ellison, Osborne y West-Burnham, 1990: 93 y ss.) que requiere de la promoción y asunción de unos determinados valores en los centros escolares como son los de colaboración, confrontación, autenticidad, confianza, apoyo y apertura sin los cuales ese tipo de formación resulta de utilidad escasa.

En el cuadro siguiente se intenta expresar cómo la eficacia de la FPP, para que a partir de ella se produzca innovación, depende del grado en que se consideren dos variables fundamentales. Por una parte, el número y procedencia de las personas participantes y, por otra, el grado de apoyo contextual que se considere.

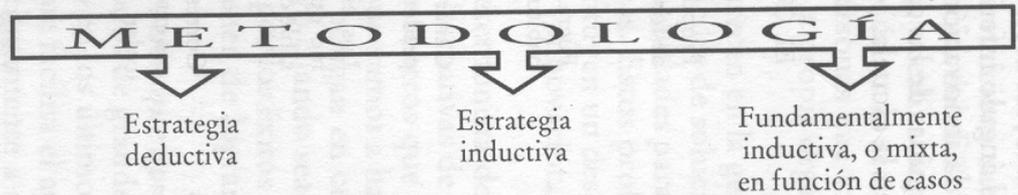
Cuanto la FPP más se dirija al centro como globalidad, concebido como unidad de cambio y más trate de resolver los problemas reales que tiene planteados, más utilidad y apoyo a la innovación podrá esperarse de ella. Los cursos de formación, en su acepción más tradicional, serían un ejemplo de modalidad formativa que incide en personas aisladas y que difícilmente promueve innovaciones en los centros, aunque sí pueden ser útiles para otros propósitos. Podríamos situarlos en la primera intersección de la gráfica ya que tampoco suelen considerar los contextos particulares en los que trabajan las personas asistentes.

Por el contrario, las acciones formativas que podrían situarse en la intersección del ángulo inferior derecho serían las que mejor ayudarían a promover la innovación en los centros. Obin y Cros (1991: 70) contraponen algunas de las características de los cursos y de la formación centrada en la escuela.

Cuadro 13

Eficacia de la formación permanente para promover la innovación y el cambio institucional

Grupo de incidencia \ Apoyo contextual (1)	No existe, no se considera	Existe, es tenido en cuenta	Es considerado desde un enfoque de solución de problemas
Personal, individual			
Pequeños grupos: Unidades organizativas menores (2)			
Institución educativa como globalidad			



(1) Situación real: circunstancias, recursos, restricciones...

(2) Equipos de Ciclo, Seminarios, Departamentos...

	EL CURSO	LA FORMACIÓN EN CENTROS
Origen	Propuesta del organismo de formación	Deseo, iniciativa, demanda del equipo de profesores
Lugar	Fuera del lugar de trabajo habitual	En el propio lugar de trabajo, con sus realidades y sus interacciones
Duración	Generalmente corta y predeterminada	Larga, susceptible de negociación, flexible
Procedimientos de trabajo	Los establece el organismo que tutela/es responsable de la formación	Se definen y se construyen entre las dos partes, (profesorado y asesores externos)
Toma de decisiones	Corresponde a los «agentes externos» al centro escolar	Las dos partes deciden ya que se trata de una demanda y una prestación de servicio acordadas en común
Persona formadora	Viene dada por el organismo de formación	Se determina según las necesidades y circunstancias, jamás impuesta
Implicación	Baja	Alta. El proyecto parte de un acuerdo aceptado por las partes
Contenido	Estandarizado. Sin apoyo contextual	Establecido a partir del análisis de necesidades. Adecuado al contexto específico
Evaluación	Basada en la satisfacción de los participantes	Basada en los efectos

8.6. La organización que aprende

Una organización sólo puede producir cambios cuando es capaz de aprender a ser distinta de lo que es.

Decíamos que un centro escolar que funciona satisfactoriamente es aquel que está atento a las consecuencias del diálogo y de la interacción permanente entre sus propuestas y

realizaciones y las exigencias del entorno. Es un proceso de reflexión en la acción en el que los interlocutores son, por una parte, las personas que forman parte de la organización, entre sí, y, por otra, de la propia organización con el entorno.

Mientras algunos problemas que aparecen en la gestión del centro escolar son rutinarios y relativamente fáciles de solucionar, otros son complejos o ambiguos y requieren de habilidades para poner en práctica nuevos valores y estrategias creativas. Estos problemas ponen a prueba a directivos y profesores y constituyen un desafío para las organizaciones que quieren promover innovación, colaboración, aprendizaje y desarrollo. .

No todo es planificable de forma de terminista dentro del centro escolar. No se pueden prever todas las alternativas de futuro. Por ello habría que poner el acento en conseguir centros que sean capaces de aprender. No importa tanto decidir lo que vamos a hacer en el futuro sino tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones para poder decidir adecuadamente en el futuro cuando sea necesario.

Un centro escolar no es fuerte tanto por los éxitos que ha alcanzado, sino por la capacidad que pueda tener de lograr nuevos logros cuando sea necesario.

Por todo ello, conseguir una *organización que aprende* es un propósito cada vez más valioso en los períodos de grandes cambios en el entorno como los que estamos viviendo en los últimos años.

La *organización que aprende* es la que facilita el aprendizaje a todos sus miembros y se transforma continuamente a sí misma. Senge (1990) define a la organización capaz de aprender («*learning organization*») como aquella en la que la gente expande continuamente su capacidad de crear los resultados que realmente desea lograr. Esto implica que todo el campo del aprendizaje organizacional se basa en el desarrollo de las personas para crear el futuro de la organización en la que trabajan. Se parte del principio de que las estrategias de desarrollo individual por bien planeadas que estén no proporcionan el nivel de crecimiento individual deseado si el Centro escolar como entidad no está implicado en un proceso de desarrollo institucional.

Los tipos de aprendizaje pueden ser diversos. Argyris y Schon (1978) señalan tres tipos o clases de aprendizaje organizacional, desarrollados por Garra (1990) posteriormente:

- a) El bucle («*single-loop*»), el aprendizaje ocurre cuando la detección y la corrección del error organizativo permiten a la organización llevar a cabo sus acciones correctivas para mantener las políticas presentes y alcanzar sus objetivos ordinarios.
- b) El doble bucle («*double-loop*»), se produce cuando el error es detectado y corregido de modo que implica la modificación de las grandes directrices y los objetivos.
- c) El «*deutero-learning*», que consiste en investigar dentro del sistema de aprendizaje mediante el cual la organización detecta y corrige sus errores.

Sobre las capacidades de aprendizaje de una organización puede verse también, entre otras, las propuestas de Gore y Dunlap (1988) y las de Dalin y Rust (1983), referidas concretamente a centros educativos.

Conseguir el aprendizaje organizacional depende de cinco factores que debieran actuar conjuntamente (Senge, 1990):

- Pensamiento sistémico o integrador. Preocuparse más por los procesos que por los hechos. No tratar los problemas como compartimentos estancos (currículum, motivación, organización, conflicto, gestión económica...) sino relacionados entre sí.
- Visión compartida. En los centros escolares no basta un líder carismático ni una declaración solemne y correcta de principios y objetivos para movilizar al equipo humano, los verdaderos valores compartidos emergen de la interacción. El desarrollo de visiones compartidas es la base de cualquier logro significativo.
- Aprendizaje en equipo. Los grupos humanos mejoran sus actuaciones si actúan por efecto de la sinergia y no tanto por medio de acciones individuales.

-Modelos mentales renovados que permitan análisis de la realidad educativa más ricos y profundos. También una apertura de las mentes de los miembros hacia la creatividad y hacia la reflexión sobre cual es su trabajo y con que fin lo es tan desarrollando.

-Desarrollo integral de la persona tratando de que se den las condiciones favorables para que cada individuo pueda alcanzar un desarrollo personal y profesional adecuados.

Además de considerar los factores anteriores, ¿qué más podemos hacer en los centros para posibilitar que nuestra organización aprenda? Las personas que trabajamos en ellos podríamos, entre otras tareas, preocuparnos por:

-Analizar y mejorar los procesos de comunicación que se dan en la institución, persuadidos de que es un requisito imprescindible para llegar a la toma de decisiones responsables y libres.

-Promover procesos participativos en los que los miembros de la organización se sientan implicados. El trabajo colaborativo contribuirá a aprovechar las diversas capacidades individuales.

-Diseñar y desarrollar tareas individuales y corporativas que sean suficientemente atractivas y estimulantes. A la vez posibilitar que proporcionen la suficiente motivación intrínseca y el necesario reconocimiento de las demás personas de la organización y, si es posible, de quienes están fuera de ella.

-Potenciar el desarrollo de ideas, propuestas, soluciones y habilidades creativas.

-Velar por la congruencia entre las acciones y los principios y valores que orientan el funcionamiento del centro escolar.

-Posibilitar y favorecer la implicación de los profesores y profesoras mediante un compromiso con los objetivos, la estructura, las tareas y las normas internas.

-Generalizar el sentimiento de que todas las personas son tenidas en cuenta y consideradas como miembros útiles a la organización.

8.7. Mejorar las condiciones para la innovación

A lo largo de este capítulo, hemos pasado revista a diversos factores relacionados con la promoción de cambios e innovaciones en los Centros. Hemos subrayado la importancia del protagonismo de los enseñantes y de las personas que ocupan cargos directivos en estos procesos. Sin embargo, las innovaciones dependen también en un alto grado de otras variables en las que los Centros pueden incidir poco. Algunas de ellas se relacionan con el papel que podrían desarrollar los profesionales de la enseñanza (PDLE), en general. Otras tienen que ver con los apoyos externos y un tercer grupo afectan a algunas reformas «menores» que podrían acompañar a las Reformas generales del sistema educativo.

En relación al papel que podrían desarrollar los PDLE, vinculados a las diferentes etapas educativas y núcleos institucionales para facilitar las innovaciones, transcribimos las propuestas de Jiménez, González y Ferreres (1989: 39-40), que enumeran los siguientes requisitos y proposiciones:

«Los profesionales de la enseñanza (PDLE) poseen conocimientos didáctico-pedagógicos suficientes para ser capaces de detectar problemas, formular hipótesis heurísticas fundamentadas en conocimientos científicos.

-Los PDLE tienen inquietud por mejorar la práctica cotidiana esforzándose por encontrar nuevas vías de acción a la hora de plantearse su acción.

-Los PDLE conocen o tienen, fácilmente, la oportunidad de conocer experiencias nuevas, metodologías y materiales adecuados a su responsabilidad docente.

-Los elaboradores de conocimientos teóricos están dispuestos a bajar de sus «torres de marfil» y de implicarse más positivamente en los problemas de las aulas en particular.

-Los teóricos deben estar en disposición de informar a los docentes para informarles y hacerles partícipes de los nuevos conocimientos, con una doble finalidad: participar en

la formación permanente del profesorado y tener la posibilidad de verificar la bondad de tales conocimientos.

-Prácticos y teóricos deben estar de acuerdo en trabajar honradamente juntos.

-Las instituciones responsables de la práctica educativa -formales e informales: escuelas, institutos, universidades- deben estar conectadas con personas o instituciones que tengan entre sus finalidades y responsabilidades la orientación, dirección o realización de investigaciones en educación, para facilitarlas, proponer soluciones, aportar personal,...

-Las instituciones responsables de la práctica educativa deben facilitar estas actividades siempre y cuando estas actividades investigadoras se integren en planes y no se realicen esporádicamente en función de intereses personales.

-El Ministerio o, las agencias centrales, deben facilitar también no sólo permitiéndolas sino también animándolas desde una perspectiva formativa y no sumativa burocratizante».

Respecto a la ayuda externa, los centros escolares precisan del apoyo de órganos y servicios para la formulación y desarrollo de sus actividades innovadoras. Tomando como referencia las propuestas de la OCDE (1983), son necesarias instituciones de apoyo profesional externo a los centros que posibiliten:

- a) Estímulos para considerar nuevas prácticas. Se conseguirá mediante la diseminación de información a través de estrategias e instrumentos de todo tipo.
- b) Las consultas de los centros para tomar decisiones respecto a la formación permanente más adecuada a sus necesidades y expectativas.
- c) La colaboración con los centros en la elaboración, introducción y/o evaluación de nuevas prácticas,
- d) La ayuda y el apoyo ala FPP.

Los Centros de Profesores {CEPs, CEFOCOPs, COPs...}, los ICEs y los Departamentos universitarios tienen en este campo una tarea muy atractiva e importante.

Por otra parte, resulta fundamental la creación de redes de centros que compartan la idea de la innovación. Un ejemplo de iniciativas de esta naturaleza es el proyecto ISIP («International School Improvemoot Project»), llevado a cabo por la OCDE-CERI que se lleva a cabo a través de grupos internacionales en los que cada uno desarrolla un tema específico. El área núm. 2 es la que se encarga de los «Principios y agentes internos del cambio en el proceso de mejora de la escuela».

8.7.1. Las «otras reformas»

La modificación y Reforma del Sistema Educativo de un país es, sin duda, una tarea ambiciosa y compleja. Mucho más aún si lo que se pretende no son únicamente cambios estructurales sino también impulsar nuevos enfoques curriculares, revisar el papel de los profesores y profesoras y posibilitar la innovación mediante actuaciones autónomas en los centros escolares.

Como consecuencia, la Reforma que se pretende en nuestro país requiere de voluntades políticas decididas, de una planificación y control rigurosos, de una actitud positiva de todos sus agentes -especialmente del profesorado- y, sobre todo, de numerosos recursos.

Dicho de otra manera: es necesario asumir que para que ciertas innovaciones y cambios de carácter general sean posibles es preciso abordar simultáneamente cambios operativos mucho más específicos, de carácter estructural, administrativo o simplemente cultural, que afectan a los profesores y profesoras, agentes y protagonistas en última instancia de los cambios que se proponen. A estos cambios que afectan ala vida de los enseñantes (profesionalización, estatuto y desarrollo profesional) vamos a referirnos en las próximas líneas.

Creemos firmemente que el hecho de no abordar lo que podríamos llamar «reformas paralelas menores» puede dificultar enormemente dejar sin efectos reales el desarrollo de las

Reformas que se pretenden. ¿Cuáles son estas reformas paralelas menores? Pues, sin ánimo de exhaustividad, ya que podían identificarse otras, creemos que es prioritario abordar las siguientes:

- La reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes, tanto en los centros públicos como en los privados concertados.
- La reforma en los procedimientos de adscripción del profesorado.
- La reforma en las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado.
- La reforma cultural de la evaluación y el control.

Las preguntas que acompañan a cada uno de estos cuatro apartados pueden ayudar a orientar el análisis sobre el tema. Algunas de las cuestiones tal vez parezcan ingenuas o poco resolubles. Pueden ser calificadas como se quiera; ahora bien, si somos capaces de tratar de responderlas con criterios de racionalidad y pensando especialmente en las necesidades de nuestros alumnos y alumnas tal vez parecerán menos especulativas o teóricas. Por otra parte, algunas de ellas ya han estado puestas en marcha en otras realidades organizativas y más concretamente en sistemas educativos de otros países.

Veamos las cuestiones:

a) *La reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes, tanto en los centros públicos como en los privados concertados.*

- ¿Por qué se constituyen los equipos docentes en la enseñanza pública «desde fuera» de los centros sin contar en absoluto con la opinión o la intervención del propio centro?
- ¿Por qué se toma esta decisión de manera diferente en los centros públicos y en los privados concertados cuando el origen de los fondos de financiación son los mismos en ambos tipos de centros?
- ¿Es el denostado «*concurso de traslados*» el mejor procedimiento a finales ya del siglo XX?

b) *La reforma en los procedimientos de adscripción del profesorado.*

Considerando como satisfactorio el esfuerzo que han hecho las Administraciones para definir las plantillas de los centros públicos de Primaria, sería necesario también revisar si:

- Adscribir profesores y profesoras apuestos de trabajo y especialidades muy concretas, «in eternum», ¿no es precisamente la antítesis de lo que haría cualquier organización moderna y flexible?
- ¿Se ha pensado en la «condena» a la que podemos someter a nuestros alumnos si esta adscripción vitalicia ha sido errónea en el caso de algunos profesores y profesoras concretos?
- ¿No es posible ensayar y poner en marcha algún sistema más creativo y menos burocrático que impida la excesiva y continua rotación de profesores y profesoras en algunos centros o el inmovilismo del equipo en otros?

c) *La reforma en las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado.*

- ¿Es la asistencia a actividades de formación permanente o a cursos de pos graduación el mejor sistema para valorar el trabajo profesional de un docente?
- ¿No es hora ya de valorar y sancionar la labor y el esfuerzo de los enseñantes *a partir del trabajo que desarrollan en el centro, durante el ejercicio de su tarea profesional* más que en función de lo que puedan hacer fuera del marco escolar?
- Conocidas las limitaciones de la *promoción vertical*, ¿no es posible poner en marcha estrategias de *promoción horizontal*?

d) *La reforma cultural de la evaluación y el control.*

-Siendo la educación un derecho fundamental de los individuos, ¿no es hora de plantearse seriamente la necesidad de reclamar la evaluación interna y externa del funcionamiento de los centros y de los servicios educativos, especialmente si consideramos que tenemos la responsabilidad de proporcionar un servicio público de primera necesidad?

-Considerando concretamente el marco de cada centro escolar, ¿no sería oportuno reclamar y aceptar desde dentro de los centros una evaluación externa rigurosa, orientadora, basada en las circunstancias reales de cada centro, a la vez que se potencian los órganos de gobierno para que realicen asimismo la evaluación formativa interna?

-¿No es hora que desde el propio colectivo de enseñantes seamos los primeros interesados en eliminar las conductas y depurar los elementos -afortunadamente excepcionales- que secularmente impiden el logro de una escuela de calidad y deterioran nuestra imagen profesional?

Una reflexión final. A menudo, se argumenta y con razón que la innovación es muy difícil porque existen trabas administrativas que la impiden. No obstante, a pesar de que las innovaciones requieren de unas determinadas condiciones favorables, en muchas ocasiones, si no se innova podría ser no tanto por las limitaciones burocráticas y formales ya que, en muchos casos, cuando entre un grupo de profesores y profesoras existe una voluntad clara, generalizada y compartida por innovar no suele haber cortapisa formal o legal que pueda evitarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1991): *La Programació General del Centre Educatiu (Pla Anual)*. Barcelona. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- ANTÚNEZ, S., del CARMEN, L., IMBERNON, F., PARCERISAS, A. y ZABALA, A. (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de aula*. Barcelona. Ed. Graó.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts. Ed. Addison Wesley.
- BECHER, R. A. (1983): «La investigación en la práctica», en DocKRELL, W. B. y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Ed. Narcea. Págs. 83-91.
- CHERKAOUI, M. (1982): *Le changement du systi:me éducatif en France 1950-1980*. Paris. P.U.F.
- CHURRUCA, E. y MUÑOZ, A. (1989): «Estructuras de organización que caracterizan a las empresas con mentalidad innovadora», *Harvard-Deusto Business Review*. Núm. 38, 2º trimestre. Págs. 130-144.
- CLERKIN, C. (1989): «Leading a team to facilitate change», en CRAIG, I. (Edit.): *Primary Headship in the 1990s*. Págs. 107-118. London. Ed. Longman.
- DALIN, P. y RUST, V. (1983): *Can Schools Learn?* London. NFER.
- DAVIES, B., ELLISON, L., OSBORNE, A. y WEST-BURNHAM, J. (1990): *Education Management for the 1990s*. London. Ed. Longman.
- DAY, C., WHITAKER, P. y JOHNSON, D. (1990): *Managing Primary Schools in the 1990s*. London. Paul Chapman. Publ.
- ESCUADERO, J.M. (1991): «La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio», en ESCUDERO, J. M. y YAÑEZ, J. J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones. GID. Universidad de Sevilla. Págs. 19-69

- ESCUADERO, J. M. (1991): «Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa», en ESCUDERO, J. M. y YAÑEZ, J. J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones. GID. Universidad de Sevilla. Págs. 133-177.
- ESCUADERO, J. M. (1992): «Innovación y Desarrollo Organizativo de los centros escolares». Ponencia presentada en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.
- ESCUADERO, J. M. y YAÑEZ, J. J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones. GID. Universidad de Sevilla.
- EVERARD, B. y MORRIS, G. (1990): *Effective School Management*. Derby. Paul Chapman Publishing Ltd.
- FULLAN, M. G. (1986): «The Management of Change», en HOYLE, E. y McMAHON, A. (Eds.): *The Management of Schools*. London. Kogan Page. Págs. 73-87.
- GARRAT, B. (1990): *Creating a Learning Organization*. Cambridge. Director Books.
- GONZALEZ, Ma. T. y ESCUDERO, J. M. (1984): *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid. Escuela Española.
- GONZALEZ, Ma. T. (1991): «Centros escolares y cambio educativo», en ESCUDERO, J. M. y YAÑEZ, J. J. (Coords.) (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones. GID. Universidad de Sevilla. Págs. 71-95
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*.
- GORE, E. y DuNLAP, D. (1988): *Aprendizaje y Organización, Una Lectura Educativa de Teorías de la Organización*. Buenos Aires. Ed. Tesis.
- HASSENDORFER, J. (1972): *L'innovation dans l'enseignement*. París. Casterman.
- HAVELOCK, R. G. (1973): *The Change Agent's Guide to Innovation*. Englewood Cliffs, NJ. Educational Technology Publications,
- HOWELLS, B. (1989): «Whole-school evaluation; planning for school improvement», en CRAIG, I. (Edit.): *Primary Headship in the 1990s*. Págs. 149-166. London. Ed. Longman.
- JIMÉNEZ, B., GONZALEZ, A. P. y FERRERES, V. (1989): *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona. Ed. PPU .
- LOUCKS-HORSLEY, S. y HERGERT, L. F. (1985): *An Action Guide to School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development The Network: Andover, Mass.
- MARÍN, R. y RIVAS, M. (1984): *Sistematización e innovación educativa*. Madrid. U.N.E.D.
- MCGREGOR, D. (1970): *El aspecto humano de las empresas*. México D.F. Ed. Diana.
- McMAHON, A.; BOLAM, R.; ABBOTT, R. y HOLLY, P. (1984): *Guidelines for Review and Internal Development in Schools*. Primary School Handbook. London. Ed. Longman.
- MINTZBERG, H. (1975): «The Manager's job: folklore and fact». *Harvard Business Review*. Julio-agosto. Págs. 49-61.
- OCDE (1971): *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Paris. OCDE.
- OCDE (1983): *Organización creativa del ámbito escolar*. Madrid. Anaya.
- OBIN, J. P. y CROS, F. (1991): *Le projet d'établissement*. Paris. Hachette.
- PASTIAUX- THIRIAT, G. (1986): «L'innovation en tous ses états», *CahiersPédagogiques*, núm. 248. Noviembre. Págs. 14-15. ,~
- SCHMUCK, R., RUNKEL, P., ARENDS, J. y ARENDS, R. (1977): *The second Handbook of Organizational Development in Schools*. Palo Alto. Mayfield.
- SENGE, P. (1990): *The Fifth Discipline. The art & practice of the Learning Organization*. New York. Doubleday.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Morata.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1989): *The Reality of School Management*. Oxford. Balckwell Education.
- TYE, K. A. (1972): «The School Principal: Key Man in Educational Change», *National Association of Secondary School Principals*. Vol. 56. Núm: 364. Págs. 77-84.
- WEINDLING, D. y EARLEY, P. (1988): «How Heads manage change», en GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON, M.: *Understanding School Management*. Philadelphia. Open University Press. Págs. 92-104.

WEINDLING, D. (1989): «The process of School Improvement». *School Organization*, Vol. 9, núm 1. Págs. 53-64.