

## **El cambio en los centros educativos.**

Alejandro Campo. OGE, nº 4, (2006), FEAE-WKEducación, Madrid

**“Todo cambio debe tener vocación de permanencia”.**

**“Las escuelas que aprendan a gestionar los cambios con eficacia serán escuelas eficaces”.**

**“Las innovaciones que tienen éxito se pueden etiquetar como innovaciones con sentido común organizado”.**

Los planes y proyectos no tienen un valor particular a no ser que conduzcan a alguna forma de actuación. Es más, la existencia de planes que han exigido un considerable esfuerzo en su diseño y que no se han llevado a la práctica genera frustración y desmoralizan al personal. Esta distancia entre la retórica de papel y la realidad no cambiada es bastante común en nuestras escuelas y suele tener un efecto demoleedor en la confianza y la implicación de los docentes.

Esta constatación me lleva a compartir con los lectores ideas, reflexiones y convicciones personales sobre el cambio y las innovaciones en los centros educativos: ideas provenientes de la investigación y de la práctica, reflexiones compartidas con compañeros y compañeras de quehacer profesional y convicciones acumuladas en el transcurso de una práctica docente variada y dilatada. Espero hacer un recorrido por definiciones y categorías, poder identificar las fases componentes y factores intervinientes en los cambios educativos, analizar las resistencias que habitualmente hay que vencer para que los cambios se implementen e institucionalicen con éxito y proponer alguna herramienta diagnóstica. Las ramificaciones del tema son tan amplias que algunos aspectos serán sólo mencionados u obviados simplemente por cuestiones de espacio.

Tengo la sensación de que el saber acumulado por teóricos y prácticos en torno a los procesos de innovación no ha calado lo suficiente en los responsables de las distintas administraciones educativas que promueven cambios, algunas veces de calidad y valor intrínseco, que están abocados al fracaso porque las estrategias de implementación no son las adecuadas. Tampoco ha llegado a los directivos escolares que son quienes tienen que liderar el cambio institucional, generando ilusiones colectivas y protegiendo a los profesionales con los que trabaja de las abusivas injerencias externas. Y por último, también los docentes manifiestan su desconocimiento al sobrevalorar la actuación individual en contraposición a la acción concertada que es la que realmente promueve el desarrollo institucional.

### **La naturaleza de los cambios educativos**

Fullan (1991) ha argumentado que con frecuencia se confunden cambio y progreso. Muchas innovaciones introducidas en el pasado se han manifestado como contraproductivas. Algunas veces no existía una necesidad real para promover un cambio determinado. Era una moda del momento. Otras veces una innovación valiosa fallaba porque el proceso de implementación no era correcto. Y otras, las menos, innovaciones sentidas como necesarias y apropiadas se han implementado con éxito. En este último caso, se han cumplido al menos dos condiciones:

- La innovación representaba una necesidad real.
- Se prestó un fuerte apoyo en la puesta en práctica.

El mismo autor plantea que es importante no olvidar que la finalidad de las reformas educativas es ayudar a las escuelas a cumplir mejor sus objetivos. Todo el mundo se

adhiera a esos objetivos genéricos, manifestados en las declaraciones programáticas. Los conflictos de interpretación se plantean cuando se ponen en marcha los mecanismos operativos. Es entonces cuando las finalidades de los centros educativos entran en disputa.

El cambio y las innovaciones educativas muchas veces serán de poca ayuda porque los nuevos programas no marcan diferencia alguna o empeoran la situación. El autor nos recuerda que las innovaciones se convierten, a veces, en fines en sí mismas, cuando los reformadores pierden de vista las consideraciones centrales de todo cambio: ¿Para qué existe el sistema educativo? ¿Qué clase de personas queremos? ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje, currículo y organización producen los resultados que pretendemos?

El valor de los cambios educativos no es automático. Por ello es conveniente pasar las innovaciones por el tamiz de los criterios siguientes:

1. El cambio es considerado valioso por la comunidad que va ser afectada.
2. Cuenta con un diseño apropiado que hace viable el proceso de implementación.
3. No existe otro cambio más urgente y necesitado que el promovido.

La palabra "cambio" es un término genérico que viene definido en el diccionario como "la sustitución de una cosa o estado por otro". Como término genérico puede asociarse con palabras como innovación, desarrollo, renovación, reforma, que suelen usarse con la intención de indicar un cambio planificado y de mejora. Entendemos cambio como una categoría amplia que engloba otras realidades más específicas. Es un fenómeno complejo que afecta variables ideológicas, culturales, axiológicas, institucionales, personales, teóricas y prácticas.

Las reformas son reestructuraciones a gran escala que cuentan con una estrategia planificada y afectan a la política y a la estructura de los sistemas educativos. Las innovaciones son pequeños cambios, a escala reducida, que intentan de modo deliberado mejorar aspectos concretos de la institución escolar o de los procesos de aula.

Podemos distinguir también cambios de primer orden que ponen el énfasis en los procesos de aula: procesos de instrucción, de motivación de los alumnos... Cambios de segundo orden que afectan a la organización de los centros, a sus modelos organizativos, a su cultura grupal... Y por fin, cambios de tercer orden que tienen efecto en el sistema educativo y administrativo.

Como modelos explicativos y de actuación se han utilizado tres teorías acerca de las innovaciones: la coercitiva, la empírico-racional y la reeducativa. Las dos primeras se pueden considerar como planteamientos jerárquicos, de arriba a abajo, y la tercera como una modalidad más participativa. No hay duda de que dentro de la profesión educativa la última ha sido el modo más apropiado de promocionar las innovaciones escolares.

Los cambios introducidos por la legislación ( la reciente reforma educativa), son por definición impuestos, aunque las administraciones educativas utilicen motivaciones de tipo racional en la diseminación que de ellos hacen. La mayoría de las innovaciones implican una mezcla de nuevos elementos, condiciones, situaciones, como son la política educativa, el conocimiento y comprensión, los materiales y técnicas, las destrezas y actitudes.

Algunos de estos elementos son más fáciles de introducir que otros. Las nuevas políticas educativas se instalan a través de las nuevas regulaciones de ministerios y consejerías de educación. El conocimiento y la comprensión llegan por la vía de la reflexión sobre la propia práctica y a través del conocimiento de otras prácticas

alternativas. Las destrezas y actitudes tardan mucho más tiempo en desarrollarse y lo hacen mediante la ejercitación sistemática en la actuación profesional. Es interesante contar con un amplio un amplio repertorio de estrategias en consonancia con la innovación y con el contexto en que ésta es introducida.

Los investigadores generalmente identifican tres fases fundamentales en los procesos de cambio:

- **Iniciación.**
- **Implementación.**
- **Institucionalización.**

La primera de estas fases consiste en la toma de conciencia de la necesidad, la determinación participar y la generación de motivación y actitudes positivas. Es obviamente mucho más fácil de conseguir que las dos siguientes. En estos primeros momentos es aceptable la presión externa siempre que vaya acompañada del apoyo y formación correspondientes. Los aprendizajes correspondientes a la puesta en práctica son más lentos. Sucede a veces que la planificación de la fase de implementación es descuidada con el resultado consiguiente de que innovaciones prometedoras desaparecen con rapidez. La institucionalización tiene lugar cuando se convierte en pauta estable de actuación en los centros escolares y suele afectar a las normas organizativas del centro. La dificultad de gestionar todas las variables - la innovación, la estrategia de implementación y el contexto - a través de estas tres fases es considerable. La planificación de los cambios en los que están implicados los profesores tiene que ser adaptativa, y en cada fase se deben de producir modificaciones en la estrategia, en la innovación y en el contexto. Por tanto la esencia de una planificación efectiva para el cambio consiste en planificar la posibilidad de cambiar los planes en el transcurso de los mismos.

De los tres conjuntos de variables, aquellas relacionadas con la situación o contexto son de la mayor importancia y las más difíciles de dirigir o gestionar. Esta es la causa por la que se ha prestado gran atención recientemente a la gestión del "clima" o "cultura" de las organizaciones, es decir, a las creencias, expectativas y valores compartidos. Los "climas" que son más receptivos a las innovaciones son aquellos en que el profesorado cree que el cambio es deseable, se implica en su propio desarrollo y en el de la organización. A nivel escolar se identifican tres tareas básicas de gestión para lograr que el contexto sea más receptivo:

- **Prestar apoyo al profesorado a través de programas de formación continua, ligada a programas específicos.**
- **Desarrollar el rol de los directivos como un líderes instruccionales.**
- **Establecer nuevos valores compartidos que favorezcan la acción colaborativa.**

### **La comprensión de los cambios.**

Para entender la naturaleza del cambio es provechoso reflexionar sobre nuestra propia experiencia. Y en una reflexión de este tipo se suele recurrir a dos metáforas acertadas para explicar los cambios en el mundo educativo, el cambio como viaje y el cambio como aprendizaje.

Todo cambio es un proceso, no un suceso. Si hablamos de la introducción de cambios significativos, que implican nuevas formas de pensar y nuevos modos de actuar en la clase, es importante reconocer que esto no es un proceso de ajuste más, que tiene lugar de modo instantáneo. Las ideas importantes no se cambian de la noche a la mañana y lo mismo sucede con nuevas metodologías y las nuevas formas de

organizarse. Nuestra propia experiencia nos dice que en la introducción de una técnica nueva, al principio pasamos por fase de confusión, de inseguridad y de desánimo. Gradualmente, si el cambio tiene éxito, el proceso nos lleva a estadios de mayor confianza y desarrollo personal. Con el tiempo, la práctica y los principios que la sustentan se hacen personales, es decir, se integran a las ideas y prácticas ya existentes.

Si concebimos los cambios como un viaje en el que se conoce la dirección, pero cuyas etapas y destino están en continua redefinición, podemos concluir también que todo cambio es en última instancia aprendizaje. El cambio es esencialmente el aprendizaje de nuevos modos de pensar y actuar. Si se acepta esta idea hemos abierto una línea de investigación provechosa. Sugiere que a la hora de intentar entender cómo hay que promover innovaciones, solos o en compañía de colegas, podemos utilizar las ideas contrastadas de lo que sabemos acerca del aprendizaje. Cualesquiera que sean las circunstancias y condiciones que facilitan los aprendizajes serán de utilidad para los profesores que están intentando mejorar su práctica. Aceptar que el cambio es en esencia aprendizaje tiene otra implicación importante. Significa que los centros son lugares de aprendizaje para los profesores, partiendo de su experiencia cotidiana, a través de las actividades y tareas que ejecutan. Se podría inferir que los profesores que se consideran aprendices en sus clases serán más competentes a la hora de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. La sensibilidad que se desarrolla en los intentos de aprender nuevas ideas y nuevos modos de trabajar repercute en el modo en cómo se enfrentan a sus alumnos y a su clase.

Ligados a estas ideas de viaje de mochila y brújula están las de incertidumbre, confusión, reto e ilusión. En algunos libros de dirección escolar se presentan los cambios como un proceso racional, una serie de actividades que hay que seguir: establecer lo que quieres, cómo lo quieres hacer y qué medios vas a utilizar. Pero no debemos perder de vista que todo proceso de aprendizaje requiere tiempo y crea confusión. Al intentar integrar nuevas ideas y modos de actuar en nuestro esquema de experiencias, preferencias y prejuicios, estos se modifican se adaptan en un conjunto más aceptable y más consistente. En consecuencia el propósito original, a pesar de haber sido presentado de modo lógico y racional, puede llegar a tener significados diferentes como resultado de la adopción por parte de los demás. Esto no significa que los marcos de actuación no sean útiles, pero debemos ser conscientes de las limitaciones de los modelos racionales.

Afrontar cambios requiere asumir riesgos y es mucho más seguro quedarse donde uno está. Frecuentemente si se adopta algo nuevo tenemos que renunciar a algo consolidado y esto suele ser doloroso. Pedir a las personas que cambien sus modos de pensar y de actuar, en los que han invertido tiempo y energías considerables en el transcurso de su vida profesional, supone que deben renunciar a determinados aspectos de su práctica anterior y puede generar considerable daño.

Por último, si aceptamos que los cambios en la enseñanza son procesos, debemos concluir que los procesos requieren tiempo. Este es un recurso funcional que no tiene una consideración suficiente por parte de las administraciones educativas que cambiando la norma se cambia la realidad. Esta impaciencia se traslada con frecuencia a los agentes promotores de los cambios en su intento de contagiar por vía de urgencia a compañeros e instituciones. En consecuencia en la gestión de los cambios debemos ser conscientes de la importancia del tiempo: para aprender nuevos conceptos y practicar nuevas destrezas y personalizar los nuevos modos de actuar en la práctica.

Con demasiada frecuencia se espera de los profesores que implementen cambios de la noche a la mañana. La presión de fechas-límite poco realistas puede generar estrés, ansiedad y reacciones negativas hacia los cambios propuestos. Existe evidencia que las

organizaciones complejas, como las escuelas, tardan entre tres y cinco años en adoptar un nuevo método de trabajo. A pesar de estas evidencias la temporalización de muchos cambios en educación es mucho más reducida. Recientemente esto se complica, pues los profesores tienen que lidiar una serie de cambios simultáneos, dividiendo energías y esfuerzos.

Estas consideraciones insisten en la percepción de sentido común de que la mejora consiste en ayudar a los interesados a mejorar su trabajo y esto requiere motivación e implicación fuertes por su parte. Otra conclusión de sentido común es que los cambios han de estar al alcance de la capacidad de los profesores y que se necesita apoyo y supervisión adecuados.

La mayoría de los estudios indican muchos más ingredientes o factores que afectan a los cambios realizados con éxito. Estos factores generalmente se agrupan en torno a tres ejes:

- **La innovación en sí misma.**
- **La estrategia de implementación.**
- **El contexto o situación en que se introduce el cambio.**

### **Resistencias al cambio**

¿Qué se puede interponer en el camino cuando los profesores intentan introducir nuevas ideas y prácticas? ¿Qué impide que los centros educativos tengan éxito, cuando se plantean nuevos proyectos? La dimensión personal y organizacional afectan de modo claro en los procesos de cambio. En ambos casos la experiencia y la investigación sugieren una serie de factores que dificultan la introducción de las innovaciones:

- **Falta de comprensión.**
- **Falta de las destrezas necesarias.**
- **Las actitudes hacia la innovación**

Al adoptar nuevos métodos de trabajo, es necesario tener una razonable comprensión de lo que implica, cuál es la finalidad y cómo afectará a las personas que van a experimentarlos. Sin esta comprensión, la motivación y por tanto la implicación serán limitadas y los intentos estarán abocados al fracaso. Los profesores tenemos la capacidad para simular que estamos haciendo algo, que en realidad no estamos haciendo, en parte por cumplir con procesos administrativos que se contentan con cambios cosméticos y en parte porque requiere mucho valor reconocer delante de los compañeros que no entendemos algo o que no sabemos hacer algo. Aquellos que coordinan la innovación pueden, a causa de su propio entusiasmo, empeorar el problema de la falta de comprensión. Ellos han invertido mucho tiempo reflexionando, planificando, intentando introducir una nueva idea y, razonablemente, quieren compartirla con los compañeros pero ofertan un programa tan acelerado que dan poca oportunidad para que se produzca la comprensión necesaria. Su entusiasmo y motivación les induce a ser poco sensibles a las necesidades de comprensión y aprendizaje de los demás.

Puede ocurrir que la necesidad del cambio sea suficientemente entendida, pero las personas implicadas no son suficientemente competentes para ponerlo en práctica. Y en muchos casos, es cierto, los profesores carecen de las destrezas necesarias para implementar el cambio. De nuevo, el entusiasmo y la motivación de unos pueden causar estrés y ansiedad en otros. Resulta incómodo comprobar que algunos compañeros son

capaces de hacer cosas que nosotros somos incapaces de hacer. Este malestar se hace peor si, en su deseo por estar a la altura de las circunstancias, se implican en un programa rápido de puesta en práctica que les impide adquirir las destrezas necesarias. Este problema es importante en especial en las escuelas que no tienen tradición de cuestionar técnicas y metodologías y de trabajar en colaboración cuando introducen una innovación. Es una lástima que muchos profesores no tengan la oportunidad de observar a sus compañeros en la clase. Su modelo de enseñanza ha evolucionado exclusivamente a partir de su experiencia con sus alumnos. Sin desestimar el valor del aprendizaje a través de la experiencia creemos que los profesores pueden aprender mucho observando y trabajando en colaboración con sus colegas.

Debemos reconocer que algunas veces las resistencias más importantes a la innovación están en nuestra mente. Cuando se invita a los profesores a identificar los factores que interfieren su desarrollo profesional, normalmente presentan una lista de factores externos, particularmente razones en relación con las actitudes y el comportamiento de sus compañeros y de la administración. Si se insiste para que consideren las resistencias internas normalmente llegan a concluir que hay aspectos personales que obstaculizan el progreso.

La educación se desarrolla en un complejo entorno social y muchas instancias intentan interferir en el trabajo de los profesores. Un error común en estos casos es personalizar las dificultades sugiriendo que algún individuo o grupo constituye una resistencia y está obstaculizando el cambio. Este tipo de perspectiva es poco útil. Si un individuo es visto como "el problema", resulta muy difícil ganarse su apoyo y su implicación. Nuestra actitud hacia ellos resultará manifiesta a través del lenguaje u otros medios de expresión y, como resultado, la visión negativa ante el cambio propuesto se fortalecerá y las posibilidades de cambio en su pensamiento llegarán a ser aún menores.

Es más saludable contemplar a los colegas que se oponen a un cambio como defensores de otras actitudes profesionales. Es más, dado que la educación ha sufrido y sufre movimientos pendulares constantes, es importante, de vez en cuando, cierta capacidad de resistencia. Podemos considerarla cómo la capacidad de los demás para entender y evaluar la modificación propuesta. Esta misma actitud tiene la ventaja táctica de incluir a aquellos que son escépticos y permitirles reajustar sus puntos de vista, particularmente si consideramos que en educación no hay verdades absolutas.

### **Las escuelas que aprenden: cultura organizacional y aprendizaje colectivo.**

Los equipos directivos son conscientes frecuentemente de los problemas y resistencias de carácter individual que impiden los cambios, pero suelen ser menos conscientes de su propio papel. La organización de una escuela está diseñada para facilitar el trabajo individual y colectivo, en especial el que se desarrolla a través de las interacciones de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de las escuelas y de los docentes está cambiando sustancialmente. El modelo de escuela comprensiva, integradora de saberes, destrezas y personas, implantado por la LOGSE, la ampliación de los tiempos de escolarización, la mayor autonomía de los centros exigen nuevos modelos organizativos y nuevos comportamientos docentes. En consecuencia se ha incrementado el trabajo y ha cambiado el existente.

Esta consideración es importante porque no plantea una diferencia de cantidad sino de grado. Si sólo se añadiesen nuevas tareas las organizaciones educativas podrían seguir siendo las mismas conservando la misma estructura. Pero lo que se exige para no

traicionar el espíritu de la reforma es un cambio de estructuras y de cultura que afecta a los significados y valores colectivos.

Numerosos estudios han identificado los elementos esenciales para una gestión efectiva de los cambios: estrategia y finalidades, sistemas y estructura, personal y valores compartidos, estilos...

Cada uno ellos puede ser una barrera en la implementación efectiva de los cambios. Por ejemplo, falta de formación adecuada, sistemas inadecuados, falta de visión compartida, etc.

Cuando una escuela carece de una cultura de cambio y de mejora apropiada puede buscar remedio en los procesos de reflexión y planificación para la mejora. Estos procesos colectivos no se preocupan sólo de la innovaciones sino del cambio de cultura, es decir, de los valores y normas organizativas y de aumentar su capacidad para gestionar los cambios.

Todo cambio se puede contemplar como aprendizaje tanto desde la perspectiva individual como desde la colectiva. Los cambios en los centros educativos debieran considerar no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Es una realidad paradójica porque un grupo sólo puede aprender a través del aprendizaje individual de sus miembros, de su desarrollo personal y profesional. Por otra parte la suma de aprendizajes individuales no garantiza que se produzca aprendizaje colectivo. La competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual. Y también puede fallar en cosas fácilmente realizables a título individual. La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual sino también por la interacción competente entre las personas.

Los cambios en última instancia se manifiestan en el modo de actuar, en lo que se hace individualmente y colectivamente en una organización. Un centro que quiere cambiar sus comportamientos colectivos tiene que estar preparado para discutir lo que ha determinado su comportamiento colectivo vigente. Y al modificar el sistema de normas, las regulaciones, el “aquí se hace así” afloran discusiones profundas en relación al entendimiento de la realidad educativa, a la posesión de destrezas necesarias para la nueva situación y a la voluntad de modificar algo que se percibe como costoso.

Cuando desaparece un marco organizativo, las seguridades que nos aportaba se derrumban, quedando respaldados por nuestra competencia individual o, peor aún, por el sentimiento creciente de incompetencia. Para crecer organizativamente hay que desembarazarse de estructuras y normas previas, para que se dé el aprendizaje colectivo primero tenemos que desaprender modos de comportamiento anteriores.

Ante estas paradojas se produce la negación del problema que dio lugar a la reflexión y a la crisis, una especie de ceguera colectiva ante las señales internas y externas que indican que existe un problema, ceguera colectiva ante el hecho de que este problema demanda una solución, ceguera colectiva ante las posibles soluciones alternativas que dan respuesta al problema y ceguera colectiva manifestada como duda ante nuestra propia capacidad para poner en marcha esa soluciones. Para que se produzca desarrollo institucional, para que las escuelas se conviertan en escuelas inteligentes, capaces de regular su propio aprendizaje colectivo necesitan prestar atención a tres dimensiones fundamentales de desarrollo y mejora:

- **Desarrollo del personal.**
- **Desarrollo del currículo.**
- **Desarrollo de la dirección**

La constatación del fracaso, de la escasa incidencia práctica de las reformas a gran escala, promovidas por las administraciones ha puesto de manifiesto la endeblez del modelo: diseño centralizado e implementación periférica. Unos piensan y otros hacen.

La creencia en el poder mágico de la legislación (leyes, normas, decreto, circulares...) como mecanismo de transformación de la realidad se va desvaneciendo y únicamente algunos políticos ilusos se siguen aferrando a ese poder porque les permite tener la sensación de eficacia en términos de movilización y de cambio.

Las puertas de los profesionales de la enseñanza sólo se abren desde dentro.