

**Antonio Bolívar**  
**CÓMO MEJORAR LOS CENTROS EDUCATIVOS**  
Primera reimpresión  
Septiembre, 2002  
EDITORIAL SÍNTESIS, S.A.  
Vallehermoso 34, 28015 Madrid

## **Capítulo 4**

### ***Estrategias de cambio institucional***

La mayoría de las propuestas de renovación didáctica se han dirigido a métodos o contenidos, a la naturaleza del conocimiento o del saber hacer de los enseñantes aisladamente, ignorando el papel de los centros escolares como organizaciones. *Superar tal individualismo didáctico*, sin suprimirlo, implica inscribirlas en el centro escolar como unidad básica del cambio. De lo contrario, los cambios individuales, quedan reabsorbidos por la propia cultura del centro escolar que es la que, en última instancia, se impone.

Al tomar como foco de innovación *el centro escolar como totalidad*, se enfatizan *\_como variables clave\_* las condiciones internas del centro (metas compartidas, liderazgo, procesos de desarrollo), dirigiendo los esfuerzos a elaborar teorías del desarrollo organizativo de la escuela, como modelos de trabajo que puedan contribuir a incrementar la mejora escolar. Pretender alterar los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente), sólo podrá lograrse si los cambios se *generan desde dentro y capacitan al centro escolar para desarrollar su propia cultura innovadora*, cuando se rediseñan los contextos laborales y papeles, potencian la toma de decisiones y el desarrollo institucional u organizativo, o se implica al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.

#### **4.1. Conceptualización de estrategias**

Una conceptualización de estrategias de innovación es, lógicamente, dependiente del enfoque dominante de promover el cambio educativo. En cualquier caso las estrategias deben diferenciarse de las intervenciones específicas de menor alcance que serían más bien tácticas (objetivos a corto plazo), a emplear en el contexto de una estrategia que las dote de sentido. Las estrategias proporcionan un marco para resolver los problemas dentro de una planificación del desarrollo; las tácticas son un conjunto especificado de actividades requeridas para llevar a cabo las estrategias. Por tanto, las tácticas se asimilan con los planes operativos, que funcionan en marcos más amplios (estrategias) con una visión sobre cómo resolver los problemas.

Dalín y Rust (1983-46), de acuerdo con un enfoque intervencionista del cambio, entienden las estrategias del siguiente modo "la dimensión estratégica tienen que ver con los mecanismos y métodos para gestionar y cambiar la escuela, para tomar decisiones, para renovar e incentivar su estructura, estilos de liderazgo

y procedimientos para conjugar valores, relaciones y estructuras “. En una definición más neutra, ampliamente aceptada, procedente del grupo ISIP (Van Velzen y otros; 1985-795), se define como

Una guía conceptual para el cambio educativo planificado, en forma de un diseño descriptivo que guía la acción de un modo interconectado y coherente. Una estrategia sirve para trasladar una meta general a un patrón sostenido de actividades coordinadas dentro de un contexto y una línea temporal definidos, que será especificado después en planes operativos. Una estrategia es más general que tácticas específicas.

Cualquier esfuerzo de mejora de la escuela precisa algún tipo de estrategia que contribuya a articular una secuencia de componentes en planes operativos de acción. Una estrategia implica tener una imagen más o menos delimitada de lo que se querría que sucediera y, desde un análisis de la situación de partida, irse progresivamente acercando a lo que se considera “mejor”. Por eso, trata de conseguir una meta deseable por medio de un conjunto articulado de actividades en un contexto y tiempo determinado. Como tal estrategia no es un suceso incidental, requiere una planificación. Si bien necesitamos visiones compartidas, compromisos y acción conjunta (cultura) para que las innovaciones “cuajen” en la realidad de los centros, también es preciso una cierta “tecnología social” blanda como dice Humberman, que puedan guiar el proceso de cambio. Otro asunto es que, para no quedar en algo gerencial, no se olvide – a riesgo de reificarlo- el para qué del cambio, la deseabilidad y necesaria legitimación de lo que se propone.

Una estrategia no debe operar en un vacío gerencial, donde medios y fines se identifican. En este punto, Escudero destaca la base ideológica de toda estrategia, en la medida en que suponen una opción por determinados criterios o valores a los que sirve: *“una estrategia de cambio supone una determinada matriz ideológica y teórica que legitima y fundamenta sus “qués” y “para qué”, la identificación de los sujetos o instituciones implicadas en la misma, así como la determinación de sus métodos y actividades, “los cuándo” y recursos disponibles o necesarios para llevarla a cabo”*.(Escudero y López; 1992.129). En una situación de falta de legitimidad de los cambios educativos una estrategia de cambio escolar tiene hoy que tener en cuenta el contexto social e histórico en que se inscribe y, sobre todo, justificar los objetivos que se pretenden, teniendo en cuenta las demandas y percepciones de los usuarios. No siendo instrumentos neutros al servicio de cualquier cambio, se justifican en función de unos fines y contenidos sustantivos que se pretendan cambiar.

Si bien el término “estrategia” arrastra una cierta carga técnico-gerencialista, caben otros usos, como el que propone Edgar Morin (1994, 113) en su pensamiento de la complejidad. Frente a “programa”, *“la palabra estrategia –dice- no designa un programa predeterminado que baste aplicar “ne variatur” en el tiempo. La estrategia permite, a partir de una decisión*

*inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción, y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción”.*

Un programa supone –así– un curso fijo de acción prevista, pretendiendo que el entorno no va a modificarlo o intervenir; en un ambiente imprevisible como es la acción humana en la enseñanza, sería más lógico emplear estrategia en este sentido, justo en el que lo liga a la innovación: tener que optar por variar el curso de las opciones, de acuerdo con la ecología del entorno. Toda estrategia de innovación –de este modo– conllevaría un grado implícito de incertidumbre, de imprevisibilidad o de azar, porque admitimos una complejidad intrínseca de la acción humana.

#### **4.2 Tipos de estrategias**

Existen diversos intentos de clasificar las estrategias de innovación. Acudiendo una que ha tenido amplia aceptación, se distinguen estrategias:

- a) *Dirigidas a las personas individuales, o al centro como totalidad:* el dilema aquí es si primariamente la innovación y mejora es una tarea individual de los docentes o, para que ésta tenga lugar, deben darse alteraciones en el centro escolar como organización. En este segundo caso una mejora sostenida sólo es posible dentro de unas relaciones profesionales cooperativas. Otras estrategias de investigación, como alternativa a proyectos centralizados de desarrollo curricular, se dirigen humanísticamente al profesor individual, como “investigador” en el aula (Stenhouse). Hay estrategias (como el CBAM, que veremos en el apartado 7.1) que toman como núcleo-base del cambio la *dimensión personal- individual*, pensando que – en último extremo- la innovación se juega en el aula y en lo que los profesores piensan y hacen.
- b) *Coercitivas, empírico-rationales, reeducativas:* las estrategias “coercitivas” pretenden imponer –desde instancias de poder administrativo- el cambio educativo, las “empírico- racionales “ confían en que, dada la bondad de su experimentación o su diseño por expertos, los profesores –como seres racionales- adoptaran aquellas ideas que han demostrado su eficiencia, modificando sus ideas y prácticas. Por su parte, las estrategias “reeducativas” se dirigen a lograr el compromiso de los implicados con la mejora, estimulando y generando contextos que contribuyan a reorientar las actitudes y modos de hacer.
- c) *Según se dirijan a una u otra fase del proceso de innovación (iniciación, desarrollo e institucionalización):* así algunas (como difusión y utilización del conocimiento, epígrafe 6.1) se sitúan preferentemente en la fase de iniciación; otras como Revisión Basa en la Escuela (epígrafe 5.2) se dirigen al desarrollo /implementación, y otras (por ejemplo, el CBAM, apartado 7.1) a institucionalizar o evaluar el proceso de cambio.

Con un criterio comprensivo Hameyer y Loucks-Horsley (en Val Velzen *et al.*, 1985) hablan de cinco grandes enfoques en las estrategias, según los objetivos que pretenden:

1. *Generar capacidades*: tomando como núcleo una perspectiva organizativa de autorenovación del centro, se considera que el clima y la estructura de relaciones tiene un relevante papel en la mejora. El cambio en las prácticas depende de la capacidad del sistema para adaptarse a nuevas situaciones, para aprender continuamente. El “Desarrollo organizativo” o “aprendizaje organizativo”, serían ejemplos de estas estrategias.
2. *Difusión y utilización de conocimiento*: la utilización de conocimiento relevante puede enriquecer los esfuerzos de mejora, lo que suele requerir ayuda de instituciones (para difundir y transformar el conocimiento educativo en conocimiento utilizable) o agentes externos (para aplicar el conocimiento a las situaciones). La “Diseminación y difusión de conocimiento”, o, en un modo de entenderlo, el “asesoramiento psicopedagógico” pueden ser ejemplos en esta dirección.
3. *Desarrollar competencias*: dirigiéndose a los recursos humanos de la organización, se trata de maximizar el conocimiento y la experiencia de los profesionales (y no tanto de la organización) para resolver las demandas educativas. Promover el desarrollo profesional de los docentes suele ser la estrategia predominante en diversos formatos.
4. *Facilitar los esfuerzos e iniciativas locales*: en este caso la iniciativa de mejorar procede del propio centro escolar, y de lo que se trata es de facilitar los esfuerzos de mejora, contribuyendo a dinamizar el proceso por medio de agentes (externos o internos) de cambio. Así el liderazgo como dinamizador o el CBAM, que se describirán posteriormente.
5. *Prescribir iniciativas por imposición de reformas oficiales*: una forma tradicionalmente empleada es que la administración educativa, a partir de diseños realizados por expertos, prescribe (de arriba – abajo, o de centro -periferia) modos y formas de innovación. Todos los intentos por promover el cambio desde arriba, entrarían en esta estrategia.
6. *Establecer redes de trabajo*: desarrollar relaciones de trabajo entre diversas instituciones educativas del mismo o distinto nivel. En este sentido son conocidas las propuestas actuales de “Escuelas de Desarrollo Profesional” para una renovación en profundidad del sistema escolar público, mediante la creación de relaciones de colaboración o “aparcería” (partnerships), como en los Hospitales clínicos, de las Escuelas de Educación y los centros educativos de Primaria y Secundaria; o las “redes de escuelas” desarrolladas por Huberman en Suiza como dispositivo permanente de apoyo a los problemas que van surgiendo, estableciendo canales de comunicación y relaciones de trabajo.

No obstante, a pesar de ser una de las clasificaciones más aceptadas, los seis tipos no tienen el mismo grado de generalidad ni son excluyentes. Así la 1,2, y 4, son más amplias y, de hecho, pueden incluir a las otras. Igualmente, parece extraño, que se incluya como estrategia de cambio la implementación de reformas oficiales, cuando sería -más bien- un modelo tradicional de innovación. Con estas salvedades, esta clasificación es la que hemos empleado en esta parte, como aparece en la figura 4.1.

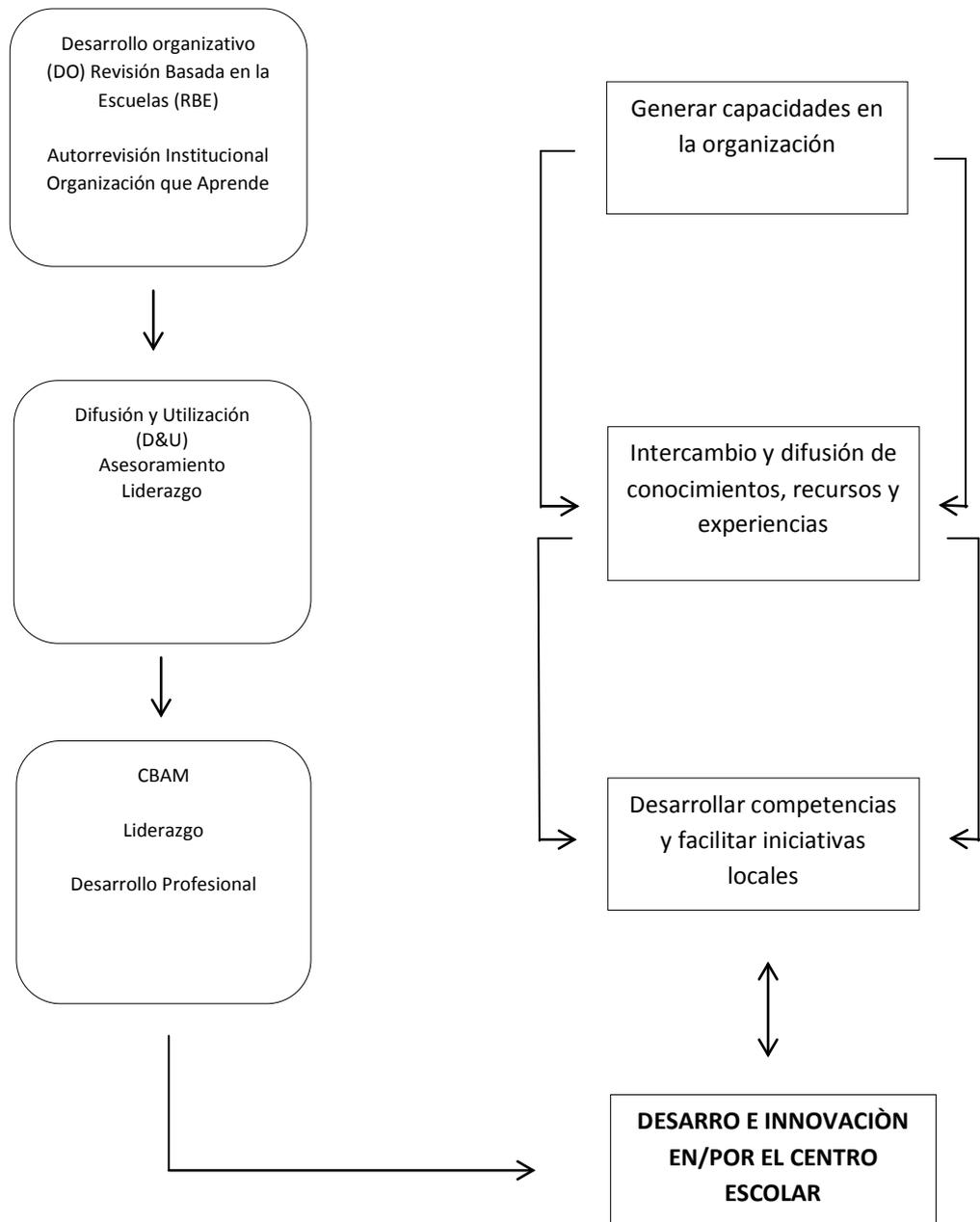


Figura 4.1 Estrategias de desarrollo e innovación del centro escolar.

En el fondo, como recordaba Escudero, también podemos clasificar las estrategias según cuál sea el foco principal al que se dirijan: estrategias dirigidas a tomar el *conocimiento pedagógico disponible* como medio para posibilitar la mejora, *el profesorado* como elemento clave de la innovación o –finalmente- tomar el *centro como organización*, como la unidad base del cambio educativo. En cualquier caso, como ya se ha visto al final del capítulo anterior, es fácil pensar que

no todo tipo de estrategias se adapta de igual modo a cada centro. Dependerá de la realidad interna de cada centro para que sea preciso empezar con unas estrategias de un fuerte nivel de apoyo externo, o –por el contrario- de una moderada asistencia para sostener el proceso de desarrollo ya iniciado.

### **4.3 las estrategias en perspectiva**

No existe por el momento, como dice Escudero (1992), “y quizá nunca llegara a existir” por la propia naturaleza del asunto, una estrategia “modélica” que se pudiera prescribir para conseguir, eficaz y tecnológicamente, la mejora educativa. Para bien o para mal no hay vías expeditas y fáciles que nos conduzcan, por sí mismas, a la mejora de la educación. Pero si contamos con suficientes enfoques teóricos, y con muchas experiencias prácticas (exitosas o no), sobre formas de construir el cambio. En una *primera etapa* (años sesenta y setenta) domina un enfoque técnico de gestionar e implantar cambios. Las grandes inversiones en las reformas estatales, aunque no han dado los resultados esperados, responden a una teoría implícita del cambio, como dice Sarason (1990, 123), que podríamos llamar la “teoría de la cadena de montaje”

Los cambios pueden venir por la proclamación de nuevas políticas, por legislación, por la estimulación de estándares, por la creación de un ambiente adecuado, o por todas las anteriores juntas. Esta concepción es similar –en principio- a cómo se llega a montar y mejorar una cadena de montaje, es decir, se cree que quien trabaja en una cadena de montaje tiene un significado secundario, lo que importa es el todo. Si la cadena cambia, los trabajadores tendrán necesariamente que cambiar.

Durante esta primera etapa las estrategias de cambio se dirigen a aquellas variables particulares que puedan hacer exitosa las reformas propuestas, como asistencia y apoyo de expertos para que los profesores puedan llevar a cabo los cambios, así como venciendo las naturales resistencias iniciales. Pro en conjunto, dada la bondad de la propuesta externa de cambio, se puede ignorar el contexto escolar y los “trabajadores”.

En una *segunda etapa*, entra en crisis el modelo “hiperracionalizado” de las experiencias planificadas a gran escala, acelerada por la propia crisis económica que no permite continuar invirtiendo las altas financiaciones exigidas. En la década de los setenta –además- la investigación se limita a constatar y documentar fracasos en el desarrollo práctico de las innovaciones técnicamente bien diseñadas, de acuerdo con un modelo racionalista del cambio. A partir de numerosos estudios, desde el ejemplar de la *Rand* sobre *Agentes de cambio* de Berman y McLaughlin (McLaughlin, 1990), demuestran que las estrategias verticales de promover los cambios no funcionan al ser implementadas en cada contexto, por lo que empiezan a hacer acto de presencia estrategias más procesuales y culturales. La primacía de los contextos, las necesidades de los usuarios, sus percepciones y demandas, etc., se convierten en elementos claves en las estrategias de cambio.

Actualmente, en una *tercera etapa*, nos encontramos en un momento de recomposición o reconceptualización de los modos de hacer las reformas y los cambios educativos. Sin duda los mandatos centralizados de reforma no son instrumentos adecuados para la mejora educativa. Este fracaso de las estrategias centralizadas podría llevar a que sólo estrategias descentralizadas focalizadas en el centro escolar, podrían hacer exitosos los cambios. Sin embargo, las evidencias empíricas de que nuevos diseños descentralizados (organizativos y laborales) de los centros escolares estén conectados, más o menos directamente, con una mejora en el aula, no aparecen claras; su defensa la hacemos más por un fundamento teórico o de preferencia ideológica (Fullan, 1994)

En esta coyuntura, creer que mejorando la cadena de montaje desde fuera, al margen de cada contexto y de lo que piensen los trabajadores, tendrán que funcionar, no se pueden mantener. Las estrategias de innovación se dirigen a modelos de política educativa que provean apoyo “de arriba a las reformas de abajo, en lugar de directivas a los de abajo para implementar las reformas emanadas desde arriba. En esta segunda orientación se pretende *capacitar al centro para autorrenovarse*, mediante la construcción conjunta de conocimiento entre los agentes educativos, la provisión de oportunidades para trabajar juntos en el diseño de la escuela que se desea, y la propia autorrevisión de la acción educativa del centro.

#### **4.4 El desarrollo y la innovación como procesos de resolución de problemas**

Gran parte de las estrategias de cambio organizativo son dependientes del *modelo de resolución de problemas*, donde la innovación sucede dentro de un proceso de resolución de problemas que la organización ha detectado y consensado. Las diversas estrategias que tienen como base este modelo, originarias del “Desarrollo Organizativo” coinciden en considerar el centro como una organización que aprende y se desarrolla. Los interesados/ implicados en el cambio, mediante un conjunto de procesos, intentan ir acercando progresivamente la situación de partida a los objetivos deseados, superando los problemas que se van presentando.

La innovación suele tener su punto partida por la percepción o reconocimiento de un problema, lo que induce a la necesidad de cambiar, seguido de la autoeficacia o capacidad para llevarlo a cabo, y la oportunidad, medios y recursos para cambiar. El primer paso es la *identificación*, en un proceso de reflexión colegiado o diálogo entre compañeros, de ámbitos o campos donde existen déficits o discrepancias entre lo que se hace y lo que se declara/espera hacer, porque no se han obtenido los resultados esperados/deseados. Un problema está constituido (Leithwood, 1990) de tres partes: *a) Lo dado*: hechos, situaciones o condiciones determinadas de partida; *b) Los objetivos*: aquellas metas o condiciones diferentes estimadas como deseables/necesarias; *c) Los obstáculos*: aspectos que se han de superar, recursos o apoyos necesarios, para generar o llegar al cambio deseado a partir de lo dado.

Un problema (aspecto peyorativo) o, mejor, necesidad (aspecto positivo), suelen connotar una diferencia con respecto a un estado, un déficit no deseado, la ausencia de algo que se querría estuviera presente, algún deseo no realizado, etc. Más que entender un *problema* como algo objetivamente dado, quizá fuera posible

hablar de *necesidades*, introduciendo el matiz de sentido/deseado, sin tener que ser algo con realidad objetiva. Entenderemos como necesidad o problema la detección de aspectos no satisfechos, estimados como necesarios para funcionar de acuerdo con los deseos, o para poder alcanzar unas metas u objetivos juzgados como valiosos. En general un problema es cualquier situación o dificultad que el docente percibe (lo que implica un marco de percepción) como mejorable y susceptible de ser cambiada.

Identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias es, entonces un punto necesario y originario para generar acciones para la mejora, las necesidades a identificar no son algo real, objetivo, preexistente a las situaciones de innovación, que pudieran ser identificadas por expertos. Son, por el contrario, algo a construir en el propio proceso de problematización de las situaciones de trabajo y prácticas educativas desarrolladas. No obstante, el término “necesidad” conlleva una cierta polivalencia, al asimilarlo con carencia, déficit, problemas, expectativas, etc. En un esquema que viene siendo bastante manejado en otros contextos se suele diferenciar, según el origen o contexto de surgimiento de la necesidad, los siguientes tipos de problemas o necesidades (Cuadro 4.1)

**Cuadro 4.1** Diferentes tipos de necesidades o problemas según su origen

Tipos de problemas/ necesidades	Caracteres	Fuente/Origen	Ejemplo
Normativas o prescriptivas	Exigidas por normas o presiones externas sobre los centros (administración educativa).	Normativa oficial o presión administrativa: currículos oficiales.	Implementar o adaptar un nuevo currículo o cambio organizativo.
Expresadas	Demandas formuladas en la vida normal del centro, o por la administración.	Equipo directivo, resultados de evaluación externa o interna del centro, etc.	Graves problemas de disciplina, nuevos recursos, materiales a emplear, etc.
Percibidas	Percibidas o sentidas por un grupo de profesores en un proceso de revisión por la mejora.	Autorrevisión de los profesores de la acción conjunta del centro.	Nueva metodología, proyecto de formación centrada en la escuela, etc.
Comparativas	Necesidades manifestadas por comparación con lo que hacen o funcionan otros centros.	Inspección, evaluadores de centros, padres, comparación de experiencias.	Diferencias graves en niveles de conocimiento de los alumnos, etc.

Como forma habitual de trabajo, en el sentido de *necesidades percibidas* se parte consensuando un “mapa” de logros y necesidades, fruto de autodiagnóstico de la situación del centro, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar las ideas educativas del grupo, de modo continuo y en espiral, en un plan de acción. Partir de un cierto diagnóstico de la situación tiene el doble objetivo de consolidar como logros positivos lo que se estima se está haciendo bien (“¿De qué aspectos del funcionamiento del centro se siente relativamente contento?”), al tiempo que conocer e identificar lo que deba ser mejorado (“¿En qué otros se debe incidir o cambiar para mejorar?”). Tras el diagnóstico del problema, en un modelo cíclico (figura 4.2), se entraría en la búsqueda consensuada de posibles soluciones. Como

tal, requiere la cooperación de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y colegiadamente dónde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar los logros y necesidades, y determinar qué cosas podemos ir haciendo mejor dentro de lo posible. Este proceso de autorrevisión se constituye, entonces, en el marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir.

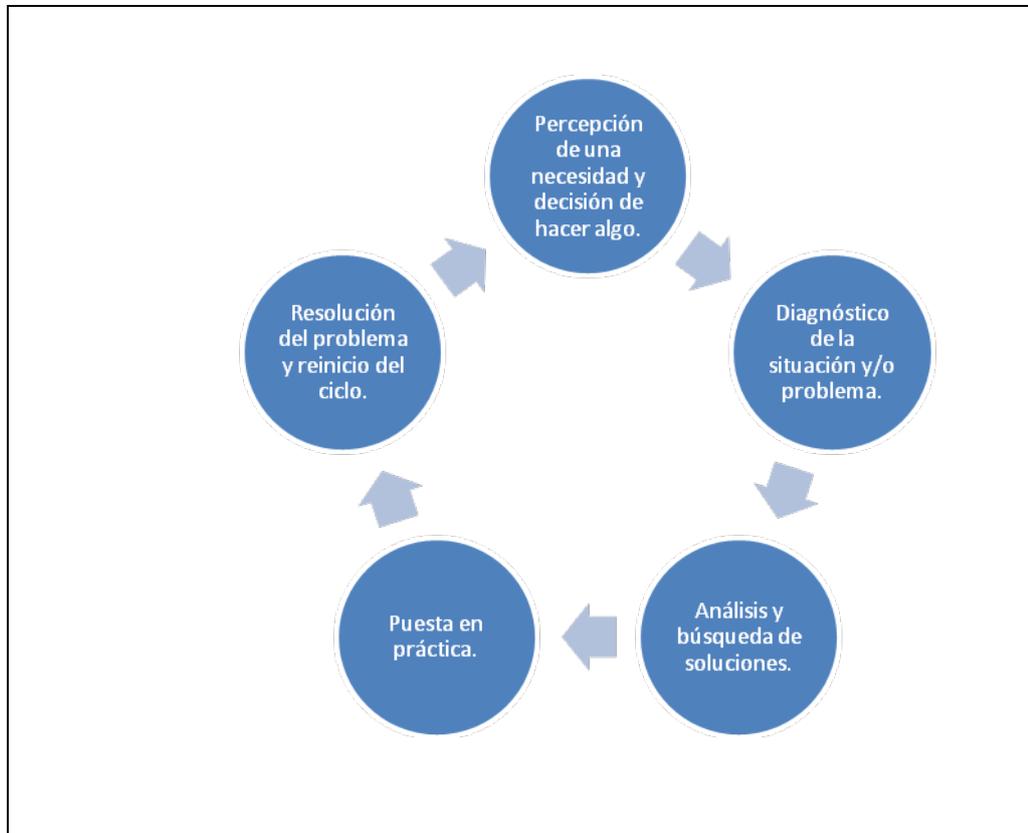


Figura 4.2 Modelo cíclico de resolución de problemas

Como forma habitual de trabajo, fruto del autodiagnóstico de la situación del centro escolar, de modo continuo y en espiral, se decide el plan de acción. Es relativamente fácil diagnosticar los problemas que se tienen, pero su solución requiere imaginar el futuro deseado. Crear un proyecto compartido, que dirija la acción, es compartir historias de lo que debía ser el centro, y lograr confianza en el proceso para llegar a ellas.

Para resolver de modo colegiado los problemas del centro escolar con probabilidad de éxito, los proyectos de cambio0 deberán tener un conjunto de caracteres: cultura, relaciones, propósitos compartidos, implicar a los agentes, etc. En el Cuadro 4.2 se recogen algunas indicaciones de características que deben tener las metas de un proyecto compartido.

#### Cuadro 4.2 Caracteres de los proyectos de trabajo y de las metas.

<i>¿Qué debe tener un proyecto compartido?</i>	
•	Un número limitado de metas establecidas con <i>claridad</i> : Se entiende bien, sin resultar vago o confuso.
•	Una fuerte presencia de <i>valores</i> : Saber hacia dónde se va
•	<i>Relevancia</i> : significativo, conectado con la vida normal, aplicable.
•	Capaz de crear <i>expectativas</i> : motivador, orientado a la acción
<i>Las metas deberán:</i>	
▪	Percibirse como <i>necesarias</i> y dignas de ser trabajadas.
▪	Lo suficientemente <i>amplias</i> como para que todos puedan implicarse.
▪	Lo bastante enfocadas como para dar direcciones.
▪	Orientadas a los <i>resultados</i> .

Este proceso de autorrevisión, como veremos, se suele constituir en un marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir. Dicha dimensión del proceso se debe abocar a los acuerdos prácticos (dimensión de contenido), siendo muy importante - para asegurar su posterior traducción práctica- el propio proceso de diálogo, confrontación de perspectivas y acuerdos finales. La generación del cambio curricular no es fruto de reformas estructurales ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso puntual, es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse, y cuando logran institucionalizarse, llegan a formar parte de la cultura organizativa del centro.

## Capítulo 5

### ***Estrategias para generar capacidades en la organización.***

Una cierta desconfianza en que desde la política educativa se pueda cambiar significativamente la enseñanza ha llevado, como señalábamos, a considerar el desarrollo organizativo *interno* de los centros escolares como una dirección privilegiada de su autorrenovación. Frente a un modelo de conocimiento, largamente dominante en la práctica docente, en que éste es primariamente algo individual, y –además– una entidad externa, existente independientemente del

pensamiento y acción humana, y -por tanto- algo objetivo a aplicar; desde una perspectiva alternativa, el conocimiento puede ser generado por la propia organización como algo colectivo y contextualizado, dependiente de los roles y relaciones institucionales de trabajo, que condicionan la construcción y procesamiento potencial de la información. En este capítulo vamos a recoger un conjunto de estrategias que se dirigen a *cómo movilizar la energía interna* (acción “sinérgica”) de una organización, de modo que genere competencias y capacidades propias.

Estos procesos metodológicos provienen de una literatura y experiencias sobre el tema plurales, aunque confluyentes en sus líneas fundamentales: *Desarrollo organizativo, Resolución de problemas, Desarrollo Curricular Basado en la Escuela, Autoevaluación institucional o Autorrevisión escolar, Mejora de la Escuela, INSET o desarrollo profesional centrado en la escuela, Investigación cooperativa, Aprendizaje organizativo*. Ha sido, quizá, el movimiento de “mejora de la escuela”, en su versión de Revisión Basada en la Escuela, y el “Desarrollo Organizativo” los que han contribuido –en sus primeros momentos- a orientar esta estrategia de trabajo en colaboración, que toma a la escuela como unidad de cambio (Dalin y Rolff, 1993). Se trata –en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta- de recoger datos para analizar y diagnosticar el funcionamiento del centro, por parte del grupo de profesores, y -en consecuencia- movilizar los recursos adecuados (internos y/o externos) para emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. En todos estos casos el proceso es tan relevante como el contenido, el medio suele ser el mensaje.

### 5.1 El Desarrollo Organizativo (DO): capacidades, fases y técnicas

Una gran parte, si no la totalidad, de estrategias dirigidas al desarrollo de capacidades de la escuela tienen su origen en, o se han visto potencializadas por, el llamado “Desarrollo organizativo” (DO, por influencia hispanoamericana se suele usar también el anglicismo “Desarrollo organizacional”). El DO surge en los sesenta con influencias del movimiento de las relaciones humanas y la formación en grupo, con apoyos de la teoría de la organización y de la psicología social, por lo que –a pesar de su carácter gerencial- siempre ha conservado un marco humanístico y ético de preocupación por el desarrollo del personal. Se emplea inicialmente como estrategia de mejora de los procesos organizativos en centros de trabajo y producción: posteriormente, a fines de los setenta, comienza, con diversas variantes (desde una trasferecencia gerencial a una construcción educativa), a aplicarse a los centros educativos. En las últimas décadas el Desarrollo Organizativo ha confluído, o se ha visto subsumido, por los “círculos de calidad” en el trabajo y por la “gestión de la calidad total”.

A fines de los cincuenta, en unas coordenadas de racionalidad tecnológica, el DO aparece como un conjunto de procedimientos para la gestión eficaz de las organizaciones: cómo manejar los recursos humanos de una organización de modo que pueda lograr una eficacia (o, como se decía “salud”) organizativa. Posteriormente, a comienzos de los ochenta, de la que sería muestra la obra de

Dalin y Rust (1983) que tiene el significativo título *¿Pueden aprender las escuelas?*, pasa a ser considerado como una estrategia de desarrollo de la escuela, por la que los implicados, con el oportuno apoyo externo, puedan cooperativamente reconstruir lo que es y deba ser el centro escolar. Dando un paso más, el profesor Escudero (1990) ha aducido que existen suficientes razones para fundamentar la autorrevisión escolar y el desarrollo colaborativo de los centros escolares, en una tercera etapa, desde una perspectiva crítica o política no como una mera estrategia o tecnología para la gestión escolar, si no en razón de unos determinados valores (es decir, una apuesta ideológica) de lo que debe ser la escuela como centro de trabajo.

El DO en su aplicación al mundo empresarial y productivo, pretende incidir en los procesos dinámicos y recursos humanos para lograr una mejora (“salud” y eficacia) del funcionamiento y actuación de una organización. Esta se caracteriza por: *a) adaptabilidad*: habilidad para resolver problemas y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno; *b) identidad*: conocimiento y comprensión de la organización de lo que una organización es, sus metas y sobre lo que hacer en el futuro; *c) integración*: armonía entre las partes, de modo que los subsistemas funcionen con fines convergentes. Por eso, importa sobremanera incidir en los modos como los miembros de la organización (*cambio desde dentro*) trabajan en grupo, para institucionalizar unos procesos y conocimientos que permitan autorrenovarse y hacer frente *\_por sí mismos\_* a los problemas que se vayan presentando. Las definiciones difieren según los modos operativos de llevar a cabo el ADO; en el cuadro 5.1 recogemos algunas significativas.

**Cuadro 5.1. Definiciones de Desarrollo Organizativo.**

- El DO es el fortalecimiento de aquellos procesos humanos dentro de las organizaciones, que mejoran el funcionamiento del sistema orgánico para alcanzar sus objetivos (Lippit).
- Es un proceso de creación de una cultura que institucionalice el uso de diversas tecnologías sociales para regular el diagnóstico y el cambio de comportamiento entre grupos, especialmente para toma de decisiones, comunicación y planificación de la organización (Hornstein y Burke).
- Un esfuerzo planificado y sostenido para aplicar la ciencia del comportamiento al perfeccionamiento de un sistema, utilizando métodos autoanalíticos y de reflexión (Schmuck Y Miles).
- El ADO en las escuelas es un esfuerzo coherente, planificado sistemáticamente y sostenido de autoconocimiento y mejora, centrándose explícitamente en el cambio de los procedimientos, procesos, normas o estructuras, formales e informales, usando conceptos de las ciencias de la conducta (Fullan y otros).

El DO, como estrategia y técnica o normativa, se define (Beckhard, 1988) como un esfuerzo planificado, dirigido a la totalidad de la organización, gestionado externamente, dirigiendo a cambiar las creencias, valores, actitudes y estructuras de las organizaciones, para incrementar su efectividad y clima, mediante intervenciones planificadas en los procesos organizativos, usando conocimientos

procedentes de las ciencias de la conducta. Cada una de estas notas configura el marco inicialmente gerencial de esta estrategia. Nuevas orientaciones psicológicas y organizativas (teorías de la motivación, trabajo en equipo, autorrenovación organizativa, asesoramiento, aprendizaje en la acción, desarrollo y formación de recursos humanos, cambio desde dentro, etc.), unidas a enfoques interpretativos del cambio educativo, hacen que se configure como un marco suficientemente flexible para promover el cambio educativo.

Así Fullan y otros (1980) defendieron que, a pesar de las características diferenciales de las organizaciones escolares y del origen conductual del DO, éste puede contribuir a mejorar el funcionamiento y actuación del centro como organización. El DO, normalmente realizado por expertos externos (y eso le da un cierto aire de “intervención”) con la implicación de los afectados, pretende conseguir, entre otras, una comunicación fluida en un clima de apertura entre los miembros, incrementar la efectividad de los grupos, descubrir los conflictos latentes y establecer bases para su solución, etc. Señalaban que para que los esfuerzos de desarrollo organizativo entre los centros escolares pudieran tener éxito, se requerían ciertas condiciones como las siguientes:

1. Compromiso a largo plazo (tres-cinco años) del conjunto de la escuela o de un subsistema de la misma.
2. Proceso dividido en tres grandes fases: punto de partida o entrada, iniciación y mantenimiento o institucionalización. La buena realización de cada una es necesaria para el DO, siendo crítica la primera para el desarrollo posterior.
3. Gestión y compromiso de la agencia central (administración) de que parte la iniciativa, así como del equipo directivo del centro.
4. Es preciso agentes o consultores externos que puedan apoyar y asistir a aprender a usar los componentes del proceso de desarrollo organizativo, y que puedan promover el liderazgo interno dentro del grupo.
5. Para su funcionamiento es necesario el compromiso voluntario de un significativo porcentaje (una mayoría) de individuos implicados el DO.
6. Cuidadosa planificación de los primeros pasos, centrándose en aquellos elementos de la actividad diaria que consensuadamente se ven como más necesitados de mejora.
7. Tiempo y recursos son precisos durante todo proceso.
8. Las estrategias de DO deben ser incorporadas paulatinamente como parte de los modos habituales de actuar la organización.

El DO se dirige a superar las tensiones que en toda organización existen entre la libertad individual y los límites impuestos por las exigencias de la organización para un trabajo efectivo. En esa medida se intenta promover procesos (comunicación, liderazgo, resolución de conflictos) que conduzcan a los fines deseados. La cuestión clave está en conseguir la *implicación de los afectados* en la

resolución de los problemas y toma de decisiones, superando los inevitables conflictos y obstáculos y mejorando las relaciones humanas en el centro escolar. Permitir utilizar todo el potencial de los recursos humanos de una organización para alcanzar los fines determinados mediante la colaboración conjunta, es el objetivo del DO.

#### 5. I.I. *Capacidades*

Siempre cabe hacer algo mejor, y la acción individual se ve condicionada por los modos habituales colectivamente establecidos, se puede acudir a procedimientos que faciliten el diagnóstico de los problemas organizativos y la posterior resolución de problemas. La aplicación del conocimiento adquirido sobre cómo funcionan mejor esos procesos puede incrementar el desarrollo institucional de la organización. Una organización que puede resolver por sí misma los problemas continuos que se le presentan es capaz de diagnosticar su funcionamiento, buscar dentro y fuera recursos e información para hacerles frente, y movilizar la acción conjunta de grupo. Por esto, para elevar la calidad de vida de una organización (satisfacción de los miembros) y lograr la efectividad organizativa de los subsistemas que la componen, es necesario un conjunto de *capacidades* interdependientes (Runkel Y Schmuck; 1984):

a). *Clarificar la comunicación.* La comunicación en el interior de una organización es una de las claves de la efectividad. A su vez, para incrementar la comunicación con otras organizaciones y el entorno, las intervenciones de DO se dirigen a facilitar la disposición, distribución y uso de información válida. Redes de comunicación interna y canales externos son muy relevantes.

b). *Establecer metas.* Los objetivos y metas educativas suelen ser ambiguos y difusos, por lo que una definición y consenso puede contribuir a alcanzarlos. Los miembros de una organización pueden aprender a clarificar, reconocer la pluralidad de metas y lograr un compromiso común en las que prioritariamente deban integrarlas en la práctica.

c). *Descubrir y trabajar los conflictos.* Los conflictos no deben ser silenciados. Clarificarlos, tomar conciencia y explorar su interdependencia ayuda a aclarar las normas que facilitarán que la organización cumpla sus tareas. En lugar de prevenir los conflictos, se trata de afrontarlos para facilitar la colaboración.

d). *Mejorar los procedimientos del os grupos.* Si la mayoría de las actividades organizativas ocurren en reuniones de grupos, también es cierto que suelen ser poco satisfactorias o frustrantes para la mayoría. Por eso nuevas habilidades o destrezas de trabajo en grupo pueden contribuir a hacerlos más satisfactorios y productivos.

e). *Resolver problemas.* Es preciso conjuntar metas y necesidades, lo que la gente hace con lo que cree deber hacer, para lo que se debe intervenir en solucionarlas posibles colisiones entre derechos individuales, expectativas, recursos y limitaciones. La adaptabilidad de una organización implica contar con ciclos sistémicos de resolver problemas mediante identificación, análisis y actuación.

f). *Tomar decisiones.* Si los procesos facilitan la consecución de las tareas, se debe analizar cuáles pueden más eficientemente permitir alcanzarlas. Los centros escolares deben aprender formas de tomar decisiones que aseguren una adecuada actuación.

g). *Valorar los cambios.* Los cambios deben ser valorados, en función de unos criterios, que indiquen el progreso conseguido a corto y largo plazo.

En general, se trata de capacitar a los centros escolares en un conjunto de metacapacidades como diagnosticar su funcionamiento (inspección sistemática), obtener información y recursos internos y externos, movilizar acción sinérgica (realizar acciones conjuntas), y conducir todo el proceso.

### 5.1.2. Fases

El proceso de asesoramiento / desarrollo emplea, como estrategia a medio y largo plazo para que un centro escolar alcance la capacidad de autorrenovación, un conjunto de *fases* o etapas, que aparecen en la figura 5.1. Esta secuencia, aunque lineal, llega en la práctica a solaparse. Son conducidas por un asesor/consultor externo, tanto en los procesos como en los contenidos de cada subproceso.

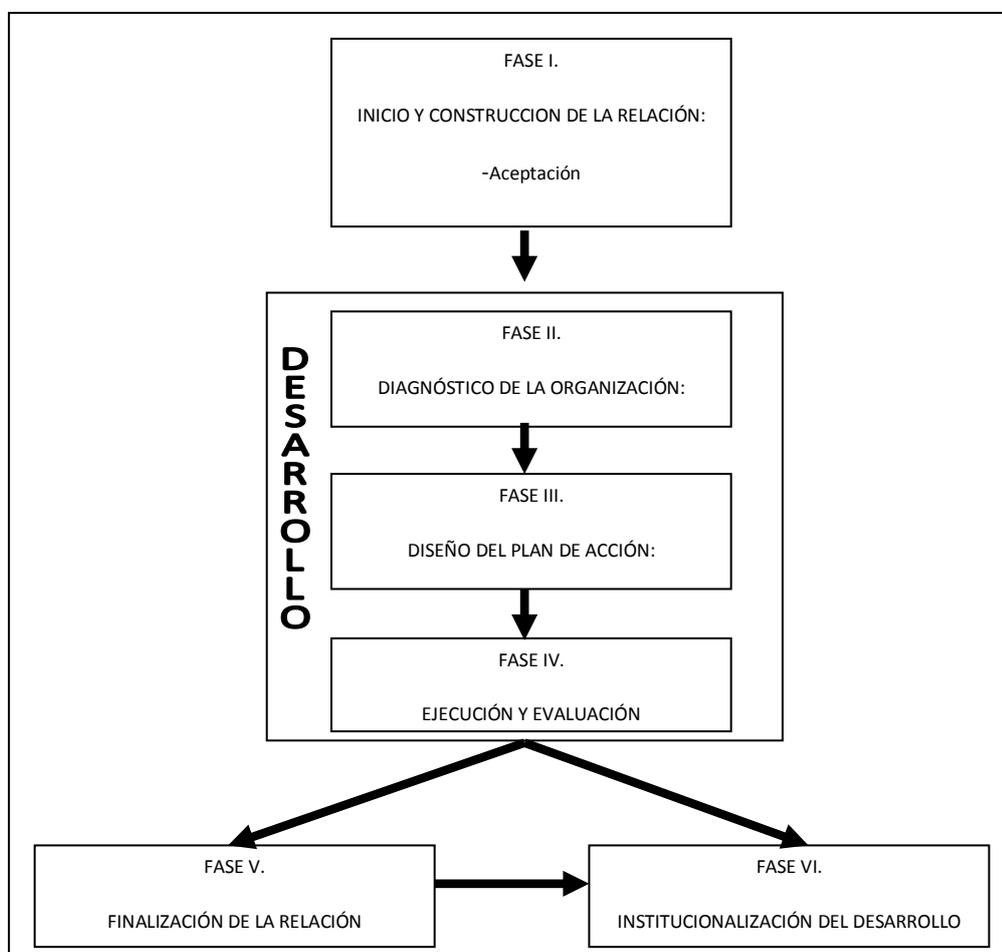


Figura 5.1. Fases del proceso de Desarrollo Organizativo.

En la *Fase I (Inicio y construcción del contrato)* se trata de lograr –en primer lugar- la aceptación de todos los implicados, mediante la credibilidad y

confianza, comprendiendo que el DO puede ser potencialmente beneficioso para la organización. En segundo lugar, una adecuada, precisa y fluida comunicación entre participantes y personal (asesor/consultor) del DO, es garantía inicial de la intervención. En tercer lugar se establece una negociación y contrato entre el personal del DO y los participantes en que se especifiquen las condiciones, tiempos, compromisos, responsabilidades, etc.

Construida la relación, *el Diagnóstico del funcionamiento actual de la organización (Fase II)* es la inspección sistemática, por parte de los miembros de la escuela y con el apoyo del asesor, del funcionamiento normal de la organización. Suele requerir el empleo de un variado conjunto de instrumentos (cuestionarios, entrevistas, grabaciones de reuniones, etc.), para determinar cuál es la situación y funcionamiento actual del centro. A su vez se deben recoger –de manera informal o más cualitativa- cómo la perciben los implicados y cuáles son sus expectativas o resistencias. Esto da lugar a elaborar una lista de necesidades o disfuncionalidades. Se trata en esta fase de poner sobre el tapete cómo se está, resultando muy importante compartir el diagnóstico realizado. Por eso mismo los asesores no imponen las soluciones, ayudan a los miembros a identificar las virtualidades y disfunciones de la organización, así como los posibles cursos de acción a tomar.

*El Diseño de un plan de acción, formación y asesoramiento (Fase III)* se dirige a planificar, por parte del asesor y con el consenso de grupo, tanto grandes dimensiones (formación, retroacción de la información, planes globales y su secuencia) como aspectos específicos. Es importante equilibrar los contenidos del plan con los procesos (relaciones interpersonales y trabajo en grupo, estructura de la organización), que vayan habilitando al centro para autorrenovarse. Normalmente se comienza con la mejora de las relaciones interpersonales y entre grupos, descubriendo los conflictos que puedan existir. Después se puede entrar en las normas, cultura organizativa y modos habituales de hacer avanzar la organización.

En tercer lugar, la mejora de la estructura de la organización (funciones, papeles y procedimientos) y en qué medida convenga introducir cambios.

La etapa de *Ejecución y evaluación del plan (IV)* consiste, al tiempo que se va poniendo en práctica, en revisar paulatinamente el plan de mejora de la situación: informes de cómo va el proceso, sesiones de formación, cambios estructurales, reuniones, etc., y planificar los pasos siguientes. Determinar el impacto de la intervención y ver cuál es el estado de la organización, tanto para analizar la eficacia de la intervención como proveer indicaciones de deseables nuevas intervenciones futuras. Los resultados se juzgan más por la mejora del funcionamiento de la organización (salud organizativa) que los productos o resultados tangibles obtenidos.

La Fase Finalización (V) del proyecto o de la relación significa que, cumplido el contrato, los agentes externos del DO se retiran de la organización, al dejar de ser ésta cliente. Esto supone que se hayan ido transfiriendo y apropiado por los miembros (o, un grupo/cuadro) las capacidades para funcionar por sí mismos o controlar el proceso por ellos mismos. La relación creada entre asesor/consultor y organización puede proseguirse puntual o posteriormente. El agente externo debe

haber tendido en todo el proceso a que los clientes puedan valerse por sí mismos. Un centro que ha *institucionalizado la capacidad de desarrollo de la organización (VI)* tiene procesos, roles, estructuras, habilidades como para que pueda adaptarse a los nuevos sucesos o problemas, siendo capaz de funcionar por sí mismo, objetivo último del DO.

### 5.1.3 Técnicas

El DO proporciona un conjunto de estrategias que permitan a los centros *autorrenovarse internamente*, por el autodiagnóstico del funcionamiento de la escuela, búsqueda de información y recursos internos y externos, movilización de la acción sinérgica, planes consensuales de acción, y autoevaluación y control del proceso. Como *técnicas* redesarrollo de la organización, en primer lugar, están los diseños de desarrollo mediante *acciones formativas*, proporcionar información que pueda provocar la retroacción, y la observación del proceso, que hagan conscientes al grupo del propio proceso de trabajo conjunto (Schmuck y Runkel, 1989). Estas acciones, debidamente planificadas, además de algunas sesiones informativas, están basadas en la experiencia con ejercicios prácticos o simulaciones, para aprender las ventajas de formas de trabajo cooperativo. Para provocar la retroacción de la información recogida se devuelve a cada grupo, como base para el diagnóstico, resolución de problemas y planificación. Por último se emplean técnicas que contribuyan a mejorar las relaciones sociales e interpersonales de los grupos, facilitando la colaboración en la indagación de los problemas mutuos.

En segundo lugar, el *asesoramiento externo* a los centros tanto en contenidos puntuales, como –sobre todo- en mejorar los procedimientos que el centro suele emplear para alcanzar las metas. De una función experta que interviene en los centros gerencialmente, se ha ido pasando a un agente externo de cambio que colabora con los centros. De una actuación gerencial apoyada por la dirección, aun asumiendo la implicación activa del personal de la escuela, se ha ido pasando aun externo de cambio que colabora con los centros para capacitarlos internamente a autodiagnosticar y resolver por sí mismo sus problemas.

En tercer lugar, se considera necesario capacitar a miembros de la organización formando un cuadro interno de coordinadores en el centro llamado a ejercer un papel de *liderazgo interno* dentro del grupo que puedan dinamizar el proceso, así como ir asegurando la institucionalización del DO, al ir asumiendo las funciones de asesor externo. No obstante, como reconoce en su revisión Miles (1993), su énfasis en las relaciones personales en la organización y su *subestima de los aspectos didácticos y curriculares*, ha hecho que no aparezca claro su impacto en el aprendizaje de los alumnos.

## 5.2 La revisión basada en la Escuela (RBE): procesos internos de revisión y desarrollo

La *Revisión basada en la escuela*, desarrolla dentro del “Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (ISIP), pretende –a partir de un autoanálisis diagnóstico de la situación del centro escolar por los miembros implicados- promover una estrategia pertinente (formación y recursos) de mejora, y su posterior institucionalización. Se puede considera como una reconstrucción

educativa del Desarrollo Organizativo; no obstante sus presupuestos y metas son sensiblemente distintos (eficiencia y expertos en DO, frente a mejora y desarrollo interno en la RBE).

Formalmente La RBE es sinónima de autoevaluación o autorrevisión institucional como un proceso iniciado en el centro escolar, llevado a cabo por el profesorado del centro, normalmente con apoyo del centro, y no a cuestiones planteadas por agentes o instancias externas. Esta evaluación es formativa y se orienta al desarrollo del centro como organización, proporcionando a los profesores una oportunidad para reconstruir sus modos de ver lo que está ocurriendo en los centros. Por eso mismo se opone a una evaluación de los centros, con un propósito de control o rendimiento de cuentas.

La autoevaluación institucional se concibe dentro de un proceso de reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para la investigación, innovación y mejora (Escudero y López, 1992). Éste no excluye, resultando imprescindible, el apoyo de facilitadores o agentes externos, sin cuya asistencia el intento de cambio puede fracasar. Más que una técnica o fase para llevar a cabo la innovación, la RBE se constituye en un foro y marco en el que los profesores pueden compartir sus preocupaciones e ir entrando en las condiciones de trabajo y docencia que es preciso ir cambiando para mejorar. En ese sentido es una condición necesaria, aunque no suficiente, para iniciar un proceso de mejora institucional.

La RBE ha sido definida como una inspección sistemática (descripción y análisis) realizada por una escuela, un subsistema o un individuo, del actual funcionamiento de la escuela. Como comenta María Teresa González (1988,35) “*se supone que a medida que una escuela vaya implicándose en sucesivos ciclos de revisión y mejora irá paulatinamente capacitándose para realizar el proceso autónomamente, siempre que sea necesario. En este caso podría decirse que la escuela ha institucionalizado su capacidad de resolución de problemas*”.

Como estrategia de innovación se puede emplear dentro de un proceso general de mejora de un centro escolar, o como parte inicial de una innovación específica. Hopkins (1989, 117) resume en seis las características de la Revisión Basada en la Escuela:

1. Es un *proceso sistemático*, no una mera reflexión.
2. Su meta a corto plazo es *obtener información* válida sobre las condiciones, funciones, propósitos y productos (eficacia) de una escuela o departamento.
3. La revisión conduce a la *puesta en acción* de un aspecto de la organización o del currículum de los centros.
4. Es una actividad de grupo que *implica a los participantes* en un proceso colectivo.
5. Es deseable que el proceso sea *reconocido como propio* por la escuela o subsistema.

6. Su propósito es la *mejora/desarrollo de la escuela*, y su meta final es conseguir una escuela relativamente autónoma, con capacidad para resolver problemas.

La RBE es –entonces- una estrategia de cambio que parte de las necesidades internas de la escuela y, como evaluación institucional, tiene como metas servir como medio para el desarrollo profesional y la mejora de la práctica educativa; no una autoevaluación para rendir cuentas de los resultados conseguidos por el centro. Desde este contexto de mejora, la RBE es un *proceso* dividido, en su formulación original, en cinco fases (cuadro 5.2): preparación, revisión inicial, revisión específica, desarrollo e institucionalización.

*Cuadro 5.2 Matriz de procesos y roles en la Revisión Basada en la Escuela*

<i>Procesos/ Roles</i>	<i>Contenido Revisión</i>	<i>Hacer Revisión</i>	<i>Gestionar Revisión</i>	<i>Apoyar Revisión</i>	<i>Controlar Revisión</i>	<i>Influir Revisión</i>
<i>Condiciones iniciales:</i>						
Historia anterior,						
Experiencias pasadas						
<i>Fase de preparación</i>						
-Iniciación						
-Negociación sobre:						
Participación						
Control						
Formación						
-Decisión a proseguir						
-Formación para la RBE						
<i>Fase de revisión (inicial)</i>						
-Planificación para la revisión						
-Decisión sobre instrumentos a emplear						
-Recogida y análisis de datos						
-Informe y discusión de resultados						
-Decisión a proseguir						
<i>Fase de revisión (específica)</i>						
-Establecimiento de prioridades						
-Planificación para la revisión						

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Movilización de recursos/experiencia</li> <li>-Formación para el proceso de revisión</li> <li>-Recogida de información</li> <li>-Validar las conclusiones</li> <li>-Decisión a proseguir</li> </ul>
<p><i>Fase de desarrollo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecimiento de un plan</li> <li>-Planificación del desarrollo</li> <li>-Puesta en práctica referida a: <ul style="list-style-type: none"> <li>Organización escolar</li> <li>Materiales</li> <li>Estilos de enseñanza</li> <li>Utilización del conocimiento</li> <li>Aceptación del cambio</li> </ul> </li> <li>-Controlar la evaluación</li> </ul>
<p><i>Fase de institucionalización</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Controlar la acción</li> <li>-Utilización del proceso RBE en otras áreas del currículum y la organización escolar</li> <li>-Desarrollo de la capacidad de resolución de problemas como una norma organizativa dentro de la escuela</li> </ul>

El proceso real de autorrevisión institucional no suele tener un carácter tan lineal como el que aparece en la matriz del cuadro 5.2: no cubre todas las fases o hay una interacción entre ellas. No obstante no tiene la virtualidad de proporcionar una visión cronológica del proceso y de los roles, actividades y actores que podrían/deberían estar implicados, como base para una planificación a largo plazo. En el eje horizontal aparecen las personas y los grupos implicados (alumnos, profesores, agentes de cambio interno y externo, líderes, administración o inspección). Es preciso distinguir así sobre qué contenido versa, quién hace la revisión, la gestiona, apoya, controla o influye.

Precediendo a la fase de iniciación, están las *condiciones iniciales* de participación, entre las que se encuentran las experiencias pasadas, historia del centro, clima organizativo, memoria colectiva, etc., que van a condicionar el compromiso y modo de la revisión, así como cuánto va a durar la fase de iniciación o el grado de disponibilidad. La *fase de preparación/iniciación* se refiere al proceso de generar condiciones para la implicación de la escuela, de modo consensuado, en

el proceso de revisión. Esta fase incluye la introducción de la idea de revisión, negociación y acuerdos sobre la participación, formación, apoyos, forma de llevarla a cabo, etc. Las experiencias realizadas muestran que el posible éxito de todo proceso posterior es altamente dependiente de que se hayan creado las condiciones en esta fase para el desarrollo de la revisión.

La etapa propiamente dicha de revisión se divide en dos fases: Inicial y específica. La *revisión inicial* se dirige, de modo general, a los diversos aspectos de la escuela (o ciclo/etapa/departamento), con el fin de diagnosticar qué aspectos funcional razonablemente bien y cuáles están necesitados de mejora, para decidir sobre cuál será el foco de la revisión. Como normalmente han aparecido muchos aspectos y dimensiones, es preciso focalizarla en algún aspecto *específico*, que en la fase anterior se ha decidido tomarlo como prioritario. Se recoge información sobre dicho aspecto se determinan los recursos necesarios, y se planifican las actividades a realizar y los responsables de que se lleven a cabo. Al final del proceso de diagnóstico específico se decide proseguir o no, ya sea porque el objetivo se ha cumplido, o porque se considera necesario posponerlo.

En el *desarrollo o puesta en práctica*, partiendo de los conocimientos y decisiones tomadas en las fases anteriores, se planifica el proceso de actuación en materiales, modos de enseñanza, intercambio de conocimientos y experiencias, organización del centro. La *institucionalización* ocurre cuando un centro integra de modo regular en su funcionamiento revisar periódicamente lo que se hace y debería hacer, extendiéndolos a otros campos del currículum o a organización escolar. En estos casos el centro escolar ha desarrollado la capacidad interna para resolver los problemas. Esta institucionalización es diferente según sea referida a un programa de enseñanza (nuevo programa de lectura, modo de globalizar los conocimientos) o al funcionamiento conjunto del centro.

La RBE, como institucionalización de una cierta “democracia de la disconformidad”, genera iniciativas de cambio al compartir ideas, percepciones o valoraciones sobre la situación presente; así como fomenta la autocrítica, y la reflexión y la elaboración de conocimiento para justificar las propias decisiones y acciones. En todo el proceso, para que la RBE funcione en condiciones de simetría dialógica, deberá garantizarse y vivirse una discusión abierta sobre los problemas.

Asimismo puede ser utilizada, como se ha hecho en algunos países (Bélgica), como una estrategia para adaptar localmente las innovaciones y reformas promovidas a nivel central. Para ese se requiere ir creando la capacidad para *justificar* las decisiones que se van adoptando. Además precisa de estructuras adecuadas (o cambios en las existentes) como apoyo para el desarrollo del plan elaborado por el centro (por ejemplo, espacios y tiempos para el trabajo en equipo conjunto). En tercer lugar la RBE, en congruencia con las nuevas demandas, implica el desarrollo de nuevas funciones de coordinación y dirección, apoyo y facilitación.

Políticamente la RBE exige una “*autonomía relativa*” del centro, en que la asunción de la responsabilidad de la labor educativa, genere la motivación por hacer las cosas mejor. Un conjunto de valores como colaboración, la democracia interna y autonomía son necesarios – al menos como punto ideal de llegada- como contexto de la autorrevisión institucional. La RBE no pretende poner en práctica

una reforma o innovación determinada, sino capacitar a los equipos docentes en aquellas actividades necesarias para la autorrevisión institucional.

La RBE exige una serie de actividades que deber ser planificadas cuidadosamente para que puedan tener alguna efectividad. Igualmente existe un conjunto de instrumentos, que debidamente contextualizados para que no queden en prácticas, pueden emplearse en alguna de las fases para recoger, sistematizar información o chequear algunas dimensiones. Hopkins (1988) ha recogido los principales instrumentos existentes sobre RBE. En conjunto dichos instrumentos pretenden facilitar la sistematización de los análisis y el paso desde la revisión del desarrollo, así como las funciones de los asesores, evaluadores o profesionales de apoyo en el proceso de la RBE, como la matriz del proceso RBE (Hopkins, 1989). De entre ellos el GRIDIS (*Directrices para la Revisión y el Desarrollo Interno de las Escuelas*) promovido por el *School Council* inglés y la Universidad de Bristol (McMahon y otros, 1984), desempeñó la función de antecedente más influyente en el RBE, siendo –en el fondo- esta última una generalización del GRIDIS.

L GRIDIS es un conjunto de materiales para Primaria y Secundaria que pretende servir como líneas directrices para guiar el proceso de revisión y desarrollo de la escuela, no un conjunto de reglas rígidas, por lo que exigen adaptación a cada realidad escolar. El propósito último es el desarrollo para la mejora, entendiendo que éste es una consecuencia del proceso de revisión interna previo. Se dirige a la escuela como totalidad, no a los profesores individuales o a pequeños grupos, aunque pueda emplearse en un departamento. El GRIDIS no es un instrumento para rendir cuentas de un centro, por lo que la información generada debe ser controlada por los profesores implicados.

En lugar de revisar detalladamente todos los aspectos de una escuela, el GRIDIS aconseja identificar una o dos áreas como prioritarias como objeto de revisión específicas y posterior desarrollo que, tras una evaluación del o conseguido, se puede pasar a otra prioridad. Como proceso estructurado consta de un conjunto de pasos, en forma de cinco estadios cíclicos, tal como aparecen en la figura 5.2

Los parecidos con los pasos que hemos visto en la RBE saltan a la vista, así la *Etap* *l: Iniciación* comprende las decisiones relativas a si el método GRIDIS es adecuado

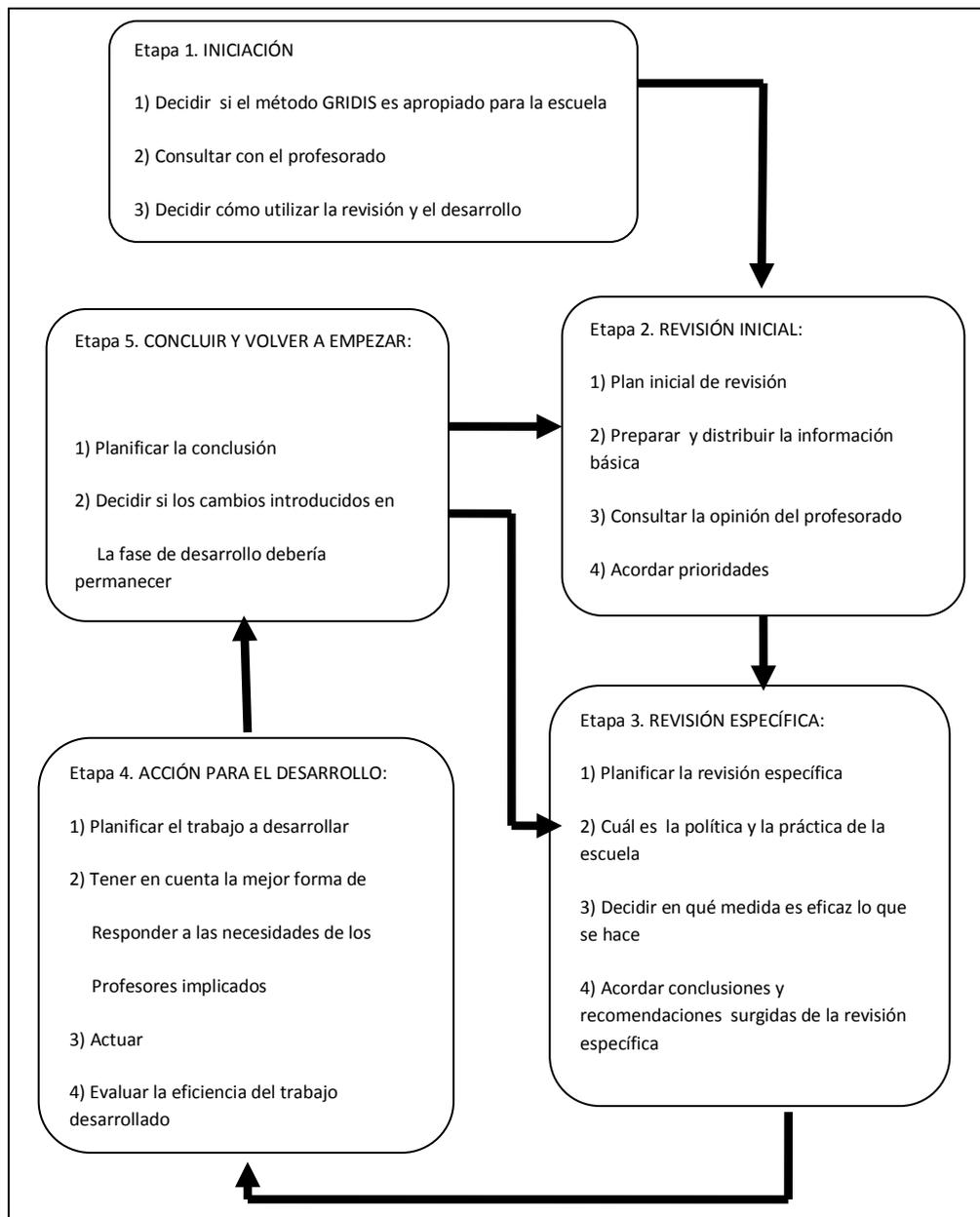


Figura 5.2 etapas del proceso interno de revisión y desarrollo

Llevado a cabo (familiarizarse con el instrumento, conocer el apoyo disponible, planificar los pasos a seguir). La *Etapa 2* es la revisión inicial, para identificar los tópicos que se consideran prioritarios para la revisión específica y desarrollo. El GRIDIS aporta un conjunto de cuestionarios, diferenciados para primaria y secundaria, que contribuyan a representar lo que los profesores estiman acerca de lo que pasa, así como a identificar los aspectos prioritarios. En la *revisión específica*, el aspecto o dimensión estimada prioritaria es examinada detenidamente en su dimensión práctica, y qué alternativas se podría tomar para mejorarla. Con ello se entra en el *desarrollo del plan por pasos*, poniéndolo en marcha, y evaluando la eficacia del desarrollo. Esta evaluación llevará –en la fase 5 final- a recomenzar de nuevo el ciclo, si se decide introducir los métodos de revisión en el proceso de desarrollo del centro.

En los últimos años, con motivo de propuestas de “gestión basada en la escuela” y reestructuración escolar, nos hemos vuelto más críticos con la autorrevisión basada en la escuela. Numerosas evidencias sugieren que el control por el centro del proceso de cambio, no necesariamente afecta o mejora por sí mismo los resultados del aprendizaje ni la calidad educativa ofrecida. Muchas veces quedan empantanados, eluden cambios sustantivos en el plano didáctico, o sólo modifican las estructuras de gobierno y modos de trabajo. Quizás era una expectativa poco realista pensar que el sólo cambio en las estructuras de relación y decisión pueda generar por sí mismo una mejora escolar, en ausencia de otros mecanismos directamente dirigidos al cambio en los aspectos curriculares de enseñanza. Siendo, como decíamos, una condición necesaria, no es suficiente. Son precisos además, entre otros, focalizarse en aspectos curriculares y educativos, que –al final. Afecten a lo que se hace en cada aula y a los modos de cómo aprenden los alumnos. Finalmente, en muchas experiencias prácticas, la RBE más ha servido para que el centro escolar identifique prioridades para un desarrollo futuro, que para poner en práctica dichos cambios; de tal forma que actualmente-en retrospectiva-dice Hopkins (en Reynolds *et al*; 1997,89) *“a pesar de su popularidad, la revisión basada en la escuela ha tenido una repercusión limitada en la eficacia escolar”*.

Finalmente, desde una filosofía de la sospecha, se ha cuestionado si la idea de la escuela como unida de cambio, con unos procesos autoevaluativos, no fuera sino una nueva tecnología del yo, que transfiere al propio centro el control que antes era ejercido –con escasos resultados- externamente. La autorrevisión, como una nueva tecnología confesional, sería un modo sutil de interiorizar el control externo. El asesor o consultor externo ejercería el papel de moralista/psiquiatría que trata de encauzar el orden “saludable” a la organización. Lo que sucede-nos permitimos comentar-es que la lucidez de estos análisis no nos llevan muy lejos para mejorar la escuela: sería también aquí (como en las teorías de la reproducción) un modo de mejorarla maquinaria para que cumpla más adecuadamente los fines del administrador externo. Como ha dicho Savater (*El valor de educar*), los análisis del poder disciplinario de Foucault son muy útiles para plantear cuestiones, pero incapaces de proponer respuestas: los excursos educativos de la microfísica del poder es frecuente que lleven a sostener dañinas macrodemagogias”, señala.

5.3 un modelo de autorrevisión institucional como formación/innovación centrada en la escuela.

La forma de trabajo (resulta un tanto pretencioso denominarla “modelo”) que presentamos recoge ideas y procesos de las estrategias anteriores (DO y RBE), con una adaptación propia a nuestro contexto español, por medio de un conjunto de experiencias de innovación y formación centrada en la escuela desarrolladas por distintos grupos, asesores, centros de profesores y la Asociación “Desarrollo y Mejora Escolar” (ADEME). El objetivo último, demás largo alcance, es que los centros hagan un desarrollo curricular basado en sus necesidades y, para esto, la formación del profesorado se inscriba en el propio contexto de trabajo; de modo que pueda incidir en la mejora de la educación, por la reconstrucción interna de la vida institucional (relaciones sociales y profesionales). Estas experiencias, en un balance que hacía el profesor Escudero (1997), se asentaban en tres pilares a)

estimular un *clima de colaboración* entre el profesorado y los posibles agentes de apoyo externo, en un intento de configurar comunidad de práctica; b) *una metodología de proceso*, que vamos a comentar; y c) focalizarse en *problemas de la enseñanza y aprendizaje*, con propósitos de renovación y mejora.

Nuestra concepción y práctica de la llamada “formación centrada en la escuela” comporta, entonces, una determinada aspiración conjunta de lo que las escuelas deben ser como organizaciones y lugares de trabajo, y un nuevo modo de ejercer el oficio/profesión de enseñar, recogiendo parte de las lecciones aprendidas sobre cómo hacer el cambio en la educación. Por eso, su aplicación nuestro contexto en los centros escolares públicos, condicionados por las actuales estructuras y cultura organizativa, ha hecho que sean experiencias parciales, cuando no puntuales.

Dado que la enseñanza como ocupación y los centros escolares como organizaciones no suelen favorecer las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, *la apuesta por la colaboración entre colegas y el compromiso con el propio desarrollo del centro escolar*, no deja de ser una tarea arriesgada: contribuir a pensar el centro como tarea colectiva y convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se comparte la creencia de que –al trabajar juntos- se puede aprender a resolver las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza, al tiempo que un estímulo profesional. Por eso, la colaboración en los proyectos de innovación y como estrategia en la resolución de problemas se constituye tanto en un objetivo a lograr como en el marco del trabajo para ir haciendo la mejora de la educación.

Vamos a ofrecer un conjunto de sugerencias sobre este “modelo” de proceso como estrategia de innovación centrada en la escuela (Escudero y Bolívar, 1994), aun a sabiendas de que –por su dependencia contextual- no habría secuencia fija con pasos preciso y lineales a dar. De hecho en cada centro escolar se ha llevado de un modo. Con lo que contamos es con *marcos de procedimiento y de procesos que, a modo de referentes, puedan orientar el desarrollo curricular innovador en los centros escolares*, al tiempo que potenciar la profesionalidad de los profesores. Como forma de trabajo cooperativa, por una parte, todos los aspectos han de ser negociados en el interior del grupo y con el/los agentes de apoyo o colaboradores externos; por otra, el proceso de trabajo es evolutivo, sin un desarrollo prefijado.

El marco de trabajo, que vamos a reseñar, comienza con la *revisión y diagnóstico* –en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta- *del estado actual del funcionamiento del centro escolar*, por parte del grupo de profesores y con el apoyo de algún asesor, para emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. En este modelo de proceso, como forma habitual de trabajo, se parte consensuando un “mapa” de logros y necesidades, fruto del autodiagnóstico/evaluación de la situación del centro, en un compromiso por revisar, concretar y sistematizar nuestras ideas educativas, de modo continuo y en espiral, en un plan de acción, como se aprecia en la figura 5.3.

En la figura 5.3, aparecen cuatro aspectos contextuales precisos, en mayor o menor medida, para que el proyecto pueda funcionar: colaboración y

trabajo en equipo, un proceso evolutivo, un cierto grado de autonomía, y –sin duda- también un compromiso ético por mejorar lo que se hace. La idea de mejora interna de las escuelas, mediante proyectos de colaboración entre centros escolares y otros agentes externos (profesores de Facultad o asesores de los CEP), da lugar a experiencias –iniciadas a fines de los ochenta- de proyectos.

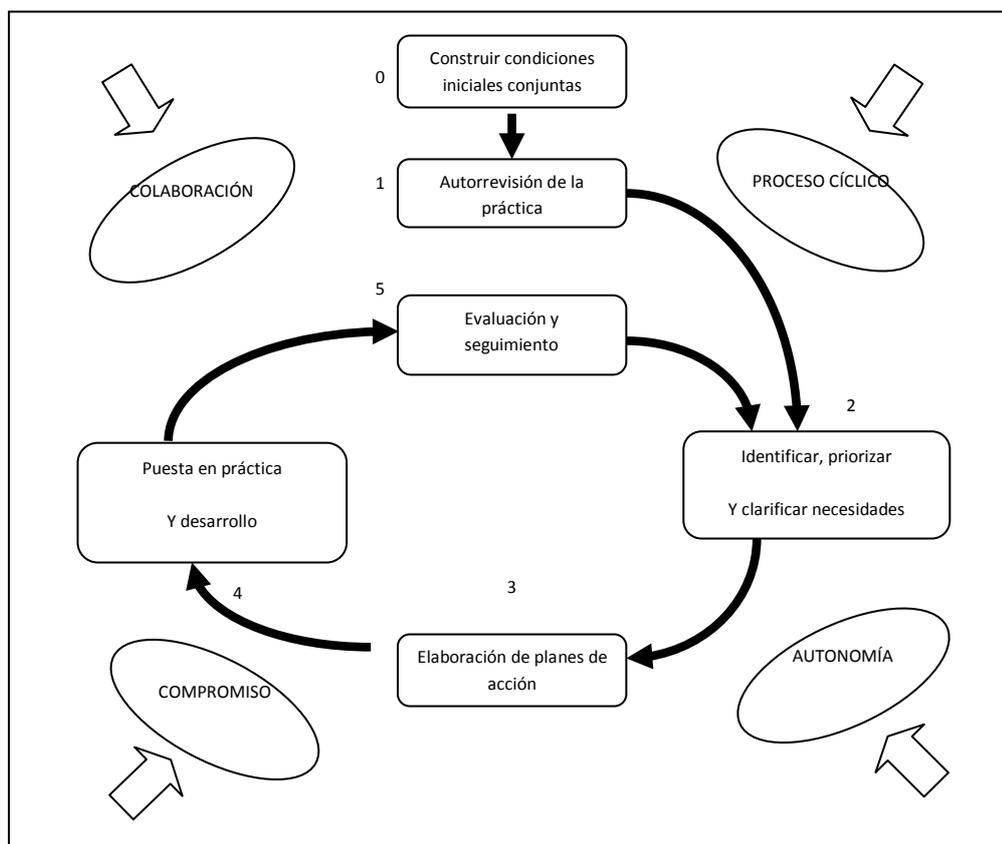


Figura 5.3. Un modelo de proceso como metodología de trabajo

Entre la universidad y centros escolares, que “apuntan a la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permitiera la propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centros y los profesores” (Escudero y Bolívar; 1994,144). Estos proyectos estaban inspirados en una filosofía de la colaboración entre profesores de la escuela y los facilitadores externos (Escudero y Moreno, 1992), con la utilización de este proceso de trabajo en la resolución de problemas, y con cierto compromiso institucional de los profesores de cada escuela por hacer de modo colegiado la mejora de la educación.

La autorrevisión escolar se puede constituir así en proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna de la escuela, mediante el desarrollo de proyectos integrados de innovación y formación. Vamos a describir un conjunto de procesos, fases o mementos flexibles y evolutivos (Escudero y López, 1992; Bolívar, 1997b), que –no obstante- son adaptados por cada centro escolar, según sus tiempos y circunstancias:

## 0. construcción conjunta de condiciones previas para iniciar un proceso de mejora.

En primer lugar, como momento previo, hay que situar la construcción de un *clima inicial de compromiso para iniciar un proceso de mejora*. Es el momento en que los miembros del Centro –por determinadas “historias” internas, propuestas externas o inducidos por algún agente de cambio o asesor – deciden implicarse en un proceso de mejora interna de su realidad escolar, iniciando algún proyecto de formación/innovación. Requiere clarificar por parte de los profesores implicados, y –cuando proceda- con el asesor o agente de apoyo externo, los principios, propósitos, metodología y compromisos que comporta esta modalidad de trabajo escolar.

Es un momento clave, determinante de los desarrollos que tome posteriormente, que exigirá discutir, clarificar y consensuar lo que comporta (espacios, tiempos y responsabilidades) llevar a cabo un proceso de este tipo. En la reconstrucción del centro escolar se parte de que, dado que no se cree que haya ningún posible salvador exterior, se intenta *movilizar al propio centro para realizar una supervisión* de su propio funcionamiento y “embarcarse” en una mejora progresiva. Es el momento, recurriendo a la analogía, donde se llega a la convicción de que hay que reformar el barco (acción educativa del centro) mientras se está en alta mar, sin arribarlo unos meses en el puerto; y no por otra cosa que para que no naufrague en primer lugar, y para hacer, en segundo lugar, más confortable y satisfactorio para todos.

### Momento 0

#### *Construir condiciones para iniciar un proceso de mejora*

Proceso que en un centro, con la colaboración de apoyos externos, consensúa la condiciones de desarrollo y constituye las bases (espacios, tiempos, compromisos, agentes) para embarcarse en un proceso de mejora.

*Actividades:* Reuniones de debate por grupos para esclarecer y concretar los compromisos, tiempos, organización y responsabilidades. También lograr la implicación de una mayoría en línea o “filosofía” que va a inspirar el proyecto de trabajo/innovación. Concretar tipo de apoyos, compromisos mutuos, quines (externos e internos) van a coordinar el proceso. Superación de posibles resistencias/reticencias sobre la viabilidad.

## 1. Autorrevisión de la práctica

Una vez implicados y comprometidos en iniciar el proceso, se hace un primer alto en el camino, *“poniendo sobre el tapete”* en qué situación se está, en valorar por qué se está, y en determinar a dónde se quiere ir de cara a mejorar. Se trata de ir añadiendo colegiadamente un “mapa” de la situación, como contexto de actuación: si lo que se está haciendo es lo que se querría hacer, si lo que pasa es lo que debería pasar, en cómo van las cosas en el Centro, qué es lo que funciona aceptablemente y de lo que se está contento, y qué cosas necesitarían mejora. La autorrevisión puede provocar una cierta “desestabilización”, que suele sentirse como inconformidad con la situación que se arrastra.

*Momento 1*

*Autorrevisión de la práctica*

Revisar y valorar la realidad actual del centro (logros, necesidades, problemas), haciendo un *diagnóstico de la situación*. Diseñar una percepción amplia y compartida de la acción educativa del centro.

*Actividades de autorrevisión:* ¿Qué se considera que hay que mejorar preferentemente este curso?, ¿Es posible acotar algunos aspectos que deberían constituir el objeto preferente de mejora?, ¿Se podría determinar específicamente qué habría que cambiar?, ¿Está bien definido lo que se quiere hacer?, ¿Qué prioridades, dentro de nuestras posibilidades, se pueden tomar?, etc.

Para la acogida de datos, que sirvan como punto de partida en el análisis de la organización escolar, se pueden utilizar instrumentos formalizados (escalas o cuestionarios u otras técnicas), o simplemente procedimientos de discusión y diálogo (reuniones por grupos, debates) como medios para *explorar colegiadamente los aspectos de la escuela*. El grupo debe decidir si un instrumento estandarizado o informal tendría interés y podría aportar datos relevantes para iniciar la autorrevisión, dependiendo de su adecuación con los propósitos, con la situación y cultura local, y con los datos que interesen.

Realizar un diagnóstico del centro como organización, penetrando –más allá de los aspectos formales y superficiales-en aquellos elementos subyacentes a la acción diaria del centro, es formarse una imagen válida y compartida de las necesidades y problemas del centro docente, que puede servir de base para la acción. Normalmente los problemas que salen a la luz son múltiples y diversos, por lo que precisan ser categorizados en grandes grupos.

*2. Identificar problemas/necesidades, priorizar y clarificar ámbitos preferentes de mejora*

Una vez que se comparte el mapa de la situación, donde –al tiempo- se han revisado, concretado y sistematizado las ideas educativas, se avanza *poniéndose de acuerdo en logros y necesidades*. Estos ámbitos de mejora pueden afectar al currículum del centro, a partes, o al funcionamiento del dentro como organización de servicio público. Dicho proceso debe abocar a acuerdos prácticos (dimensión de contenido), dependiendo de la efectividad posterior del propio proceso seguido (si ha sido un medio de consenso, de compromiso, etc.).

*Momento 2*

*Identificar, priorizar y clarificar necesidades y problemas*

Se identifica y define el problema, clarificando las necesidades, para llegar a un entendimiento (acuerdo y comprensión común), así como a determinar ámbitos concretos de mejora.

*Actividades:* ¿Qué se considera que hay que mejorar preferentemente este curso?, ¿Es posible acotar algunos aspectos que deberían constituir el objeto preferente de mejora?, ¿Se podría determinar específicamente qué habría que cambiar?, ¿Está bien definido lo que se quiere hacer?, ¿Qué prioridades, dentro de nuestras posibilidades, se pueden tomar?, etc.

El centro escolar se pone de acuerdo en seleccionar qué ámbitos de la vida escolar van a constituirse en prioritarios de acción. Normalmente se cifra en una o dos parcelas que por la interrelación que suelen tener, a la larga afecta a otras dimensiones. Es también el momento en que –como se hacía en la RBE-, se puede ponderar si procede una revisión específica de este ámbito/problema priorizado. En cualquier caso, tampoco es cuestión de hacer del diagnóstico un proceso interminable que puede abocar a “morir por el diagnóstico”, es decir, en gastar tal cantidad de energías, que por su carácter introductorio, sin traducción práctica directa todavía, dilatan en exceso el proceso, pudiendo llegar a frustrar a los participantes. Es mejor, desde esta perspectiva, ir haciendo el diagnóstico a medida que se va avanzando, incluido en el propio proceso, en una planificación progresiva.

Se trata de inducir un diálogo reflexivo sobre la acción de la escuela, contribuyendo a ampliar o modificar la percepción de la situación y a resituar el conocimiento y marco de acción sobre ella. En la medida en que la identificación de necesidades es una construcción social o representación de la realidad del grupo, éstas pueden ir cambiando en el propio proceso, por lo que no se pueden confinar a un momento previo del inicio de la innovación. Como dice Canario (1994,64) *“el proceso de análisis de necesidades deberá, por el contrario, integrarse, de forma permanente, en diferentes momentos de ciclo de formación/innovación”*, de modo que permita la sucesiva explicitación de las representaciones de la escuela por parte de los profesores. Normalmente, entonces, los equipos de profesores cuestionan, analizan, elucidan las situaciones educativas en sucesivos momentos que provocan una reformulación de las necesidades.

### 3. *Elaboración progresiva de planes para la acción*

Determinado y consensuado un ámbito de mejora (contenido) se pasaría a movilizar recursos (internos y/o externos) que contribuyan a su resolución, en una búsqueda de soluciones (ideas, métodos o recursos materiales). Normalmente para que un centro o un grupo de profesores sea capaz de hacer frente a sus ámbitos de mejora, y –sobre todo- para que su fundamentación sea relevante y legítima, deber verse potenciados por nuevos marcos o ideas pedagógicas, formas de trabajo, etc. Contextualizados con las demandas y necesidades del centro pueden/deber tener lugar acciones formativas “específicas”, a veces coordinadas por agentes externos que contribuyan a la reconstrucción por los profesores de sus concepciones, métodos pedagógicos, relaciones escolares, o compromisos con valores educativos.

La elaboración de planes pedagógicos para la acción supone planificar conjuntamente tanto a) los procesos de trabajo conjunto que se van a hacer durante la puesta en práctica, como b) los aspectos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado en los que se van a focalizar. Esta planificación se entiende como un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado (qué se ha hecho hasta ahora), presente (qué se hace actualmente) y futuro (qué se va a hacer) por parte de los profesores; y qué, a su vez, debe

quedar abierto a otros desarrollo subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento y evaluación, toma de decisiones encaminadas a su progresiva institucionalización.

*Momento 3*

*Elaboración de planes de acción*

Los procesos y actividades anteriores abocan a movilizar las ideas y concepciones para planificar las acciones referidas a los problemas detectados y acordados como prioritarios. Incluye también la búsqueda colegiada de soluciones y alternativas, prever los recursos y formación necesarios dentro o fuera del centro, decidiendo los pasos que se van a dar.

*Actividades:* discutir y deliberar, a la luz de los criterios, principios y valores acordados, qué hacer para llevar a cabo un plan de acción, y con qué conocimientos y recursos se cuenta para llevar a término.

La planificación –entonces- no debe convertirse en un proceso formalista para gestionar las acciones concretas que se van a hacer, que normalmente no llevan muy lejos, más que para escribirlas en documentos. Al contrario, la elaboración de un proyecto de innovación, referido tanto a un ámbito o acción específico como al propio plan de trabajo a seguir entre los profesores y otros sujetos implicados, es un proceso de negociación, de distribución del poder, en un clima de diálogo y deliberación.

*4. Desarrollo o puesta en práctica del proyecto*

Los planes o proyectos, fruto de consensos anteriores, han ido capacitando al centro para ponerlo en práctica, para rectificar o modificar las líneas de trabajo planteadas y para reflexionar sobre ellas. Como proceso crítico se debe reconstruir la praxis desde los conocimientos anteriores, y –al tiempo- aprender de la práctica para reformular el conocimiento. Sin esperar grandes soluciones de fuera, los profesores toman los centros escolares como unidades comprometidas con el cambio y como lugares de formación.

*Momento 4*

*Desarrollo o puesta en práctica del proyecto*

Analizar, coordinada y reflexivamente, qué va sucediendo en la práctica con el proyecto y con los acuerdos tomados, qué impactos están teniendo, en qué aspectos conviene corregir, etc. El desarrollo práctico es formativo por el aprendizaje compartido de la enseñanza, al modificar las líneas de trabajo planteadas y por la reflexión sobre ellos.

*Actividades:* Además de la práctica docente en el aula/centro, reuniones sobre ¿qué problemas se están presentando?, ¿de qué aspectos se está razonablemente contento?, ¿qué está haciendo cada uno?, ¿por qué se ha hecho de otro modo?, etc. También se van usando los recursos y apoyos formativos pertinentes.

## 5. Evaluación y seguimiento del plan y del proceso de trabajo

El seguimiento y evaluación se refiera conjuntamente a cómo está funcionando el proceso de trabajo conjunto, así como a la propia parcela determinada como ámbito preferente de mejora. Como tal, no es un acto formalista o ritual, sino la actitud permanente, del grupo o institución, de vigilancia y revisión de lo que se está haciendo. En este sentido la evaluación es una forma de promover el desarrollo organizativo del centro y profesional de los profesores, al tiempo que del desarrollo curricular en las experiencias educativas ofrecidas a los alumnos. Se va autorrevisando colegiadamente lo conseguido para generar nuevos problemas o prioridades y líneas de acción, convirtiéndose el proceso en cíclico o en espiral (flecha de 5->2 de la figura 5.3).

La evaluación consiste en ir revisando lo que se está haciendo en la práctica en la práctica y la discrepancia que va presentando frente al perfil diseñado en el proyecto. Igualmente será necesario entrar en un análisis de los obstáculos y los apoyos (conocimientos y destrezas, materiales, organización, y estructurales) necesarios para superarlos, para irse acercando a una institucionalización. Desde una evaluación para la mejora, e incluso como mejora, ésta no es punto final sino que implica reiniciar el ciclo, diagnosticando la situación de nuevo, tras la primera implementación.

### Momento 5

#### Evaluación y seguimiento

La evaluación no es una fase final, como modelo en "espiral" de mejora, es una *evaluación del desarrollo*, inmersa en el proceso de puesta en práctica, para ver en qué aspectos los planes específicos deben ser mejorados o corregidos, así como el seguimiento del propio proyecto de trabajo.

*Actividades de evaluación:* ¿Qué necesidades no se habían previsto y se están planteando actualmente?, ¿De qué cosas se está satisfecho?, ¿Cuáles deberían ser los cambios que se deberían introducir?, ¿Qué métodos y materiales están siendo útiles?

Esta evaluación se convierte, al tiempo, en una *autoevaluación de la situación* de partida. Hopkins (1989) ha propuesto entender *la evaluación* más que *de* la mejora conseguida *o para* mejor el futuro, *como un proceso mismo de mejora*, al formar parte del propio proceso formativo del centro. La evaluación puede ser el proceso que articule el mismo proyecto escolar, que ofrezca claros datos para su reorientación, que genere nuevos ámbitos de mejora, y que tienda a construir –con continuidad- el funcionamiento y dinámica del centro de profesores.

Este proceso suele requerir la presencia de agentes de apoyo externo, como negociadores/dinamizadores del proceso de cambio, guiados por un conjunto de valores que pretenden ser educativos, en lugar de instrumentales, para los implicados; contribuyendo a hacer explícito un dibujo más claro de la institución/innovación, como primer paso para la reflexión conjunta sobre lo que se hace, se debería hacer o sería legítimo lograr. Partiendo de las

demandas que los profesores entienden que constituyen sus problemas, sin imponer a priori sus puntos de vista, y en un proceso de colaboración, sugieren posibilidades de acción. Unos y otros (agentes de apoyo externo, centro y profesorado) quedan comprometidos en el proceso de mejora. No es, por tanto, un trabajo sobre los Centros, sino *con* los centros escolares. El objetivo último de esta intervención es lograr una institucionalización de la nueva cultura “desde dentro” que, a la larga, por la capacitación del centro para resolver por sí mismos sus propios problemas, haga innecesaria la colaboración de asesores externos. De hecho, este modelo de proceso como metodología de innovación y formación centrada en la escuela, al que ha contribuido muy decididamente propuestas de Escudero (1993), ha tenido un amplio eco, tanto en formular líneas sobre cómo debía ser el asesoramiento de los Centros de Profesores como los proyectos en centros.

### 5.3.1. *¿Qué hemos aprendido de nuestras experiencias?*

Las experiencias desarrolladas en nuestro país no siempre han tenido un balance (menos público) de lo que hayan dado de sí, de su continuidad e incidencia, más allá de las experiencias concretas. Con todo, contamos con algunos informes (narraciones de estudios de casos), y la participación –directa o indirecta- en experiencias de formación basada en la escuela, a partir de las que se van a hacer sugerencias y aportar una cierta mirada crítica. Dentro de las limitaciones que impone la cruda realidad, a partir de las experiencias hemos aprendido algunas lecciones, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Para que se puedan dar proceso de este tipo es necesario, como condición estructural, *crear espacios y tiempos* dedicados a estas tareas, aparte de una estabilidad de los miembros de la escuela. Resulta de especial relevancia habilitar tiempos, que sin restar a otras actividades ni intensificar el trabajo actual, y –por tanto- reconocidos por la administración educativa, se puedan dedicar al trabajo cooperativo de autorrevisión de planes de acción. El tiempo adecuado como uno de los factores restrictivos más importantes para el éxito del proceso, por lo que el reconocimiento oficial, en algunos casos, dentro del horario laboral como tiempo de formación, ha sido una condición previa que ha actuado a favor. A veces, por el contrario, la continuidad del proceso se ha limitado al tiempo oficial reconocido, no logrando su institucionalización.
- En varias experiencias el núcleo del trabajo se ha centrado en el proceso de trabajo en colaboración, mejorando sustantivamente las relaciones sociales y profesionales entre profesores; pero *se ha descuidado* que el objetivo último de la mejora escolar son *los aprendizajes de los alumnos y el trabajo cotidiano en el aula*. Por eso, el foco o prioridad de mejora, como catalizador de los procesos de desarrollo, debe ser una dimensión específica de la práctica docente. El proceso de trabajo conjunto debe abocar a acuerdos prácticos (dimensión de contenido), siendo muy importante –para asegurar su posterior traducción práctica- el propio proceso de diálogo, confrontación de perspectivas y

acuerdos finales, no se puede desdeñar los contenidos del trabajo docente.

- Para que estas prioridades funcionen, deben unirse a *condiciones organizativas* del funcionamiento de la escuela (marcos, roles, responsabilidades y modos de trabajo). La formación/innovación centrada en la escuela debe combinar, adecuadamente, la resolución de un problema educativo preferente, percibiendo los profesores su utilidad, con las condiciones internas del centro escolar, generando formas de trabajo que puedan funcionalmente ser aplicadas a otros temas, así como dando pasos en la construcción de una cultura escolar más cooperativa. Lograr que el proceso no se “coma” el contenido, ni éste deje de lado potenciar la capacidad organizativa del centro, viene a ser de esta forma de trabajo.
- Cabe el grave peligro de que el modelo anterior, se tome de *forma rígida, cual nueva tecnología de gestión*, como conjunto de pasos fijos en el tiempo, cuando se debe tender a que cada centro construya su propio proceso y ámbito de mejora. Cuando por bienintencionado que sea, le son impuestos modelos externos de funcionamiento por investigadores/asesores externos, por muy legítimos que pudieran parecer, sin partir de la realidad cotidiana de los profesores, se convierten en un fin en sí mismos. Con ello, todo el proceso puede quedar malinterpretado, imposibilitando que el centro controle su propio proceso de cambio futuro.
- *Cada escuela es única*, con su propia cultura, contextos e “historias”, lo que impide trabajar con fórmulas y contenidos similares. Cada establecimiento escolar determina sus prioridades y sus maneras de llevarlas a cabo. Por eso mismo, no todos los proyectos formativos y de innovación funcionan de la misma fortuna. Unos, por factores coyunturales y contextuales, se han visto abocados al fracaso, tras un período de funcionamiento; en otros, se van incrementando la participación de los profesores y la calidad de los procesos a medida que avanza. Y es que los conflictos y problemas con, como conocemos, parte integrante y sustantiva de los procesos de cambio.
- Ha sido necesario establecer algún tipo de *coordinación o apoyo interno*, donde un (o dos) profesor o profesora, por algún tipo de liderazgo, asumen –con un consenso del grupo- la función de estimular el proceso de trabajo en la propia escuela, preparar los recursos o coordinar procesos, necesidades o planes con asesores o agentes de cambio externo. Sin tener en cuenta que adoptar un papel formalista, sí es necesario algún tipo de liderazgo pedagógico dentro del grupo para que el proceso pueda regresar. El grupo de apoyo interno es clave en el desarrollo organizativo de la escuela, tanto para estimular y mantener el proceso iniciado, como para ir logrando su institucionalización que, al final, pudiera hacer cada vez más innecesaria la presencia de los agentes externos.

- Normalmente estos procesos han surgido o se han visto potenciados cuando algún *asesor, formador o profesional externo* (profesor universitario, asesor de formación del CEP, de equipos psicopedagógicos, etc.) ha apoyado la formación, revisión o innovación de la escuela. Esto exige clarificar, en los momentos de la relación inicial, sus relaciones con el centro. La labor del *asesor/formador externo* se debe dirigir primariamente a capacitar al profesorado para desarrollar las innovaciones curriculares y a facilitar los procesos de desarrollo de la escuela como institución. Una relación de trabajo en colaboración con los profesores puede, en efecto, provocar, más fácilmente, la apropiación de modo de trabajar y resolver los problemas por parte de los profesores. Es un *facilitador de los procesos* de desarrollo de la escuela, estando llamados a ser dinamizadores de la acción didáctica de la escuela.
- Reconstruir los lugares y formas de trabajo individualistas de los centros escolares, por *un trabajo en colaboración no es tarea fácil*. La cultura de la escuela, en estos momentos, es resistente a los intentos de embarcarse en procesos de este tipo. Requiere, en último extremo, *un cierto compromiso ético y político* por parte del profesorado y de la propia comunidad educativa por una regeneración educativa y cambio social. Es en el seno de estos grupos renovadores, apoyados coyunturalmente por formadores/asistentes externos, donde cabe ir intentando un cambio educativo institucionalizado, cuando sienten necesidad mutua de hacer algo nuevo y trabajar de modo distinto, planteándose los fundamentos y fines de lo que enseñan. De hecho, el modelo ha funcionado más satisfactoriamente en aquellos grupos/centros que ya, inicialmente, contaban con una predisposición al cambio y experiencias previas de renovación pedagógica (Escudero, 1997).

Emplearlo como un recurso instrumental por la administración, al servicio de su planes de Reforma, como ha sucedido en algunas propuestas oficiales de “formación de centros” para la elaboración del “proyecto de centro” no ha llevado muy lejos. También el asesor puede quedar atrapado en dicha lógica: enseñar –en unos casos- cómo “rellenar” mejor dichos documentos, en otros cómo lograr que acepten/adopten las propuestas externas. Desde nuestra posición, en lugar de una estrategia gerencial para aceptar y poner en práctica reformas externas, la formación/innovación centrada en la escuela puede ser una de las principales plataformas teóricas y prácticas para cambiar la “cultura” tradicional de los centros escolares, para promover una ampliación de la profesionalidad de los profesores y la reconstrucción de los establecimientos de enseñanza como núcleos de innovación. En el largo camino de mejora de la educación, la formación centrada en la escuela se dirige a reconstruir la cultura profesional de colaboración pedagógica mediante espacios de formación y formas de hacer conjuntos, de conectar la formación con el desarrollo y mejora del currículum escolar.

#### **5.4. ¿Por qué los centros escolares no aprenden? Memoria y aprendizaje de la organización**

Si el centro escolar, además del lugar de trabajo, debe ser la unidad básica de formación e innovación, lo será si en su seno tiene lugar un aprendizaje institucional u organizativo, es decir, si el entorno de relaciones de trabajo enseña y la organización como conjunto aprende, a partir de su propia historia y memoria como institución. En la literatura anglosajona se emplea *learning organization* y *organizacional learning*, mientras en la europea se ha solido denominar *organización cualificante* o “formadora”, en otros casos se habla de *Organización inteligente*. Ha sido común designarlo también (con el anglicismo procedente de la traducción hispanoamericana), “aprendizaje organizacional”, siendo más correcto decir “aprendizaje organizativo” (AO), aprendizaje de la organización o aprendizaje institucional; y “organización que aprende” (OA) o “escuela que aprende” (*learning School*).

La organización entonces no sólo provoca aprendizaje para los alumnos, sino que –al hacerlo- adquiere también una función cualificadora para los que trabajan en ella, si logra optimizar el potencial formativo de las situaciones de trabajo. Se podría establecer distintos niveles de desarrollo del centro escolar en función de la cultura organizativa dominante (Dalin y Rolff, 1993). En un primer nivel, la escuela está *fragmentada*, o débilmente acoplada, donde cada unidad organizativa e individuos funcionan independientemente, los posibles procesos de mejora son individuales, o –en cualquier caso- dependiente de las presiones administrativas o del entorno. En un segundo nivel, el centro escolar está vertebrado en torno a un *proyecto conjunto*, que articula el trabajo común y moviliza la dinámica del trabajo y aprendizaje de las experiencias. En un tercer nivel, la escuela –como *organización que aprende*- se caracteriza por haber institucionalizado procesos, que se describen a continuación, que hacen que la organización como un todo aprenda a hacerlo mejor. Una escuela, que ha institucionalizado la mejora como proceso permanente, es un centro que se desarrolla como institución, una “escuela que aprende”.

Sin embargo, la vida cotidiana de los centros docentes suele transcurrir, año tras otro, sin dar lugar a un aprendizaje institucional que, debidamente sedimentado en su *memoria organizativa*, pudiera posibilitar contar con una historia propia, para no empezar siempre de nuevo. La ironía de la realidad escolar es que unas instituciones dedicadas al aprendizaje, no suelen ellas mismas aprender (Gairín, 1996). La cuestión, aplicada a nuestra realidad, no sería tanto entender la escuela como organización que aprende, sino cuestionarse *por qué –de hecho- los centros escolares no suelen aprender* (son “anémicos”), y qué habría que hacer para que aprendan. Somos conscientes –por tanto- de que cuando acudimos aquí a las teorías del “aprendizaje organizativo” lo hacemos como *modelo contrafáctico* que pudiera servir para guiar procesos y estructuras necesarias para que los centros puedan aprender como organizaciones. Se trata de proporcionar visiones de una “buena escuela” y de proveer procesos que pudieran conducir a lo que pretendamos (Bolívar 1997a).

En esta línea pretendo sugerir el posible interés de las actuales teorías del AO (Argyris y Schön; 1978, Huber; 1991, Senge; 1992) para institucionalizar procesos de formación e innovación internamente generados, como resolución de problemas. Como sucedió con el Desarrollo Organizativo (DO) nos encontramos con el problema de hacer posibles transferencias infundadas, calificadas de “gerencialistas” (*management*), u optar –como aquí proponemos– por retomar aquellos elementos interesantes de esta teoría y práctica, debidamente reconceptualizados, para que, sin convertirse en una nueva “tecnificación” de los procesos de cambio organizativo, puedan revitalizar las estrategias de cambio educativo y los modos de pensar los establecimientos educativos como organizaciones.

La noción de aprendizaje se ha referido primariamente a la adquisición de un conjunto de competencias individuales, cuando hablamos de AO la transferimos metafóricamente a la estructura conjunta de personas en una organización. El aprendizaje institucional se produce a través del aprendizaje individual pero éste no garantiza aquél si no sucede en un contexto específico: una organización que ha desarrollado procesos para que el aprendizaje individual modifique el comportamiento de la entidad. Como bien ha escrito Senge (1992, 179): *“las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional (organizacional), pero no hay aprendizaje institucional sin aprendizaje individual”*. Este aprendizaje, no puede ser reducido a la acumulación de aprendizajes individuales, se produce en el Centro escolar como “comunidad de aprendizaje”, en formas de deliberación práctica, intercambio y colaboración.

El proceso que regula el flujo de información entre los miembros está mediado por tres variables: el repertorio disponible de estrategias cognitivas individuales, la trama informal de cultura organizativa, y su estructura formal. Generar nuevas competencias en los miembros de una organización comporta –como dos caras de la misma moneda- la experiencia de una actividad cualificadota o formativa, y que el conjunto de la organización aprenda a hacer nuevas cosas. En una organización que aprende se da un “valor añadido” al aprendizaje natural de sus miembros en una triple vertiente: el aumento de las capacidades profesionales y personales de los miembros, el incremento de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y el aumento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados, capacidad de adaptación al entorno cambiante, etc. (Moreno Peláez; 1997).

#### 5.4.1 ¿Qué es el aprendizaje organizativo (AO)?

El AO proporciona un marco para entender cómo los cambios cognitivos o prácticos, que suceden en las personas de un centro de trabajo, son dependientes de la emergencia de nuevos patrones organizativos y mentales. En este sentido el AO es un medio para un fin: alcanzar una OA. Este aprendizaje implica –entonces- la creación de interpretaciones de hechos y conocimientos construidos socialmente que, generados desde dentro o procedentes del entorno, llegan a formar parte de la organización. Como

decían Argyris y Shön (1978), en aquella obra se habla sobre el tema, este aprendizaje debe suceder a todos los niveles de la organización: *“los individuos aprenden como parte de sus actividades diarias, especialmente cuando interaccionan con otros y con el medio exterior. Los grupos aprenden cuando sus miembros cooperan para conseguir propósitos comunes. El sistema en su totalidad aprende al obtener retroalimentación del ambiente y anticipa cambios posteriores”*. Es por ello muy importante, para que pueda darse una transferencia del aprendizaje entre los miembros de la organización, la no existencia de posiciones fijas que, a modo de barrera, impidan la comunicación fluida entre los miembros.

Una organización que aprende es aquella que tiene una competencia nueva, que le capacita para –aprendiendo colegiadamente de la experiencia pasada y presente- procesar la información nueva, corregir errores y resolver creativamente sus problemas. Una organización aprende de lo que hace, especialmente de los errores, pero puede hacerlo de dos formas: aprendizaje de primer orden o de segundo orden. Así, ante el no cumplimiento de sus expectativas, puede limitarse a adaptar su respuesta a la situación, manteniendo constante sus modos de pensar y hacer (ensayo-error), que no ponen en cuestión el *status quo* de la organización: en este caso estamos ante un aprendizaje de primer orden, de circuito de “bucle simple” (figura 5.4). Por el contrario, decían Argyris y Schön (1978), se produce un aprendizaje de “circuito doble”, propio de una organización inteligente, cuando –ante la detección de errores y la disfuncionalidad de las estrategias de acción al uso- se modifican los modos de funcionar anteriores de la organización (creencias subyacentes), desde una postura de apertura al cambio se aprende a anticipar futuras respuestas, transformando de alguna forma los modos anteriores de funcionar. En lugar de un aprendizaje adaptativo, una organización que aprende tiene un “aprendizaje generativo”, que aumenta la capacidad para crear el futuro.

Una organización puede tener un aprendizaje cero cuando se limita a recibir información externa (estímulos) y/o dar una respuesta directa. Puede introducir la posibilidad de cambiar la respuesta elegida, dentro de un conjunto de posibilidades dadas; o, en un nivel superior ampliar el número de alternativas consideradas, y –finalmente-en un tercer nivel modificar la significación misma dada a las alternativas consideradas, por cambiar los valores y reglas que hasta ahora han seguido (“circuito doble”). Este segundo tipo de aprendizaje, que algunos llaman “dialéctico”, implica un ciclo continuo de análisis, evaluación de errores, inventar nuevas soluciones, e interacción entre la organización y el entorno. En lugar de respuestas reactivas, conservadoras, la organización adopta respuestas proactivas, más allá de la cultura establecida.

Concebir el centro como una comunidad de *aprendizaje institucional* implica que va construyendo su conocimiento a partir, entre otras, de dos dimensiones:

- a) Aprender de la experiencia acumulada (“*memoria colectiva institucional*”), mediante adaptaciones progresivas de nuevas ideas o propuestas.
- b) Aprender de los proyectos puestos en marcha

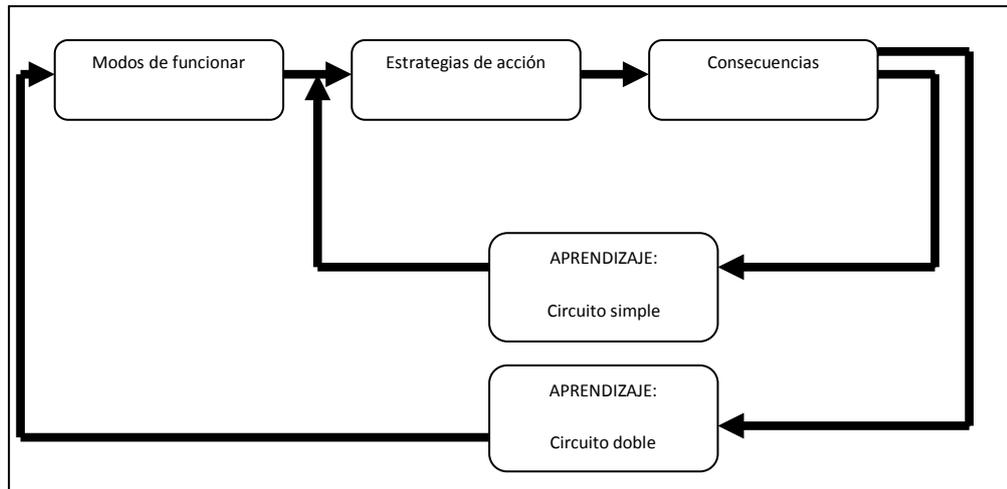


Figura 5.4 Aprendizaje de circuito simple y de circuito doble

Si bien el primero permite una cierta estabilidad en la organización, dada por su cultura organizativa y por su propia historia colectiva de modos de actuar (gestionar la experiencia), los proyectos en los que se embarca la organización posibilitan su regeneración, aprendiendo de su puesta en práctica. Uno y otro dependen muy grandemente de las redes de colaboración que existan entre sus miembros, pues –en ausencia de intercambio de experiencias e ideas- el centro como institución tendrá pocas posibilidades de cambio.

Peter M. Senge (1992) que contribuyó a popularizar el término “organizaciones que aprenden” (OA), las definía en la primeras páginas de su *fifth Discipline* como “organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende en conjunto”. Son organizaciones que miran el futuro en relación con el presente, que tienen institucionalizados procesos de reflexión-en-acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender, aprenden de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y, en suma, tienen una metacapacidad: aprenden cómo aprender.

Actualmente no contamos con un consenso en la definición y conceptualización de aprendizaje organizativo u organización que aprende (Tsang, 1997), ya sea porque los supuestos teóricos de partida son diversos, procedentes de tradiciones disciplinarias distintas, ya porque las experiencias son parciales. En el cuadro 5.3 se recogen –ordenadas cronológicamente. Algunas definiciones significativas de qué podemos entender por aprendizaje organizativo-institucional.

**Cuadro 5.3** *Definiciones relevantes de aprendizaje significativo*

- *El AO es el proceso por el que una organización obtiene y utiliza nuevo conocimiento, destrezas, conductas, y valores, detectando y corrigiendo errores (Argyris y Schön; 1978)*
- *Las organizaciones son vistas como contextos de aprendizaje por sacar inferencias de la historia dentro de las rutinas que guían su conducta (Lewitt y March; 1988)*
- *Una entidad aprende si, mediante su procesamiento de información, cambia el ámbito de su conducta potencial...si alguna de sus unidades adquiere conocimientos que reconoce como potencialmente utilizables por la organización (Hubert; 1991),*
- *Una organización que aprende es aquella que institucionaliza procesos de autorrenovación que apoyan el proceso de construcción de una visión común, diagnóstico, resolución de problemas, puesta en práctica y autoevaluación formativa (Dalin y Rolff; 1993).*
- *Capacidad o proceso dentro de una organización para mantener o mejorar sus acciones basadas en la experiencia (Nevis, Dibella y Gould; 1995).*
- *Una OA es un grupo de personas que persiguen metas comunes (incluidos los propósitos individuales) con un compromiso colectivo para revisar regularmente los valores de dichos propósitos, modificarlos y desarrollar continuamente modos más efectivos y eficientes para cumplirlos (Leithwood et al.; 1995)*
- *AO son los procesos de generación de nuevas competencias en los miembros que actúan en la organización, aprendiendo de la experiencia organizativa y de la actividad expresamente formadora de la organización (Moreno Peláez; 1997)*

El AO es dependiente de (i) la identidad organizativa y las competencias que una organización tiene, fruto de su historia anterior; también puede darse (ii) un aprendizaje por transferencia de una organización a otra, por imitación o incorporación de nuevas personas; pero (iii) el verdadero aprendizaje surge en el curso mismo de la actividad, poniendo en acción los saberes previos y aprendiendo de la puesta en práctica. Las organizaciones –como parte de su desarrollo- están comprometidas en alguna forma de aprendizaje colectivo o conjunto. Las organizaciones escolares están compuestas por un conjunto de patrones o rutinas que guían la conducta de sus miembros.

#### *5.4.2 Memoria organizativa*

Además de la memoria individual de los miembros, las organizaciones escolares tienen su propia historia interna, que forma *memoria colectiva o institucional* (Lewitt y March; 1988). Dicha memoria no es sólo un stock de conocimientos, sino también haber habilitado procesos (saber cómo y qué hacer) que posibiliten su retención y actualización. Los diversos hechos y sucesos de la experiencia son interpretados dentro de marcos que han configurado la memoria colectiva de la organización. Además de en los documentos formales archivados (*memoria oficial*) está inscrita en las estructuras y procesos habituales, en las pautas de la práctica profesional, en las historias de la organización (*memoria implícita*), y -sobre todo- en saber qué hacer en una situación (*memoria de juicio*). Como “memoria organizativa” condicionará –a modo de filtro- qué conocimiento merece ser utilizado, cómo los hechos son interpretados, o qué vale la pena hacer. Frente a una concepción tradicional de memoria organizativa (conjunto de

conocimientos que subsisten en la organización), algunos autores (Girod, 1997) acentúan el carácter de conjunto variable (que se enriquece o aminora) de conocimientos organizativos que posee una organización. Este conjunto de conocimientos pertinentes a las actividades de la organización no siempre es utilizado, pueden estar disponibles y no ser accesibles directamente. El AO, en este sentido, es un “proceso de aprender de la experiencia pasada”, retomando las lecciones aprendidas en el pasado, como forma crítica para evitar los errores y trampolín para las acciones futuras.

Además de la memoria individual de los miembros, entonces, las organizaciones tienen una historia común, que configura su memoria colectiva. En muchos casos no es consciente. Su recuerdo puede provocar cambios en las organizaciones: redefinición de eventos, alternativas, reconstruir una cultura, cambios de modo de hacer, etc. Si la mayor parte del saber organizativo es tácito (vivido pero no expresado discursivamente, implícito), pues configura un conjunto de reglas no conocidas como tales por la persona que las sigue, hacerlo explícito – como *memoria social compartida*– es reconocerlo como propio, lo que facilita su transferibilidad y funcionalidad.

El buen funcionamiento de la memoria organizativa parece descansar sobre la interacción permanente de tres subsistemas: *a)* una memoria oficial, memoria de largo plazo, muy explícita, pero poco operativa, y *b)* una memoria implícita, a corto plazo, y muy operativa. Pero *c)* es la memoria de juicio, la que estaría en la base de una organización que aprende, la que aporta inteligencia a la organización (figura 5.5.)

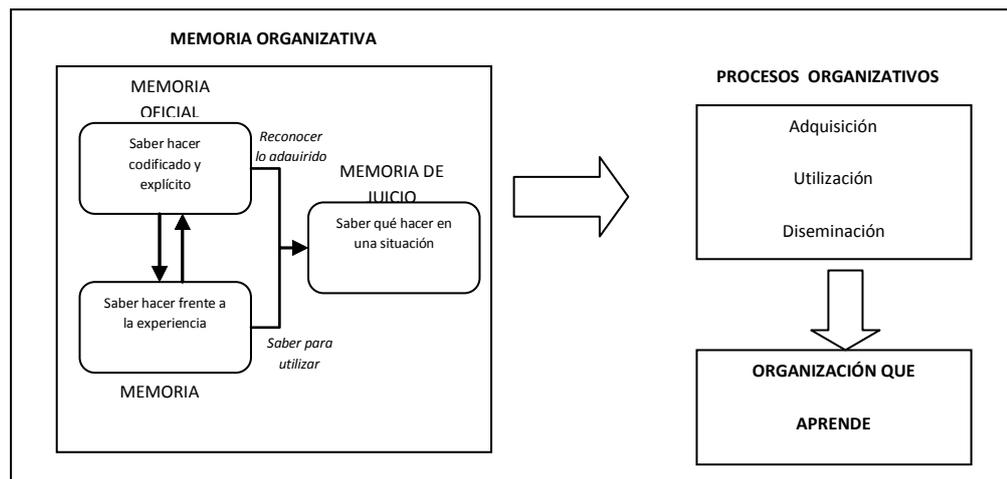


Figura 5.5. La memoria organizativa en una organización que aprende.

Así, frente a un problema complejo al que no se sabe dar una solución, en lugar de acudir a la “memoria oficial”, los individuos confrontarán sus modos de ver y juzgar qué hacer, para llegar –tras un diálogo y posterior acuerdo– a adoptar la mejor respuesta. A este tipo de memoria, que incluye la memoria individual, se puede agrupar bajo el rótulo de “memoria implícita” o subyacente. Pero será la *memoria de juicio* (individual pero, sobre todo, colectiva) la que desempeñara un papel fundamental en el desarrollo de la organización. Si, además, encuentra los adecuados procesos organizativos de adquisición, utilización y difusión, nos enteramos acercando a una organización que aprende.

#### 5.4.3 Procesos de aprendizaje organizativo

Similar a los procesos de “Desarrollo organizativo” (DO) se cuenta con un conjunto de procedimientos, que faciliten la resolución sistemática de aquellos problemas que una organización va encontrando, al tiempo que a aprender a anticipar a futuras acciones que incrementen el desarrollo de la organización. Leitwood *et al.* (1995), señalan dos conjuntos (colectivos e individuales de procesos de aprendizaje organizativo. Entre los *procesos colectivos* se encuentran, en primer lugar, el intercambio de información e ideas en discusiones informales entre colegas a nivel del centro o departamentos; así como el estímulo para experimentar nuevas prácticas, intercambio con otros de su desarrollo, y observación mutua. Entre los *procesos individuales* que favorecen el aprendizaje colectivo se encuentran la reflexión para aprender de la propia experiencia. La experimentación de nuevas estrategias o enfoques es enriquecedora cuando es estimulada por el intercambio con los colegas.

Las organizaciones que aprende a desarrollarse –señala Garvin (1993)- están equipadas con cinco grandes procesos:

- 1) *Resolución sistemática de los problemas.* Diagnosticar los problemas y tener capacidad para resolverlos no es sólo disponer de técnicas, sino más primariamente tener un modo de pensar y actuar. La Revisión Basada en la Escuela o el Desarrollo Organizativo han proporcionado modos para llevarlo a cabo.
- 2) *Experimentación con nuevos enfoques.* Sin limitarse a resolver los problemas habituales, al extender el campo de acción, se experimenta con nuevos conocimientos y programas que permitan aprender de la experiencia y acumular un saber hacer práctico.
- 3) *Aprender de su experiencia pasada.* Una organización debe revisar sus éxitos y fracasos, evaluarlos sistemáticamente, para extraer enseñanzas de modo que permitan tener un conocimiento acumulado, como hemos visto en relación con la memoria organizacional.
- 4) *Aprender de otros.* Algunos de los más importantes progresos en una organización pueden provenir de ideas y experiencias de otras organizaciones, como incentivo para una creatividad. Cerrarse a los propios modos de hacer puede ser la muerte de la organización.
- 5) *Transferir conocimiento.* El conocimiento tiene un mayor impacto cuando es rápida y eficientemente diseminado entre todos los miembros de la organización, y además es compartido.

Pero las organizaciones de aprendizaje no surgen de la nada. Son fruto de un conjunto de actitudes, compromisos, procesos y estrategias que han de ser cultivados. Por eso es preciso construir un *entorno* que favorezca el aprendizaje conjunto: tiempo para la reflexión, visión compartida, aprendizaje en equipo, autonomía, nuevo ejercicio de liderazgo., etc. Las tendencias actuales de rediseñar los centros escolares (reestructuración, cambios

sistémicos, descentralización y autonomía, etc.) se dirigen a incrementar las posibilidades de desarrollo organizativo de los centros escolares.

1. *Adquisición de conocimiento:* desarrollo de habilidades, comprensiones, relaciones a lo largo del tiempo.
2. *Utilización de conocimiento:* integración de aprendizaje disponible que pueda ser generalizado a nuevas situaciones.
3. *Difusión del conocimiento.* Compartir y disseminar lo que se ha aprendido.

Si bien toda organización suele contar con procesos formales o informales, una organización abierta al aprendizaje los emplea de modo sistémico. Los miembros de una organización se comunican y asimilan valores, normas, procedimientos, etc., tanto en la primera socialización en el grupo como durante la comunicación formal o informal en el trabajo cotidiano. La naturaleza de este tipo de aprendizaje y el modo como sucede está determinado por la cultura de la organización.

#### *5.4.4. Factores que inhiben/promueven los procesos de AO en los centros escolares*

Es evidente que, además de las dimensiones cognitivas, ciertos contextos/estructuras organizativas favorecen más que otros el AO. Si el AO, en gran medida, ocurre cuando los miembros de una organización adquieren información del entorno y tienen capacidad para generar las respuestas adecuadas, este proceso está mediado por tres factores: El repertorio de estrategias cognitivas individuales, la cultura institucional de la escuela, y la estructura formal de la organización. Para desarrollar el AO en las escuelas parece preciso centrarse, entre otros, en dos factores: *a)* los modos de trabajo de los profesores, como elementos clave para hacer más efectiva la organización, y *b)* qué estructura organizativa pueda ser ecológicamente favorecedora. Unir ambas dimensiones es esencial, debido a que recursivamente una refuerza a la otra. El desarrollo profesional y el desarrollo organizativo deben ir unidos.

Leithwood *et al* (1995, 1998), en sus experiencias con las escuelas, han delimitado un marco comprensivo de cinco factores que favorecen los procesos de aprendizaje organizacional en las escuelas (figura 5.6).

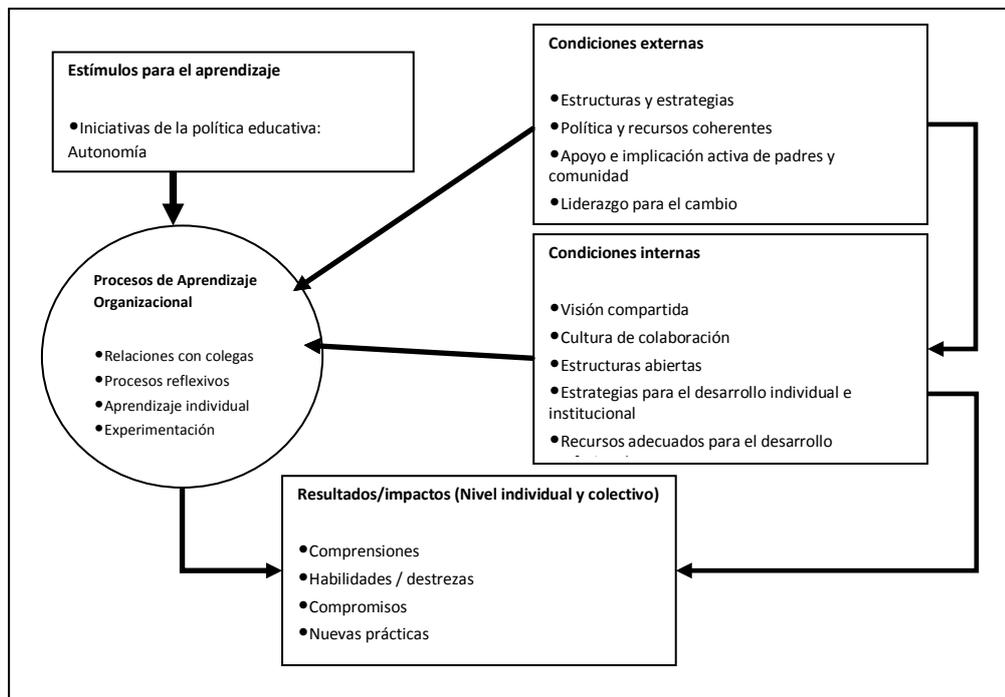


Figura 5.6. Conjunto de factores que favorecen los procesos de aprendizaje organizativo de un centro escolar.

En primer lugar aparece un conjunto de dimensiones amplias relacionadas con *estímulos para el aprendizaje*. Éstos pueden venir dados por iniciativas de la política educativa (un nuevo currículum) o por la percepción de un problema interno o externo. Otros estímulos pueden ser: incentivos a los docentes, estándares de la buena práctica, reformas estructurales (escuelas más pequeñas u organizadas en subunidades) que posibiliten un compromiso mayor.

Un segundo factor son las *condiciones externas*. Estas se refieren al conjunto de factores que a nivel central, provincial o de la propia comunidad escolar, prestan apoyo (tiempos, recursos, asesoramiento) o posibilitan (liderazgo para el cambio) el desarrollo profesional o institucional. La dimensión más relevante son las *condiciones internas de la escuela*, pues –como se ha visto en las llamadas “escuelas eficaces” –ciertos factores internos parecen promover la mejora de la organización. La visión clara, accesible y compartida, con una cultura escolar de colaboración, manifiesta en continuo intercambio de ideas, experiencias y materiales, aparece como el factor dominante en el AO. Un conjunto de estructuras organizativas (centros pequeños, reuniones frecuentes, tiempos dedicados regularmente, espacios físicos y tiempos para el trabajo en equipos), procesos, (toma de decisiones a nivel de centro, por consenso) y estrategias (implicación de los miembros, planes para el desarrollo institucional e individual, establecer prioridades y autorrevisión periódica, etc.) suelen también estar en la base del AO.

Los anteriores factores conducen (figura 5.6) a mejorar los *procesos de AO*. Dentro de los procesos colectivos, el modo más frecuente de aprendizaje es el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (“aprender juntos”). Los procesos de aprendizaje individual se dirigen a la reflexión personal, el aprendizaje de la propia experiencia, investigando y experimentando con nuevos métodos y estrategias. Por último, la meta del AO es la mejora en *resultados del propio personal* (alumnos y profesorado), entendidos en sentido amplio: nuevas prácticas

y modos de comprensión que provoquen aprendizajes más ricos cualitativamente. Por eso no basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores si no contribuye a cambiar la práctica e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos.

#### 5.4.5. Estrategias para mejorar la capacidad de aprendizaje de una organización

Siguiendo un modelo comprensivo (Nevis, Dibella y Gould; 1995) referido a las organizaciones en general, en la mejora de la capacidad de aprendizaje de una organización cabe centrarse en las orientaciones de aprendizaje, en los factores que lo faciliten, o –a nivel superior o más radical- en el propio ciclo de aprendizaje (adquisición, diseminación o utilización del conocimiento). Aunque pueda ser posible e incluso necesario trabajar conjuntamente en los tres, centrarse en una sola área suela ser más manejable.

1. *Mejora de las orientaciones del aprendizaje.* Las “orientaciones de aprendizaje” se refieren a los modos o estilos por los que la organización crea y maximiza su aprendizaje, que definen un “estilo de aprendizaje” en una organización dada. Así, la preferencia por generar internamente conocimiento en lugar de la dependencia del externo, el énfasis en los procesos en lugar de los productos, métodos de compartir el aprendizaje de modo informal en la interacción diaria del grupo, desarrollo de competencias grupales en lugar de individuales, etc., configuran un estilo de aprendizaje. Suele ser aconsejable empezar por esta opción, por dos razones. Primero, la organización puede decidir puede cambiar su posición en una o varias orientaciones de aprendizaje. Además, cambiar los patrones habituales de las orientaciones de aprendizaje conduce a ampliar las propias competencias colectivas de aprendizaje. Se trata de acciones dirigidas a la gestión eficiente de la experiencia acumulada. Así, un grupo organizativo que tiene un modo de difundir el conocimiento centralizado y formal, puede trabajar para introducir procesos informales.
2. *Mejora de los facilitadores de aprendizaje.* Los “facilitadores de aprendizaje” son estructuras y procesos que inducen o apoyan el aprendizaje organizativo. Algunas estructuras, procesos y políticas pueden marcar una diferencia entre las organizaciones. Entre estos facilitadores estarían: conocimiento del entorno, insatisfacción con las realizaciones actuales, predisposición a experimentar, clima de apertura, formación continua, variedad de actuaciones, liderazgo comprometido con el cambio, o perspectiva de sistema.

En esta opción la organización acepta sus patrones de orientaciones de aprendizaje como adecuados o apropiados para su cultura, considerando que los prioritario está en la mejora del sistema y estructuras de aprendizaje. Esto facilita la propia capacidad de aprendizaje de la organización.

3. *Cambiar conjuntamente las orientaciones y los facilitadores del aprendizaje.* Esta opción asume que es necesario un cambio a gran escala y que cambiar un grupo de variables sin alterar el otro tendrá escaso éxito. En esta

dirección las estrategias tienden a un cambio de la cultura organizativa vigente para hacerla más congruente con el cambio permanente. Cada unidad organizativa debe decidir la estrategia a elegir. Mientras no hay reglas fijas para tomar la decisión, en principio cada una implica sucesivamente una dificultad mayor. Sin embargo algunos principios para desarrollar y poner en práctica la estrategia elegida serían los siguientes:

- a) Antes de decidir algo nuevo, es preciso estudiar y evaluar la situación de partida. Sin conocer y haber asumido previamente el diagnóstico de la organización es poco probable se pueda cambiar o mejor nada.
- b) Todo cambio ha de ser visto en su interrelación sistémica con toda la organización, y en lugar de intentar grandes cambios la gente debe ver las ventajas en cambios específicos. La curva de aprendizaje indica que éste es progresivo.
- c) Las organizaciones deben considerar los factores culturales a la hora de elegir e implementar una estrategia, particularmente cuando se considera como hacer algo específico.

Servirse de instrumentos de diagnóstico puede ser de interés para revelar el perfil de aprendizaje de una organización, y –por tanto- las estrategias y procesos más adecuados. Igualmente es muy relevante el papel de los agentes de cambio. No obstante sería demasiado pretencioso decir con Senge (1992), que los líderes del futuro deban ser los que contribuyan a crear organizaciones de aprendizaje: *“son responsables para construir organizaciones en que la gente continuamente amplíe sus capacidades para entender la complejidad, clarificar la visión, y mejorar los modos de pensar compartidos; es decir, son responsables del aprendizaje”*.

Concebir el centro como una comunidad de *aprendizaje institucional* implica que va construyendo su conocimiento a partir de su “memoria colectiva institucional”, mediante adaptaciones progresivas de nuevas ideas o propuestas, compartiendo supuestos e intercambio de experiencias. Los nuevos aprendizajes institucionales, dependientes de la emergencia de nuevos patrones organizativos, como creación de interpretaciones de hechos y conocimientos construidos socialmente, llegan a formar parte de la organización, generados desde dentro o inducidos por agentes externos (Louis; 1994, 9). No es la suma acumulada de aprendizajes individuales lo que marca el desarrollo del centro como institución. Se produce un “procesamiento social” de la información, en cualquier propuesta externa o “buena nueva” es reconstruida colegiadamente, según la relevancia estimada en función del contexto del centro, como determinante crítico de la interpretación y uso de la información.

En conjunto podríamos señalar que, para no caer en las transferencias infundadas a que nos referíamos, los centros escolares *no suelen ser*-por sus propias condiciones estructurales- *organizaciones aptas para el aprendizaje permanente* por: a) no gozar de una autonomía que posibilite una personalidad propia y autodiseñar su estructura organizativa, al tiempo que fuerce a hacer frente

como institución a las demandas externas; *b)* por no generar dispositivos y condiciones inductoras de dinámicas formativas informales, mediante un ambiente de trabajo que crea procesos de comunicación de circulación de información e intercambio de experiencias; y *c)* no institucionalizar procesos colectivos de autorrevisión que permitan la construcción y movilización, de forma compartida e interactiva, de aprendizajes individuales dando lugar a un proceso colectivo de aprendizaje, donde el proceso de autoevaluación adquiere – a la vez- potencialidades formativas para los agentes (Fullan; 1995).

## Capítulo 6

### Intercambio y difusión de conocimientos, experiencias y recursos.

Un segundo grupo de estrategias para renovar los modos habituales de hacer de centros y profesorado se dirigen a contar con dispositivos y agentes para el intercambio, difusión y transferencia del conocimiento pedagógico disponible. Contamos con conocimientos –procedentes tanto de la investigación como de la práctica-, experiencias, materiales, etc., pero faltan *dispositivos intermedios de agentes e instituciones que articulen explícitamente procesos de transferencia*, así como condiciones y contextos para dicho intercambio y utilización. Inyectar nuevos conocimientos en una organización suele ser un poderoso medio, empleado habitualmente para potenciar el desarrollo de los centros escolares. Otro asunto es cómo se haga.

En este capítulo se describen algunas estrategias dirigidas a promover actividades e interacciones para el intercambio de información, experiencias y recursos disponibles. Como indican Hameyer y Loucks-Horsley (en Van Velsen *et al*, 1985) estas estrategias implican dos supuestos: hay conocimiento pedagógico que puede contribuir a mejorar la práctica docente, y –cuando es utilizado por los centros- puede ser un recurso enriquecedor en los esfuerzos de mejora. Las estrategias se ordenan a *facilitar procesos de difusión, transferencia y utilización de conocimiento*, entre dos entornos distintos, por diferentes medios comunicativos y agentes, con el fin de incrementar el conocimiento y experiencias. En el capítulo nos ocuparemos de:

*a).* *Procesos de transferencia de conocimiento y contextos/condiciones para su utilización.* Sin desdeñar los procesos de cambio iniciados y llevados a cabo por los propios centros, pero lejos de una visión que –en su momento- Hargreaves calificó de “romántica”, en que cada Cándido se dedique a “cultivar su jardín”, éstos precisan de conocimiento externo que pueda enriquecer las perspectivas y los planos de acción del profesorado. Al fin y al cabo, para que la práctica docente y el trabajo de los centros mejore, no podrá quedar recluido a sus propios términos, precisará ser revitalizado por su contraste con otras propuestas, procedentes de las aportaciones del conocimiento pedagógico valioso disponible, en tanto que principios normativos de lo que puede ser una buena práctica de enseñanza-aprendizaje. La cuestión está en contar con dispositivos flexibles, pero institucionalizados, que lo hagan posible.

b) *el papel que pueden desempeñar un grupo intermedio de agentes de cambio, externos e internos (asesores, facilitadores, etc.).* Los servicios de apoyo externo se configuraron, desde su creación en los setenta en los países occidentales, como agentes “enlace” o mediadores entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento educativo y las prácticas docentes y necesidades de los profesores y centros (Marcelo y López, 1997), pensando que facilitar su difusión y utilización puede ser un potencial recurso enriquecedor de los esfuerzos de mejora. La progresiva institucionalización y clarificación han ido configurando una red imprescindible para impulsar los esfuerzos de innovación y mejora.

c) *La creación de redes (formales e informales) entre instituciones.* En los últimos años se está dando un amplio movimiento, con varias fórmulas institucionales, de interrelación e interacción del conocimiento pedagógico disponible y el procedente del mundo de la enseñanza, con nuevas fórmulas de aprendizaje continuo – mediante estructuras más orgánicas- dentro de las comunidades profesionales de trabajo. De una dimensión vertical de funcionamiento de informaciones a centros periféricos aislados, se pasa a una dimensión horizontal y orgánica entre centros. Se pretende construir redes, acuerdos interinstitucionales, redefinir relaciones y establecer nuevas formas de trabajo, en una cultura de colaboración e investigación.

### **6.1. Difusión y utilización del conocimiento educativo como estrategia de innovación**

Una estrategia relevante en los procesos de formación, cambio y reforma es *cómo* se definen los conocimientos pedagógicos, y –sobre todo- bajo qué procesos y condiciones se pueda facilitar su diseminación y potenciar su utilización por los profesores y los centros. Desde hace más de veinte años se han desarrollado en el ámbito anglosajón *modelos de diseminación y uso (D&U)* de los conocimientos que pueden aportar ideas sobre cómo actuar, dentro de un marco conceptualmente coherente (basado en teoría de la comunicación, sociología del conocimiento, etc.), con implicaciones prácticas –entre otros- para los procesos de innovación/reforma, formación del profesorado y asesoramiento. Una buena presentación en nuestro contexto la hizo el profesor Escudero (en Escudero y López, 1992), y en el ámbito francés Huberman (1990) lleva varias décadas trabajando en esta línea.

El modelo inicial de *investigación y Difusión (“ID&D”)* entiende que dado un producto, diseñado y experimentado previamente por expertos, se puede difundir, debidamente empaquetado, para ser aplicado por los usuarios (en nuestros caso, centros/profesores). En un contexto racional-tecnológico se minusvaloran las percepciones, modos previos, procesamiento que van a hacer del “*invento*” los adoptantes. Justo por ello otros modelos (*modelos de interacción social*) acentuarán la dimensión del procesamiento social de la nueva información que van a hacer los usuarios: comentarios, intercambio interpersonal, opinión de los líderes de grupo, etc. A otro nivel, el modelo de *resolución de problemas* (ver supra 4.4) primará las necesidades y demandas de los usuarios, para subordinar a ellas las propuestas de cambio. Esta perspectiva rompe decididamente con los supuestos positivistas en el proceso de generación y uso del conocimiento escolar

(separación entre investigador y “utilizador”, modelo lineal de transferencia de conocimiento, profesores como usuarios con énfasis que necesitan ser suplidos, etc.) el *modelo de enlace*, por último acentúa la necesidad de un nivel intermedio, que actúe de enlace entre el subsistema de conocimiento y los usuarios. Este enfoque, revisado desde una perspectiva de mejora de la escuela, fue adoptado en el Proyecto ISIP (Hameyer, 1989).

### 6.1.1. Componentes del modelo

El modelo asume que podemos diferenciar tres componentes: 1. *Conocimiento*: características de la naturaleza del conocimiento que es considerado válido o potencialmente valioso; 2. *Proceso de transferencia*: conjunto de actividades, interacciones y decisiones con el fin de que la utilización del conocimiento/experiencia disponible sea útil para la mejora de la escuela; 3. *Usuarios*: contexto en que va a tener lugar el proceso de transferencia, cómo los usuarios comprenden, perciben y valoran el conocimiento. En la figura 6.1 Huberman (1990) introduce un cuarto componente: *Comunicación/demanda de necesidades*, que contribuye tanto a la producción de conocimientos y recursos como a la selección de conocimientos a transferir, respuesta a los problemas formulados por los usuarios.

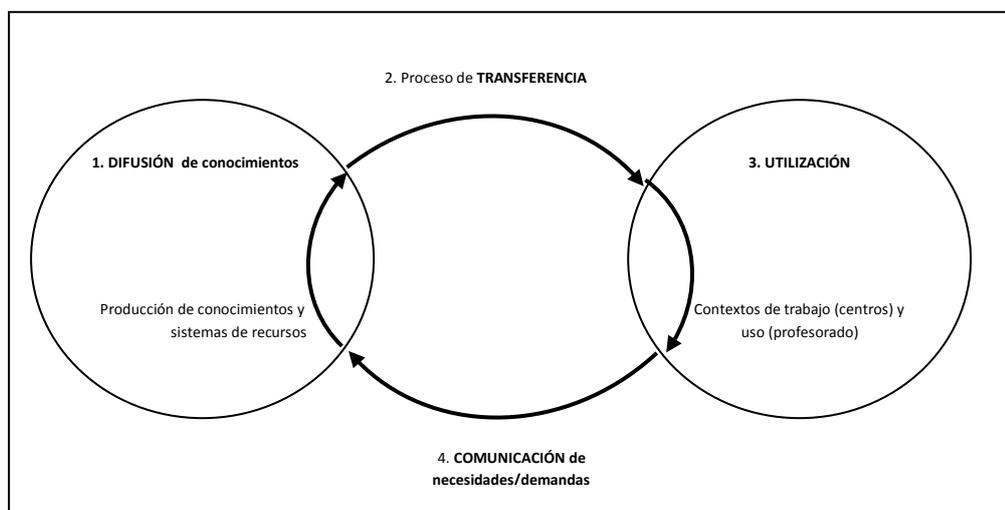


Figura 6.1 Modelo de difusión y utilización del conocimiento

1. *Componente “conocimiento”*. Entendemos, en una concepción amplia, por “conocimiento pedagógico” tanto el teórico (procedente de la investigación educativa), necesario para la comprensión de la realidad educativa, como el *práctico* u operativo (propuestas ejemplares de la práctica) *materiales* y *recursos*, que están dando “juego”, como para merecer ser difundidos y dados a conocer a potenciales usuarios, por sus pretensiones de posible aplicación o utilización. Según la fuente de producción, los conocimientos puede ser externos o generados internamente por los propios profesores y centros. Además, dicho conocimiento debe ser “usable” o disponible, es decir, susceptible de ser efectivamente puesto en práctica, más que un conjunto indigerible de información procedente de la investigación o de la academia. Por eso deben existir agentes/agencias intermedias de “traducción” en formas contextualmente apropiadas, y no dejar esta tarea

sólo a los usuarios. Este *sistema de recursos*, no tiene –entonces- la función de producción de conocimientos (aunque pueda incluir), sino actuar conjuntamente en el proceso de transferencia y accesibilidad del conocimiento.

2. *Proceso de transferencia (agentes, medios y condiciones)*. Conjunto de actividades y agentes que promueven la difusión y uso significativo y pertinente de conocimientos, técnicas o innovaciones en los contextos prácticos. Las estrategias empleadas en el proceso de transmisión de la información –desde los contextos de producción a los potenciales usuarios –son dependientes- en último extremo- de cómo valorativamente deba hacerse el cambio y el papel que deban tener los actores. Es claro que una transferencia lineal, de arriba-abajo, ni tampoco una estrategia racional tienen virtualmente probabilidad de provocar un uso o aplicación efectiva. Ha sido objeto de investigación los factores y variables que afectan su utilización, así como las condiciones que lo hagan accesible (centros de recursos, agentes o asesores, etc.).
3. *Utilización*. Se refiere al proceso de aplicar el conocimiento o información recibida por un potencial usuario para resolver un problema o tarea, aunque también incluirá el hecho mismo de rechazar o ignorar el conocimiento. Ya hemos señalado que cómo sea usado es dependiente –sin duda- de su modo de presentación: de una forma replicativa/instrumental (soluciones a situaciones particulares), a posibilitar su adaptación a los centros, aulas y profesores, promoviendo espacios y tiempos para la interacción social y reconstrucción.
4. *Comunicación/demanda de necesidades*. Este cuarto componente rompe con esquemas lineales prescriptivos, sirviendo tanto para dar mensaje sobre los problemas prácticos que necesitan respuestas, como para proporcionar “feedback” sobre la eficacia de las soluciones. Si –además- las necesidades han surgido durante un proceso de resolución de problemas, se garantizará que la información y recursos puedan ser efectivamente utilizados. Este cuarto componente, a su vez, aseguraría la necesaria comunicación funcional (próxima, sensible a las necesidades) entre los dos sistemas (difusor y usuario), al tiempo que la intensidad de contactos será una garantía para ofrecer los recursos y conocimientos pertinentes y la utilidad de la ayuda. Las necesidades comunicadas a la unidad de investigación pueden también determinar las problemáticas conceptuales tratadas. Si todo el camino fuera 1->2->3 en la figura 6.1, además de reforzar la división del trabajo, los conocimientos producidos no tienen garantía alguna de que incidan en el mundo de los prácticos/utilizadores; pero el camino 4->1->2->3 cambia cualitativamente la configuración. Este segundo camino se acercaría a un enfoque de investigación-acción, movilizandando las competencias de la unidad de producción/difusión para responder a los problemas locales. Ahora será posible que el centro escolar, como usuario, pueda comunicar sus demandas/necesidades, y que los conocimientos producidos –al recogerlas- respondan a sus prioridades o problemas garantizándose su transferencia y utilización. Sólo falta, para

que no se quede en modelo, que haya establecidos dispositivos de relación para que el difusor puede ponerse al servicio del utilizador y, viceversa, éste pueda incidir en dichas unidades de producción de conocimiento, a la vez que se facilita la transferencia de conocimientos.

#### 6.1.2. ¿Conocimiento para aplicar o para potenciar el desarrollo?

Actualmente ya no se cree que el único conocimiento válido sea el procedente de la investigación, al contrario tiene serias limitaciones para su uso por los centros, si no es debidamente transformado y articulado. Hay también un *conocimiento experiencial*, práctico de los profesores, destacado en las últimas décadas, construido por los propios profesores en su práctica docente y en sus lugares de trabajo, que también precisa ser articulado y sistematizado para poder ser transferido a otros contextos.

No se puede esperar, como creían enfoques largo tiempo dominantes, la transformación de la enseñanza por la aplicación del conocimiento producido fuera (universidad, expertos, investigadores externos, etc.) que, tras ser difundidos, sea aplicado por los centros. En otros momentos, el conocimiento difundido era el legitimado políticamente por una reforma, en las formulaciones de los expertos que le han prestado sus avales científicos, con una función instrumental para los profesores y centros (construir y aplicar conocimientos externos), lo que descalificaba el saber hacer profesional de los docentes. Un proceso de transferencia lineal de conocimientos prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los profesores, conduce a una desprofesionalización y alienación.

A su vez, el propio proceso de enseñanza deber ser concebido como una *investigación del profesorado*, formativo para los propios profesores, en un contexto organizativo de los centros favorecedor, que –sin excluir el apoyo de algún agente externo- rompe con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico. Pero otorgar un nuevo lugar a la instancia práctica local en la generación (aprender de la enseñanza) y uso del conocimiento, no excluye, en un proceso de resolución de problemas, la necesidad de aportar, debidamente contextualizados, conocimientos y recursos que deban ser difundidos a los centros, o que –incluso- la propia práctica necesitará ser revitalizada por propuestas teóricas.

De lo que se trata – en último extremo- es capacitar y potenciar la profesionalidad docente y qué condiciones y procesos puedan promoverlo (Escudero y López, 1992). Para esto cabe una tercera vía dialéctica, en la que se sitúa nuestra propuesta, que cree *espacios de interacción mutua entre las propuestas de cambio y la práctica educativa*. Subrayando la dimensión “horizontal” en la diseminación del conocimiento, el contexto de trabajo y las demandas generadas desde la práctica se convierten en el filtro último para juzgar la pertinencia, relevancia funcional y adecuación del conocimiento en sí mismo valioso. Si el centro escolar no es sólo receptor sino instancia crítica en la validez y utilización del conocimiento, para esto se precisan los organismos y agentes que puedan seleccionar, filtrar y traducir el saber más formalizado. Se

requiere también mostrar su valor potencial y modos de llevar a cabo, al tiempo que crear compromisos para su uso.

En paralelo con el proceso de difusión y desarrollo de una innovación han existido dos grandes enfoques de la relación conocimiento-usuarios:

- A) *Adopción*: su problema es cómo diseminar un conjunto de conocimientos de modo que sean adoptados por los usuarios. El proceso de transferencia es *lineal*, en una política curricular de “arriba-abajo” o centralizada, que busca la *adopción acrítica y posterior aplicación* más o menos fiel de los conocimientos validados externamente. Los agentes de apoyo y asesores se convierten en recursos instrumentales para la adopción de dicho conocimiento, venciendo las resistencias iniciales en usuarios concebidos como consumidores pasivos. Conseguida la adopción el proceso finaliza, pues el desarrollo consiste en la “ejecución” de productos ya experimentados por expertos, a prueba del profesorado.
- B) *Desarrollo*: Se dirige a la adaptación y *reconstrucción que hacen los usuarios* del conocimiento en sus contextos específicos de trabajo. No se trata de difundir/diseminar conocimientos que otros requieren acríticamente, sino de procesos de adaptación, interpretación y transacción social entre grupos e individuos, que están determinados situacional y socialmente. Por eso mismo, los procesos de difusión y utilización no están separados, son interactivos e interdependientes.

Por ello, si se pretende contribuir a la adopción y posterior desarrollo de una innovación, lo mejor que cabe hacer es crear espacios de interacción y discusión sobre ventajas, inconvenientes, practicabilidad, materiales para llevarlo a cabo, etc. del conocimiento pedagógico para la mejora. Eso ha llevado a crear Instituciones (Centros de Profesores, Institutos de desarrollo curricular, Centros de desarrollo profesional, o cualquier otra denominación coyuntural que adopten según Administración, comunidades o países) y personas (asesores o facilitadores) que contribuyan a utilizar nuevos conocimientos como a articular espacios, tiempos y recursos.

### 6. 1.3. *Transferencia diferencial según fase de innovación*

El marco conceptual de difusión y utilización del conocimiento se puede aplicar para planificar y estudiar la génesis, la transferencia y el posible impacto de las innovaciones escolares. Éstas cabe verlas como procesos de movilización de conocimientos (“paquetes” de conocimientos, transformados en formas de saber hacer), que desde unas determinadas fuentes se dirigen a una población virtual de usuarios. Las propuestas políticas de reforma pretenden cambiar las creencias, conocimientos, y disposiciones que están en la base de las prácticas vigentes; por otra, necesitan conectar con ellas, si es que pretenden cambiarlas. La cuestión – entonces- es: ¿enseña la política?, ¿aprenden los profesores? Entre los factores que pueden contribuir a dicha enseñanza-aprendizaje, estarían: el currículum presentado, política curricular, recursos, el propio discurso educativo que los acompaña, o las oportunidades creadas para discutir colegiadamente el currículum propuesto en los contextos prácticos ñeque el profesor está situado.

Hameyer (1989) ha aplicado el modelo teórico de transferencia del conocimiento para los procesos de innovación, de modo que se den un conjunto de actividades, interacciones y decisiones para utilización efectiva y significativa del conocimiento y experiencia sobre la mejora escolar (figura 6.2). El modelo describe, lógicamente, en una perspectiva de desarrollo, más que de adopción.

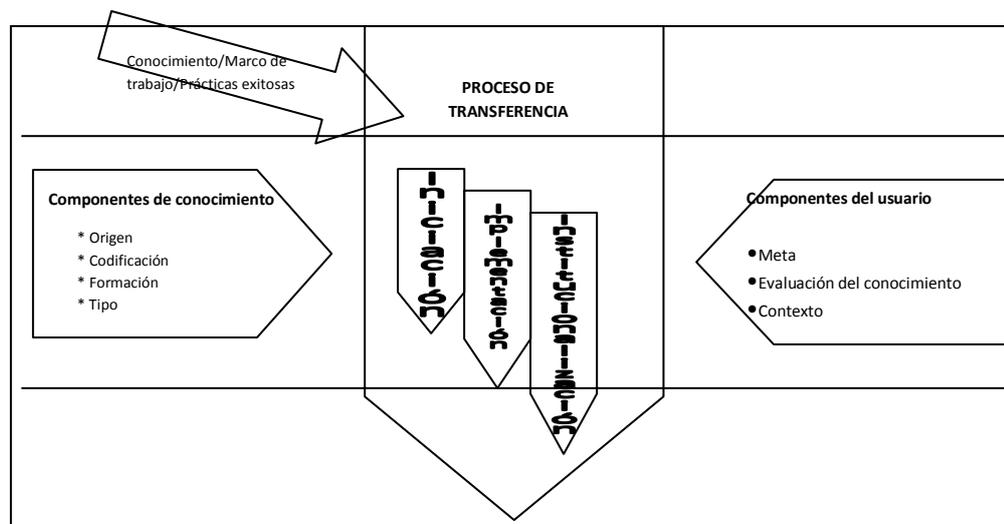


Figura 6.2 Modelo del proceso de transferencia de conocimiento en el cambio educativo

La figura representa en las cajas derecha e izquierda los componentes conocimiento y usuario. El componente *conocimiento* se refiere primariamente a lo que sabemos acerca de prácticas educativas exitosas, que proporciona un marco de trabajo. Este componente se puede subdividir en origen, codificación (modelo de presentación), modo de formación y tipo de conocimiento. El componente *usuario* define las metas o propósitos del conocimiento transferido, evalúa dicho conocimiento y clarifica el contexto que lo va a aplicar. Por su parte, el *proceso de transferencia* tiene lugar una vez que el conocimiento ha sido validado y especificado el contexto de aplicación, con diferentes tipos de estrategias (directas/indirectas, horizontales/verticales, etc.).

Se asume que el proceso de transferencia del conocimiento no se limita a una primera fase (difusión/diseminación), debe ser paralelo al proceso de cambio y –además– con actividades diferencialmente distintas según el momento de cambio, por lo que la comunicación interactiva se inscribe a lo largo de todos los subprocesos: Iniciación, puesta en práctica (implementación) e Institucionalización. La figura 6.2 quiere expresar que algunos procesos de comunicación y tipos de actividades serían más apropiados según el estudio (iniciación, implementación e institucionalización) de la innovación, al tiempo que durante este largo proceso otras actividades se dan simultáneamente.

Así, en la fase de *iniciación* se trataría de promover condiciones iniciales en que los profesores puedan dar sentido y conectar la propuesta de cambio con su situación. En esta fase se trata de crear condiciones, con acciones formativas y de asesoramiento oportunas, en que la innovación pueda ser comprendida y conectada con el centro. Parece que los estímulos de reforma con más efectivos cuando no se limitan a lanzar determinados mensajes novedosos, sino que enfatizan los procesos organizativos para llevarlos a cabo.

El conocimiento ofrecido es valorado por los profesores, entre otros, con alguno de los siguientes criterios que aparecen en cuadro 6.1

**Cuadro 6.1** Criterios de valoración del conocimiento difundido

- *Credibilidad.* Grado de evidencia de que la innovación puede ser capaz de resolver lo que promete. El mensaje debe ser plausible de acuerdo con las experiencias individuales previas y lo que piensan los compañeros.
- *Utilidad.* Provee medios para aplicar las nuevas ideas en la práctica. El conocimiento aporta modos para llevar a cabo las propuestas en los contextos de trabajo.
- *Accesible.* Grado en que las propuestas son accesibles, están fácilmente disponibles o pueden ser manejadas, tanto en recursos como por apoyos personales.
- *Familiaridad.* El nuevo conocimiento debe guardar algún grado de familiaridad con las ideas y supuestos previos de los profesores, sin permanecer en exclusiva al ámbito académico.
- *Relevancia.* Grado en que la propuesta de mejora es percibida como una contribución sustantiva y efectiva para cambiar la práctica docente.
- *Compatibilidad.* Grado en que una innovación es juzgada como congruente con las ideas, prácticas y prioridades de la realidad educativa.

Tareas en esta etapa serían transformar el conocimiento en modos que puedan ser utilizados localmente: hacer “operativos”, accesibles y disponibles determinados conocimientos procedentes de la investigación educativa, tanto en el plano práctico como en el propiamente conceptual, dando una funcionalidad al conocimiento pedagógico. Los conocimientos y recursos no se limitan a un período inicial, es preciso continuar la asistencia en la puesta en práctica (*implementación*). No se trata, obviamente de “replicar” o aplicar mecánicamente la innovación, sino promover su reconstrucción y adaptación colegiada en el contexto y realidad de trabajo. Las estrategias de transferencia se dirigen aquí a apoyar y facilitar la puesta en práctica (intercambio de ideas, compartir experiencias, materiales, etc.). Además se apoya su utilización, con una presencia activa en el período de puesta en práctica. En este momento, será preciso también ofrecer recursos de formación o demostraciones de empleo, que pueden mostrar a los implicados cómo se lleva a cabo. Por último, la fase de *institucionalización* se trata de procesos que puedan permitir la permanencia, el esfuerzo continuo y desarrollo a largo plazo de aquellas prácticas y conocimientos innovadores, sin ser asimiladas a los anteriores modos rutinizados de hacer. Se requiere: “*esfuerzo personal e institucional sostenido, sistemático y reiterativo, encaminado a la acomodación de lo nuevo en la estructura existente, y al cuestionamiento permanente de ésta función del análisis, la reflexión y la crítica pedagógica*” (Escudero; 1992, en Escudero y López, 173).

Este modelo de diseminación y utilización del conocimiento sirve también para orientar los procesos de reforma educativa. Pues ésta pretende realizarse, entre medios, infundiéndolo y haciendo circular nuevos conocimientos. Del modo como lo haga dependerá que sean realizables, y percibidos como un modo de potenciar/ampliar la profesionalidad. El modelo proporciona también un modo de concebir los *procesos de formación continua y la labor de asesoramiento*,

ya que –formalmente- ambos pretenden comunicar y transferir conocimiento, de modo que incida en los contextos de trabajo.

## **6.2. El asesoramiento como agente de cambio/apoyo externo e interno**

Los sistemas o servicios de apoyo interno/externo a los centros escolares se han convertido, a partir de los años setenta, en un dispositivo necesario para *asistir a los centros* y proveer un servicio a las organizaciones educativas, en orden a su mejora. Surgidos, en una primera etapa, para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que “venden” el proyecto), poco a poco –como “agentes de externo” –se han ido decantando a *facilitar el proceso de cambio*, capacitando al profesorado y al centro escolar para poder desarrollar las iniciativas de mejora surgidas desde dentro.

En principio, la labor de asesoramiento surge no como una demanda del profesorado, sino como un instrumento al servicio de la administración educativa para extender desde el centro a la periferia las propuestas de cambio, con el fin de que los adopten, en lugar de reconstruirlas con una mirada crítica. Para lograr esta adaptación al cambio propuesto, se suele interponer un cuerpo intermedio (asesores, formadores) y estructuras que, con una función instrumental y acentuando la división social del trabajo investidos de un cierto poder, dan lugar a un conjunto de acciones formativas que desvalorizan, cuando nos despojan, los saberes prácticos poseídos por los profesores. Fracasadas –en gran medida- la importación de innovaciones, desde una perspectiva de desarrollo, los asesores pasan a tener una función de facilitadores de procesos que permitan adecuar las innovaciones y reconstruirlas de acuerdo con sus perspectivas y contexto.

El caso español es paradigmático de lo anterior. Después de haber sido los asesores del CEP instrumentalizados para la “venta” de la Reforma (así-al menos- ha sido percibido por un importante grupo del profesorado), una vez difundida ésta y cumplida su labor, se tiende a dismantelar progresivamente, en lugar de –aprendiendo de la experiencia acumulada- mejorar (Escudero, 1998). De otro lado, por un enfoque en exceso psicologista de los Equipos de Orientación educativa en la primera etapa, se ha hablado de la función de “intervención psicopedagógica”. En lugar de orientaciones psicologistas, centradas en intervenciones individuales mediante consulta o diagnóstico, nos interesa la naturaleza específicamente psicopedagógica/educativa del asesoramiento, dirigido a apoyar/facilitar el desarrollo curricular en los centros. Entendiendo que el currículum engloba todos los aspectos del centro escolar, se le puede por eso llamar, como hace Parrilla (1996), asesoramiento de “apoyo curricular”; aun cuando tenga el peligro de entenderlo, por parte de algunos profesores, como aquel que ayuda a hacer los servicios de apoyo externo a los centros en los países de la OCDE, señalan que, *“el desarrollo y la innovación del currículum escolar parece ser el campo de actuación al que los servicios de apoyo dedican más tiempo y esfuerzo”*.

Las funciones de asesoramiento o, mejor, de los Servicios de Apoyo Externo (SAE), son múltiples, pero –por centrarse aquí en su contribución al desarrollo e innovación del centro- cabe asimilarlo al “agente de cambio”, aunque éste también puede serlo el propio profesor del centro con funciones de liderazgo.

Desde esta perspectiva el asesor actúa como dinamizador del proceso de desarrollo organizativo del centro. En lugar de presentarse como los expertos que diagnostican los problemas (por ejemplo, los profesores no planifican bien) y proponer soluciones (un nuevo modelo/formato de planificación), el asesor –como agente de cambio– trabaja conjuntamente con los profesores, ya sea ejerciendo de mediador entre el conocimiento pedagógico y los centros, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas. Esto supone no limitarse a hacer un diagnóstico externo, sino contribuir a identificar los problemas, a ver (y asistir) las posibilidades de desarrollo.

Estructuralmente, estos servicios pueden ser muy amplios y con distintas denominaciones, dependiendo de la propia tradición escolar y de las diversas perspectivas de cambio educativo. Refiriéndose al asesoramiento/apoyo curricular a los centros, según la permanencia en el tiempo y modo de relación, cabe distinguir (Nieto Cano; 1995): *a) apoyo incidental*: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; *b) temporal*: ofrece apoyo durante el tiempo que dura la aplicación de un programa; y *c) semipermanente*: formando parte de las estructuras del centro escolar. A su vez, dependiendo de que estos agentes de apoyo formen parte de la plantilla del centro (por ejemplo, psicopedagogos en Institutos de Secundaria) o no estén ligados administrativamente, se diferencia entre apoyo “interno” o “externo” respectivamente. Aquí nos referimos principalmente a SAE, lo que no excluye la necesidad de que personal del centro (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclo o departamento, profesorado en general) asuma la función de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del centro como organización.

Actualmente, dentro de las tendencias en los sistemas educativos occidentales de promover una autonomía en los centros para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior, el asesoramiento curricular puede pasar de su tradicional función gerencial a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los centros escolares.

Escudero (Escudero y Moreno: 1992, 61) señala que “*el asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de un cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con los centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora*”.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los centros para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con los centros y profesores. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente

los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro lugar (Bolívar, 1997b) hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación/innovación centrada en la escuela:

*A) Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”*

Un estilo tradicional en el asesoramiento ha sido la *intervención*, en muchos casos como forma “clínica”, dependiente de las creencias de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas. Por el contrario, desde una perspectiva de la escuela como centro de cambio, la labor del asesor se dirige a una relación de *colaboración* en el trabajo “con” los centros, para ofrecer – a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora- herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. Se trata, en una feliz expresión muy divulgada, de “trabajar con”, en lugar de “intervenir en”, profesores y centros. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar.

*B) Más que aplicar, desarrollar.*

El asesoramiento puede dirigirse a querer hacer mejorar la acción educativa por la aplicación de un programa o propuesta externa, o –por el contrario- orientarse al *desarrollo* del currículum por los centros, como proceso de resolución de problemas. En el primer caso, la labor asesora se suele reducir a posibilitar la aplicación del programa (supuestamente ejemplar) o currículum oficial en cada centro escolar interesando la fidelidad en su puesta en práctica; en segundo, la labor del asesoramiento pretende contribuir a que el centro docente sea la unidad básica de formación/innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica. Cabe, no obstante, tomar los requerimientos administrativos (como elaboración de Proyectos de Centro) para, para, reapropiándolos, hacer del centro un proyecto en desarrollo, en lugar de un proyecto para la escuela.

*C) Función de mediación/enlace*

El asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de “enlace”, no primariamente entre Administración y centros, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos, y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/centros.

*6.2.1. Asesor en procesos (institucional) versus experto en contenidos (individual): dinamización pedagógica del centro.*

Como ha señalado, de modo clarificador, Parrilla (1996) los dispositivos de apoyo pueden estructurarse en torno a una escala continua configurada por un doble eje: centrados en el alumno *versus* centrado en la escuela como organización, y apoyo como experto *versus* apoyo como colaboración. Normalmente el apoyo centrado en el alumno ha ido unido al carácter de experto en tareas específicas, mientras que el centrado en la escuela tiene más posibilidades de éxito si funciona en un plano de colaboración.

La concepción habitual del asesoramiento (asumida por los propios centros o “clientes”) es la de un técnico especialista o experto que domina determinados contenidos, técnicas o habilidades en función de las cuales puede/debe resolver los problemas que, según su especialización, los profesores particulares le plantean para casos individuales de alumnos/as. Actúa como reacción a problemas puntuales y específicos planteados por clientes individualmente (no del centro como organización), desde un modelo de intervención clínica y normalmente limitado a una finalidad terapéutica. Este rol y función del asesor ha estado unido a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación. En un esquema divulgado en los análisis del asesoramiento se pueden contraponer ambas orientaciones, tal como aparecen en el cuadro 6.2 inspirado por Louis.

Cuadro 6.2 Caracteres de dos grandes estrategias del asesoramiento

<i>Asesoramiento como técnico experto en contenido</i>	Asesoramiento como facilitador de procesos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Especialista en campo/disciplina</li> <li>▪ Foco en los individuos(alumnos, profesores)</li> <li>▪ Reactivo: responder a las demandas</li> <li>▪ Enfoque de intervención</li> <li>▪ Tecnicismo: proporcionar respuestas técnicas</li> <li>▪ Externo al centro: relación impersonal, formal</li> <li>▪ Relevante en la aplicación y uso de la innovación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacitación en procesos grupales y organizativos</li> <li>▪ Foco colectivo (centro como organización)</li> <li>▪ Proactivo: generador/provocar demandas</li> <li>▪ Enfoque de facilitar-colaborar</li> <li>▪ Profesionalismo: potenciación de capacidad</li> <li>▪ Interno al centro: integración, relación personal</li> <li>▪ Relevancia en primeras fases del cambio</li> </ul>

Intervenciones puntuales, individualizadas, en muchos casos marginales, en cualquier caso reactivas (respuesta a demandas de asistencia) en lugar de proactivas (generar demandas) no han llegado muy lejos. Como comenta Parrilla (1996) deja sin cuestionar el propio contexto social/familiar del alumnado, ni la organización escolar y dinámica de la clase, trasladando el problema al alumno, considerado con déficits que precisan apoyo. En lugar de buscar una respuesta institucional a la diversidad, lo hace *de modo individual y parcial*. Incluso, dando un paso más, se puede colaborar y prestar apoyo al

profesor ordinario de los alumnos, pero con ello no se llega a implicar al centro como conjunto. En estos casos, nunca mejor dicho, su labor está dirigida a paliar/compensar los efectos del sistema social, a hacer que las cosas funcionen del mejor modo, “tapando los agujeros” más visibles.

Una concepción alternativa apuesta por desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas con el propósito de capacitar a todo el centro como organización. En este caso deja de tener sentido el asesor como especialista, para pasar a un *facilitador de procesos y formas de trabajo* (cuadro 6.2) que contribuya a resolverlos colegiadamente. Importan aquí, sobremanera, los procesos organizativos (relaciones, grupos, cultura organizativa y clima escolar) que puedan contribuir a generar mejoras a nivel de todo el centro. El asesor no es el “hombre del maletín” que porta soluciones, es aquel (más generalista) que, en un plano de igualdad, convive con el centro para ayudar a promover procesos de autorrevisión y mejora. Los servicios de apoyo o asesoramiento asumen –así– una función propiamente educativa: ayudar a aprender cooperativamente e incluir un compromiso por la mejora. El asesor es, entonces, un facilitador del desarrollo de las capacidades internas de cada centro escolar para generar mejoras o innovaciones educativas (Nieto Cano, 1996).

No obstante, sería simplista oponer dicotómicamente ambos enfoques y roles, en la práctica los centros y los profesores demandan conjuntamente apoyo en proceso y en contenidos, lo que no debiera significar la existencia de dos tipos de asesores. *En la práctica se van solapando*, se complementa, y en cualquier caso, se van construyendo en el contexto del trabajo. En otros casos se comienza con un asesoramiento en tareas/contenidos cuyas demandas son inaplazables y, poco a poco, se va remontando al centro como organización.

La diferencia principal quizás, radica en que el apoyo individualizado a determinados alumnos no es una intervención asilada o perteneciente exclusivamente a un experto; al contrario, se inscribe en el proyecto de trabajo del centro. Por eso, una propuesta inicial podría ir porque los servicios de apoyo internos (Departamento de Orientación Psicopedagógica), con funciones de asesoramiento permanente en un centro, asuman más la *función de apoyar procesos*; y –para resolver determinados contenidos. Acudir al equipo de zona (Equipos interdisciplinarios del sector). Además, sería inviable pedir que el psicopedagogo pudiera “apagar” todos los posibles fuegos, resolver todas las demandas específicas que se le pudieran plantear en un centro, es una tarea a compartir por el equipo de profesores. No obstante, como no es realista aspirar a héroes, no cabe delegar funciones que dependen .más ampliamente- de la política de desarrollo curricular, formación del profesorado y mejora de la escuela.

#### 6.2.2. *El proceso de asesoramiento y trabajo con los centros*

En la medida que el asesoramiento se concibe como un apoyo al centro para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos, y –para esto, muy especialmente– se requiere la capacidad conjunta del centro para su mejora, el asesoramiento es un *proceso continuado a lo largo del tiempo*. Las líneas de acción se dirigen a crear dispositivos y formas que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias adquiridas en unos casos, o recurriendo a los conocimientos disponibles que puedan aportar los servicios de apoyo.

De este modo, el proceso/estrategia, compuesto por un conjunto de etapas o subprocesos, se asimilan formalmente a otras procedentes del DO o de la RBE (véase *Infra* apartados 5.1 y 5.2), con variantes específicas o contextuales. En conjunto se parte, tras la construcción de la relación de un *diagnóstico* del centro como organización (“diagnóstico organizativo”), penetrando –más allá de los aspectos formales y superficiales –en aquellos elementos subyacentes a la acción diaria del centro. A su vez este diagnóstico previo (destacar necesidades y problemas) una vez sea compartido por el grupo, debe incluir a establecer *planes futuros* de acción para la mejora escolar. Más ampliamente se inscribe en un proceso de <<resolución de problemas>>, donde la intervención-acción de un colectivo de profesores (en lugar del profesor individual), en un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta, posibilite revisar y diagnosticar el estado actual del Centro y su funcionamiento, y emprender acciones de mejora en aquellos aspectos que se consideren prioritarios. Aquí se va a seguir la propuesta de Saxl, Miles y Lieberman (1989), dirigida a la formación de asesores de innovación (figura 6.3).

#### A) Construir una relación y confianza

La relación comienza con una clarificación de las expectativas (legitimar el rol del asesor y comprender las demandas del centro), y asegurar las condiciones (por ejemplo, grupos de apoyo) para que el proceso de asesoramiento pueda funcionar. En algunos casos se llega a establecer un “contrato” formal o informal. Se precisa conectar con la gente, inspirar confianza y credibilidad, crear un clima productivo de trabajo conjunto. Como dice Fulla (1991, 106) además de dar un primacía al contacto personal y relaciones humanas con los profesores, la labor de asesoramiento debe combinar “la presión y el apoyo”: inducir/motivar el cambio y proporcionar apoyo adecuados para llevarlo a cabo. Dependiendo de cada caso, a veces, si es ideal “trabajar con todo el centro”, es preciso comenzar con alguna parte/cuadros del centro (equipo directivo, jefes de departamento, coordinadores de ciclo, etc.).

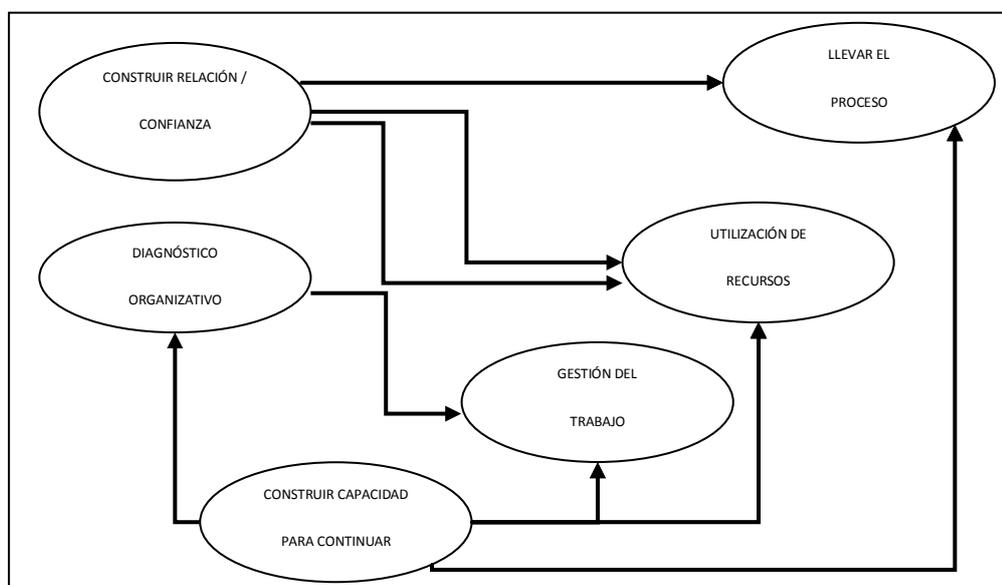


Figura 6.3 Proceso de asesoramiento del desarrollo del centro escolar.

#### B) Diagnóstico organizativo

El trabajo propiamente dicho comienza revisando la realidad del centro: ofrecer medios (recoger datos, interpretarlos y compartirlos) para hacer un “chequeo” del centro, que proporcione una imagen válida del centro, de sus necesidades y problemas como base para la acción. Esto suele implicar cuestionar las prácticas existentes, examinar los supuestos profesionales y creencias, describir la/s cultura/s organizativa/s y clima organizativo dominante, considerar las condiciones del centro y puntos para su potencial mejora, y compartir el diagnóstico realizado. Una reflexión crítica sobre el diagnóstico realizado posibilitará –posteriormente- elaborar planes de acción, y conseguir consensos/compromisos para llevarlos a cabo. El asesor no permanece neutral ante lo que el centro considera que es mejor; por su papel educativo, debe contribuir a redirigir la mirada hacia aquello que sería relevante.

#### *B) Llevar a cabo el proceso*

Conducir- a modo de monitor- el proceso de cambio significa ir actuando en las relaciones interpersonales, que acompañan a todo esfuerzo de cambio, especialmente en cinco procesos que ocurren en todo grupo humano, y que son críticos para no frustrar el proceso de mejora *a)* colaboración: ayudar a establecer una base de trabajo cooperativo, *b)* gestionar los conflictos: habilidad para conjugar productivamente los puntos de vista opuestos, y a resolver los conflictos que inevitablemente se produzcan; *c)* confrontación: lograr la confrontación de los problemas y puntos de vista distintos, sin que vayan en detrimento del clima positivo; *d)* *resolución de problemas*: desde la identificación a su resolución por consenso; y *e)* toma de decisiones en el proceso de resolución y aceptación de una propuesta de acción.

#### *D) Utilización de recursos*

El asesor no es sólo de procesos de trabajo, localiza en el medio (inmediato o lejano) y ofrece recurso instructivos (conocimientos, materiales, estrategias), estructurales (equipamiento, espacios y tiempo), o psicosociales (poder, influencia y apoyo emocional) para afrontar los problemas. En esta medida justo ejerce de enlace entre el personal de la escuela y los centros de recursos. En otros casos va construyendo una red de recursos, que permitan elegir los apropiados y usarlos efectivamente.

#### *E) Gestión del trabajo*

Embarcarse en un proceso de desarrollo del centro para mejorar la acción educativa es una carrera de fondo, que debe ser gestionada. Los profesores y directivos están más preocupados por la acción diaria. Los asesores tienen que ir ejerciendo de *monitores de la puesta en práctica del proyecto* de mejora, gestionando la capacidad del centro para resolver por sí mismo sus problemas: incrementar la capacidad del personal para investigar, analizar y reflexionar, situar prioridades, delegar tareas, gestionar el tiempo y las reuniones, etc. Aprovechar las oportunidades que ofrece el centro para que el desarrollo profesional del profesorado pueda contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

#### *F) Construir la capacidad para continuar*

Se suele decir que un índice del éxito del proceso de asesoramiento es que vaya decreciendo hasta llegar a no ser necesario, justo porque el centro ha logrado integrar el proceso de mejora y a valerse por sí mismo. Esto significa que ha logrado *“institucionalizar” la capacidad para continuar por sí mismo* el proceso de mejora, formando parte de la estructura y modo cotidiano de funcionar de la

escuela. En parte, la institucionalización, como fin del proceso, es dependiente de cómo se hayan desarrollado las fases anteriores y del grado de compromiso alcanzado. Es importante haber promovido cambios organizacionales que sostengan el proceso de renovación de la escuela.

Conseguir cambios organizativos requiere ir construyendo un proceso de interacción, donde los miembros aprenden a trabajar juntos, pero importa también el contenido mismo de esas relaciones. La creación de un clima abierto y unas relaciones más colegiadas entre los profesores no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar la educación ofrecida por el centro. Como bien señaló Huberman (“Prólogo en Fullan, 1992): “si los cambios a nivel de prácticas organizativas e instructivas no tienen efectos en los alumnos, debemos admitir claramente que estamos apoyando el desarrollo del profesorado, en lugar de la mejora de las habilidades de los alumnos”. Pero el apoyo a la escuela no tiene como finalidad que los profesores trabajen más a gusto. No bastaría decir, tras un proceso de asesoramiento, que las relaciones de colaboración entre los profesores han mejorado, si esto no ha ido sólo un primer paso para lo segundo (la educación ofrecida a los alumnos y alumnas). Cualquier apoyo al desarrollo del centro tiene que ser evaluado en función del *impacto que tenga en el aprendizaje y educación de los alumnos*. Un centro escolar ha mejorado sólo cuando se haya incrementado la calidad de experiencias educativas ofrecidas a los alumnos.

### **6.3. Establecimiento de redes interinstitucionales**

En las últimas décadas se está dando un amplio movimiento, con variadas fórmulas institucionales, de interrelación e interacción del conocimiento pedagógico disponible y el procedente del mundo de la enseñanza. Con sus propios orígenes y fuentes en el mundo productivo, donde cada vez son más comunes las alianzas y acuerdos entre empresas, por necesidades de cooperación y delegación de tareas en un contexto de globalización de la economía. Dentro de la teoría de transferencia del conocimiento, vista antes, nos vamos a centrar en los *acuerdos interinstitucionales* para establecer –con cierta continuidad– redes, contratos y acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias pueda redundar en beneficio mutuo para la mejora de las instituciones participantes. Se está produciendo un giro desde las fórmulas tradicionales de extensión del conocimiento (documentos curriculares, formación permanente, asesoramiento puntual o colaboración episódica) a nuevas *fórmulas de aprendizaje continuo* – mediante *estructuras más orgánicas*– dentro de las comunidades profesionales de trabajo. Desde este ángulo, más que conexión por redes vía Internet, se trata de construir nuevos roles, redefinirlas relaciones y establecer nuevas formas de trabajo interorganizativas, en una cultura de colaboración e investigación.

Se trataría, entonces, de mediar entre los dos paradigmas del conocimiento y su uso por los profesores: utilización del conocimiento producido externamente *versus* conocimiento personal, práctico o artesanal, construido por los propios profesores. Después de una amplia revisión de lo que se ha hecho en los últimos años por intentar relacionar ambas realidades, estaríamos –señalando a Hargreaves (1996b, 119)– ante una nueva “geografía social” de la formación del profesorado.

El nuevo paradigma no es indiferente o un “laissez-faire”. Su papel distintivo, más bien, es establecer unos amplios principios educativos y crear un nivel intermedio como marco organizativo, tal como redes de aprendizaje profesional, comunidades locales profesionales, grupos de diálogo de profesores, relaciones entre Universidad/centros escolares que faciliten la auténtica investigación entre profesores y que apoyen el desarrollo de una fuerza colectiva que interactúe constructivamente, tanto crítica como asertivamente, de la investigación universitaria con el mundo escolar.

La cuestión se plantea sobre cómo los conocimientos pedagógicos, generados desde la investigación educativa, y la práctica docente pueden –en una relación dialéctica –beneficiarse mutuamente. En este caso más que declaraciones teóricas (que nos retrotraería el asunto al eterno problema de la relación entre la teoría-práctica) se trata de ver qué fórmulas institucionales se han hecho/pueden hacer. Así, están emergiendo propuestas de “*modelos de relación interinstitucional*”, como relaciones (*parnetships*) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes (Networks), grupos, alianzas, coaliciones o federaciones. Un modo es crear una *a) asociación o red de escuelas* (normalmente del mismo distrito) para compartir conocimientos, experiencias, recursos y toma de decisiones, como apoyo coyuntural de asesores externos o con su propio centro de recursos o de desarrollo profesional. En otros casos la relación es *b) entre Universidad (particularmente Facultades o escuelas de Educación) o Centros de Profesores y Recursos, y Escuelas/Institutos de un distrito/zona*, que proporcione beneficios mutuos a ambas instituciones.

Estas relaciones interinstitucionales tienen como objetivos, a un primer nivel, mejorar la formación inicial de los futuros docentes que realiza la Universidad y que precisan conocer las realidades de la enseñanza, lo que exige establecer consorcios entre Escuelas de Educación y centros escolares. En algunas formulaciones norteamericanas se les ha llamado “Escuelas de Desarrollo Profesional”. Aquí queremos especialmente resaltar la otra cara: en qué grado y cómo la contribución de foros estables puede contribuir a incrementar el desarrollo profesional, organizativo e innovación de los centros, y –viceversa- de las instituciones universitarias, por medio del apoyo, intercambio y difusión de conocimientos y experiencias.

En este segundo caso, el establecimiento de redes, además de aportar apoyo psicológico (motivación e interés) en el trabajo, tiene otros impactos profesionales en los participantes: articular y compartir el conocimiento tácito que han desarrollado en su experiencia profesional, organizar actividades y estructuras que promuevan la mejora profesional y organizativa, una nueva forma de aprendizaje al compartir –en un plano de igualdad- conocimientos y experiencias, promover la colaboración enriquecedora entre profesionales, generar un sentido de comunidad para su propio desarrollo como organización, modos de aprendizaje no escolarizados de acuerdo con sus propias trayectorias profesionales, etc.

Se pretende crear espacios y medios de interacción entre el conocimiento pedagógico disponible (como Centros de recursos profesionales, de profesores, desarrollo curricular, asesores o facilitadores) que estén a disposición, al tiempo que inciten, a utilizar los nuevos conocimientos de acuerdo con las necesidades/demandas de centros de profesores. Des este modo se mejoraría la formación de los profesores en ejercicio (en los centros docentes), así como la de los que están en formación (en las Universidades), proveyendo apoyos y recursos para el desarrollo profesional, e investigación basada en el centro. Pero también, desde el otro ángulo, las propias instituciones más genuinamente dedicadas a generar conocimiento académico (Universidad, Institutos de Educación, Centros de Desarrollo Profesional, etc.) pueden verse beneficiadas al nutrirse de saber práctico, de sus demandas y requerimientos. Goodlad (1994) ha propuesto, en esta línea, el futuro de una renovación en profundidad del sistema escolar público, la reforma tanto de la formación del profesorado como de los centros escolares, mediante la creación de los Centros de pedagogía, en que se dé una unión (*parnetships*), como en los Hospitales clínicos, de las Escuelas de Educación y las Escuelas Primarias y Secundarias.

Lieberman y Grolnick (1997), al analizar las diecisiete redes existentes en Norteamérica, observan que habría cinco cuestiones claves organizativas en la creación y funcionamiento de las redes.

- 1) *Crear propósitos y directrices.* El primer aspecto es determinar los objetivos, metas, causa o ideas que aglutinen el trabajo conjunto de los participantes. Los propósitos, obviamente, pueden ser variados, dependiendo de contextos e instituciones participantes: proveer apoyo profesional, colaborar en la construcción del conocimiento profesional, aminorar el aislamiento de un grupo de escuelas rurales, revisar y conjuntar el desarrollo curricular en un distrito, promover el desarrollo conjunto de escuelas y centros de formación, et.
- 2) *Construir la colaboración, consenso y compromisos.* El modo como se establezca la relación va a condicionar la relación posterior del trabajo. Una relación en colaboración es esencial para que haya un intercambio fluido de ideas y experiencias. Normalmente suele darse un proceso (más o menos largo) de reuniones, conversaciones o actividades que dan lugar a establecerla relación. Las metas iniciales van siendo redefinidas, concretadas en tiempo y espacios, conociéndose los implicados, etc.
- 3) *Determinar actividades y relaciones.* La base de la relación está en las actividades que se van a llevar a cabo, de acuerdo con sus necesidades e intereses. En gran medida serán los problemas prácticos la clave la relación, de modo que ambas instituciones participantes puedan reflejar sus problemas, aportar sus conocimientos y experiencias, facilitando su resolución. Actividades que ayuden a trabajar independientemente, reflexionar sobre la práctica, valorar su propia capacidad, responder flexiblemente a problemas futuros y oportunidades para poder aprender juntos, son aspectos centrales en las metas de una red para los procesos de mejora.
- 4) *Promover el liderazgo dinamizador del proceso.* Dinamizar, coordinar, facilitar y organizar el proceso son funciones necesarias para que la relación funcione. Para eso deben existir coordinadores que ejerzan de líderes, que en estos casos – por la relación cooperativa- no tienen que ser roles formales y prefijados, sino móviles e informales.
- 5) *Conseguir fondos que apoyen las necesidades de la relación.* Sin ser imprescindible, se necesitan medios y recursos que puedan apoyar las necesidades de la relación. Además de lo anterior, la clave del buen funcionamiento dependerá del grado en que se construyen estructuras, se aprende a colaborar o se desarrolla un sentido de comunidad.

#### 6.3.1. Acuerdo institucional

El acto constituyente se establece por un “acuerdo interinstitucional”, desde el supuesto de partida de dos instituciones que van a trabajar juntas en una relación de beneficio mutuo, reflejando el grado de dependencia mutua y formas de conexión. Dicho acuerdo no está exento de conflictos: diferente cultura de ambas instituciones, desconfianza mutua, pretender conseguir mayores beneficios una sobre otra, etc. NO obstante, en un clima de colaboración, “tales acuerdos pueden, y así sucede efectivamente, mejorar los conocimientos y el ejercicio de la docencia, no sólo dentro de la institución a la que se acerca la universidad, sino también dentro de la propia universidad (Huberman y Levinson; 1988,77).

Sin embargo, hemos de reconocerlo, la colaboración centros escolares-universidad en nuestro contexto es una *empresa compleja*- Combinar de modo productivo y en plano de igualdad dos instituciones que tienen modos de trabajar, estructuras organizativas y laborales, e intereses diferentes, es –en un plano general- una tarea de largo plazo. Cabe, por lo pronto, ir iniciando –como se ha hecho- experiencias parciales en las que, sin quedar como marginales, puedan ir materializando otra forma de llevar a cabo la formación/innovación, susceptibles progresivamente de irse ampliando, que vayan “borrando” percepciones y modos de funcionar asentados.

Si las tensiones son inherentes en la construcción de la relación, para que ésta –una vez establecida formalmente- funcione de un modo estable, se deben *arbitrar procesos* para ir resolviendo las tensiones internas que se van presentando en su desarrollo. Entre éstas, cabe destacar, la necesidad de ligar las actividades que implican a los participantes con actividades de más largo alcance según los propósitos de la red. De más hondo calado es qué conocimiento informa el trabajo de la relación, de quién deba proceder, y quién lidera el proceso. El conocimiento que los profesores desarrollan en su contexto de trabajo es de un orden diferente al procedente de la Universidad o del mundo académico, lo que plantea el problema de su conjunción. Un equilibrio entre formalidad e informalidad, su apertura a cualquier posible miembro, con la acepción consensuada de los participantes, etc., son otros tantos aspectos de la construcción y mantenimiento de las redes.

### 6.3.2 Tipos relaciones interinstitucionales

Una tendencia entonces, para renovar orgánicamente el sistema escolar, potenciando conjuntamente la formación inicial del profesorado, la innovación educativa y revitalizar la investigación educativa, es establecer coaliciones o alianzas interinstitucionales. Llamadas en el ámbito anglosajón “escuelas de desarrollo profesional”, en Portugal “partenariado” o “aparcería”, en Francia “l'école partenaire” o “partenariat”, en Holanda “escuela de desarrollo”, etc.; en todos ellos se pretende establecer unas relaciones de colaboración o “aparecería” (*partnerships*), como Hospitales clínicos, las Facultades de Educación y los centros educativos de Primaria y Secundaria. Las fórmulas adoptadas presentan muy diversas posibilidades, dependiendo de factores contextuales, institucionales y objetivos. En el contexto europeo, Huberman (1990) ha desarrollado en Suiza unas relaciones interorganizativas entre la Universidad y los centros escolares de su demarcación, así como redes de escuelas, cuyo modelo nos va servir de marco. La figura 6.4 representa, numeradas, las posibles redes interinstitucionales de relación. Vamos a comentar cada una.

#### 1. Relaciones entre Facultades de Formación del Profesorado y Centros escolares en su conjunto

Da la insatisfacción existente en muchos países en la formación actual de los futuros maestros/profesores, y de la débil o nula conjunción entre las propias facultades/institutos de formación con los centros escolares, se están articulando y realizando nuevas formas de relación (*partnerships*) entre ambas instituciones, ventajosas para las diferentes partes (estudiantes, formación del profesorado, escuelas). Así, la formación inicial tradicional, en sus diversas modalidades, se han mostrado –es una crítica común y compartida- insuficiente para resolver los problemas de la clase/centro y para formar a un “práctico reflexivo”.

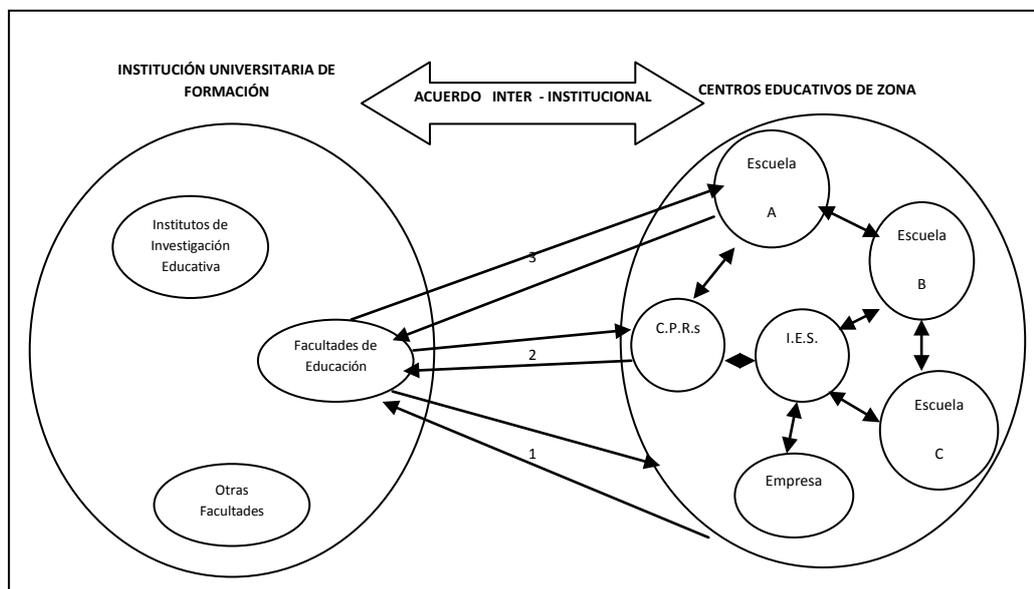


Figura 6.4 Tipos de relaciones interinstitucionales y redes

Por esto en la mayoría de países occidentales se está emprendiendo una amplia reforma de las Escuelas/Institutos de Educación/Formación y su articulación entre los centros escolares. En el contexto norteamericano, el segundo informe influyente Grupo Holmes (*Tomorrow's Scholl, 1990*) proponía la creación de "escuelas de desarrollo profesional" entre los centros educativos y las facultades de educación universitarias, definidas como "unas escuelas para el desarrollo de profesores novatos, para proseguir el desarrollo de los profesores con experiencia y para la investigación y el desarrollo de la profesión docente". El profesor universitario, como el clínico, trabaja conjuntamente en la Universidad y en los centros escolares. El tercer informe (Grupo Holmes: *Tomorrow's School of education, 1995*) viene a reincidir en el tema, proponiendo un nuevo diseño de Escuelas universitarias de formación del profesorado.

Una Facultad de Educación, como institución intermedia entre la Universidad y las escuelas de su demarcación, debe –al menos como meta-prender constituirse en un núcleo potenciador de los centros escolares de su zona, al tiempo que ella misma vea incrementadas su actividad formativa e investigadora. En el contexto europeo, Francia ha modificado en 1990 la formación de profesores de primaria y secundaria, cuando los "Institutos Universitarios de formación de maestros" donde, una vez ingresado en la función pública docente, durante dos años el futuro profesor realiza una formación en alternancia con los centros escolares de su zona, que tienen establecidos unos "partenariados" de formación con el Instituto universitario correspondiente.

## 2. Relaciones entre Universidad y Centros de Profesores o Institutos de Desarrollo Profesional

La relación universitaria con los centros escolares se puede establecer a través de instituciones intermedias, como serían los centros regionales de desarrollo profesional y recursos. Estos centros serían –así- un núcleo potenciador de movimientos de renovación de los centros escolares de su demarcación, que se vería incrementado por su relación directa con las unidades de producción de saber pedagógico. (Universidad, facultades de Educación, Institutos de Investigación educativa). También sería tarea d estos centros intermedios de recursos de apoyo transformar el conocimiento educativo y didáctico en modos que puedan ser utilizados localmente: hacer "operativos", accesibles y disponibles determinados conocimientos procedentes de la investigación educativa, tanto en el plano práctico

como el propiamente conceptual, dando una funcionalidad al conocimiento pedagógico. A su vez, como catalizadores de las necesidades de los “usuarios”, transmitirán las demandas de la práctica y de los centros, lo que motivaría a que las instituciones universitarias o académicas reorienten su investigación y trabajo en los sentidos demandados.

### *3. Relaciones directas entre instituciones universitarias y centros escolares específicos*

Falta de relaciones más orgánicas o interinstitucionales, se pueden establecer relaciones entre instituciones universitarias (también departamentos) y centros escolares (o departamentos didácticos de un Instituto). Estas relaciones ofrecen, igualmente, importantes posibilidades para crear nuevos modos de aprendizaje del profesor, y de que los profesores universitarios aprendan de la práctica, incrementando sus intereses de investigación, y las labores de asesoramiento y apoyo a los centros. En estos casos la relación fracasa cuando se pierde el necesario equilibrio (por ejemplo, los intereses prioritarios del departamento universitario son recoger datos, o subordinar los procesos, a sus objetivos de investigación).

### *4. Centros de Profesores y centros docentes*

Los Centros de Profesores, recursos, desarrollo curricular o profesional son dispositivos institucionales de formación, que los docentes pueden emplear para resolver problemas que espontáneamente aparecen en la escuela, de un modo que pueda responder a las demandas. Sin desdeñar ofrecer documentación y recursos, los asesores de estos centros emprenden una política activa de difundir (debidamente “traducido” o “transformados”) no sólo conocimiento académico, sino también el propio saber y experiencias innovadoras de un centro escolar a otros. Además, se apoya su utilización, con una presencia activa en el período de puesta en práctica. Igualmente será preciso también ofrecer cursos de formación o demostraciones de empleo, que puedan mostrar a los implicados cómo se lleva a cabo. El “coordinador de formación” en el centro escolar respectivo puede ejercer la labor de enlace con los respectivos asesores.

### *5. Red de escuelas (relaciones intercentros escolares)*

Establecer alianzas entre centros escolares de una misma zona pretende posibilitar actividades de intercambio a nivel horizontal entre varias escuelas de un determinado distrito o municipio, o incluso a nivel más amplio. Se orquestan condiciones (espacios, tiempos, clima y agentes) que ofrezcan a los profesores y centros escolares asociados unos dispositivos y recursos, con una metodología de resolución de problemas, para el desarrollo profesional y mejora escolar conjuntos. Así se institucionalizan intercambios materiales, ideas, soluciones a problemas, a través de dinámicas formativas (grupos de trabajo, seminarios, reuniones por áreas o tareas). No partimos de cero, algunos institutos de Secundaria han emprendido acciones parciales, con mayor o menor grado de conexión, con los Colegios de Primaria de su zona. En otros casos se han establecido asociaciones de escuelas rurales.

Huberman promovió en el cantón de Ginebra, una *red de escuelas*, como estrategia de apoyo a los centros en torno a la resolución de problemas prácticos planteados desde los propios centros. Con un mínimo de articulación, de modo que lo formal no se “coma” lo dinámico. La red está constituida por mecanismos de comunicación fluidos que enlacen demandas a problemas y soluciones desde el propio profesorado y centros. Los posibles apoyos externos suelen ser ocasionales, con motivo de problemas que precisan ayuda. Cada centro

se relaciona con los demás por medio de un profesor “enlace”, cuyas funciones son. Recoger demandas del centro, difundir información, comunicar a la red los recursos disponibles y los logros existentes, y participar en la coordinación de la red.

#### 6. Centros docentes y empresas

A otro nivel, especialmente en los Institutos de Secundaria, para el desarrollo de los ciclos formativos de formación profesional se establecen relaciones formativas con determinados centros productivos y empresas de la zona, que deben colaborar –al menos- en el módulo de formación en centros de trabajo del alumnado. Además de facilitar la preparación profesional, pueden contribuir a la inserción laboral de los jóvenes en el mundo productivo. En ejercicio de su autonomía organizativa y pedagógica los centros escolares pueden establecer acuerdos con las empresas que, si están bien articulados, pueden potenciar la labor formativa de los Institutos. Este “parternariado local” puede suponer –si no se limita a las prácticas en empresas- una apertura de la escuela a la comunidad, una convergencia de intereses entre ambas instituciones, cuyos objetivos mutuos pueden ser potenciados por la relación.

Uno de los déficits estructurales de nuestro sistema educativo (incluida la Universidad) es la inexistencia de mecanismos y dispositivos, que articulen explícitamente los procesos de transferencia de los conocimientos pedagógicos disponibles, así como condiciones y contextos para su intercambio y utilización, que pudieran potenciar la capacidad de mejora de los centros y profesorado. Establecer redes, alianzas, relaciones, acuerdos entre instituciones pueden contribuir a hacerlo posible. Esto implica reconsiderar seriamente prácticas asentadas y modos de funcionar, que no sólo el aislamiento del ejercicio profesional, sino –más grave- entre instituciones dedicadas al mismo objetivo. Una estrategia de mejora es, pues, comenzar a establecer institucionalmente, a diferentes niveles, alianzas o relaciones para incrementar la relación entre profesores de centros diferentes de la misma zona o distrito. No obstante, tampoco cabe confiar en exceso de los acuerdos interinstitucionales, si estos no son fruto de un cambio previo de actitud y creación de un clima de colaboración entre agentes, que comienza por una valoración del conocimiento del profesor y lo representa, y no sólo el conocimiento procedente de la investigación.

### Capítulo 7

#### Facilitar iniciativas locales

El tercer grupo de estrategias seleccionadas se dirigen a apoyar las iniciativas de innovación de las bases, mediante el desarrollo de competencias. Aquí se describe, en primer lugar el *modelo CBAM* (conocido así por las siglas iniciales), que explica el proceso de cambio vivido por los profesores que están envueltos en poner práctica innovaciones (nuevos currículos práctica, prácticas o materiales), y cómo el proceso puede ser facilitado por asesores. En segundo lugar, casi todas las teorías de innovación resaltan el *papel que el liderazgo* (informal) de profesores, incluido en primer lugar el liderazgo formal de los equipos directivos, *pueden desempeñar en la dinámica de un desarrollo* curricular innovador y, conjuntamente, institucional del centro como organización. Numerosos análisis han puesto de manifiesto el papel crucial que el equipo directivo puede tener en éxito de la puesta en práctica de terminadas innovaciones, y cómo puede influir en las expectativas y compromiso que los miembros tienen acerca de los fines de la organización (Gairín, 1996). Pero también, al tiempo, en los últimos años, se está resaltando el liderazgo informal de profesores que, sin ocupar cargos formales desempeñan una relevante función en el desarrollo de innovaciones.

## 7.1. Un modelo para facilitar el proceso de cambio: el CBAM

El modelo CBAM (*"Corcens Based Adoption Model"*: *Modelo basado en las preocupaciones de adopción*) es una de las estrategias más formalizadas para facilitar el desarrollo de innovaciones en los centros escolares. Así, en su dimensión diagnóstica, puede utilizarse para informar a la administración, evaluadores o asesores/facilitadores del cambio, acerca de la situación del desarrollo de una innovación en un centro, y proveer claves para su intervención plantificada. Por otra, en la tarea de hacer de los centros escolares organizaciones más competentes para resolver los problemas, promoviendo el desarrollo organizativo del centro y el desarrollo profesional de los profesores, el CBAM puede ser un buen modelo de apoyo. En sus primeras formulaciones, dependiendo del contexto dominante de la década de los setenta, el CBAM se inscribe en una *perspectiva de fidelidad* en el desarrollo de una innovación: así, se decía, los efectos que tenga una innovación dependerán de los niveles de uno de los usuarios. No obstante, posteriormente, por la propia versatilidad del modelo, ha sido adaptado/reformulado a enfoques de *"desarrollo"* o *"adaptación mutua"* para facilitar el cambio y apoyar el desarrollo de las innovaciones en los centros. Por otra parte, si bien se centra fundamentalmente en la dimensión *personal* del cambio (las preocupaciones que los individuos vivencian en el proceso de desarrollo de una innovación), este acento inicial individualista se ha desplazado en los últimos años (acogido en el Proyecto ISIP) para incluir el *centro* como una unidad básica de cambio y mejora, al menos, de capacitación del profesorado para desarrollar la innovación en un contexto organizativo específico.

La segunda generación de investigación del modelo se ha producido en el contexto europeo (Bélgica, Holanda y Alemania), y las propias presentaciones recientes del modelo (Hall y Hord, 1987; Hall, 1992) hacen que decididamente pueda ser utilizado dentro de una perspectiva de promover la innovación basada en el centro de desarrollo más que de fidelidad, y donde los agentes de cambio sean facilitadores del proceso, más que supervisores del cumplimiento de mandatos externos. NO obstante el CBAM presenta *algunas limitaciones en su empleo en nuestro contexto*:

- a) Como indica el propio nombre del *modelo se dirige hacia la "adopción" (uso/no uso)* de innovaciones y su posterior desarrollo; pero en un sistema centralizado, como el nuestro, la actual propuesta de reforma curricular para un centro (excepto en el período de anticipación) no significa decidir usarla o no, simplemente en lugar de Adopción se debe de *"implantación"*. Sin embargo, con esta salvedad, cabe emplearse para ver el nivel de uso que están haciendo los profesores de un centro.
- b) Inicialmente el modelo exige poder tener un cierto *"perfil inicial" claro de innovación*, para juzgar –por contraste– el nivel de uso; pero la *"indeterminación curricular"* que suelen tener (quizá con efectos positivos) los programas de innovación en nuestro país imposibilita –a veces– poder establecer dicho perfil.
- c) El modelo inicialmente estaba centrado especialmente en *cómo innovaciones concretas y específicas pueden ser mejor llevadas a cabo en la práctica*. Pero, como hemos expuesto en este libro, las estrategias de mejora actuales se dirigen a cambios a nivel de relaciones organizativas en el centro. Sobre esta dimensión, se han hecho pocas aplicaciones del CBAM (Anderson, 1997).

### 7.1.1. Una presentación general

El Modelo CBAM, formulado a mediados de los setenta, parte por conocer el papel crucial que el profesorado personalmente desempeña en la adopción y desarrollo de la innovación, para lo que construyen un modelo que permita reflejar lo que siente (experiencias personales) ante los proyectos de innovación. Se centra en las preocupaciones (*"concerns-bases"*) de los profesores, según su marco perceptivo respectivo, detectar sus demandas y-en consecuencia-facilitar apoyos adecuados. Algunos principios, presupuestos o asunciones básicas del modelo son (Hall y Hord; 1987, 8-11):

- a) El cambio es una experiencia sumamente personal. Comprender el punto de vista de los participantes es un factor crítico en el proceso de cambio.
- b) El cambio se realiza por individuos, en primer lugar. No es algo impersonal, afecta a las personas; por lo que su rol en el proceso es muy importante, y debe ser el foco de atención en la implementación de un programa. Cada individuo reacciona (tiene sentimientos y emociones) de manera diferente ante el cambio, por lo que requiere estrategias individuales para el proceso de mejora.
- c) El cambio puede ser entendido en términos operativos: cómo lo entienden y les afecta a sus prácticas docentes tradicionales. Éste puede ser facilitado por el diagnóstico que proporcionan efectos de cambio.

La figura 7.1 representa el marco conceptual del modelo, con sus componentes principales. Los Facilitadores del Cambio (término preferido por su menor connotación impositiva/directiva que el más tradicional de "Agente de cambio"), tienen una función clave en cuanto recogen información de las necesidades y estado del desarrollo de la innovación (a nivel de interés, uso o configuración de la innovación); y –de acuerdo con el diagnóstico- intervienen, adaptado el contexto de los usuarios, con los apoyos necesarios del sistema de recursos. Partir de una comprensión de la dinámica de cambio de una innovación particular en un contexto determinado es –entonces- la cuestión esencial, tanto para el diagnosticar/evaluar su desarrollo o problemas, como sobre todo –para intervenir, facilitando el desarrollo de la innovación hacia niveles superiores. EL CBAM se compone, como aparece en la figura, de varias dimensiones (con instrumentos correspondientes) para diagnosticar/evaluar el funcionamiento de la innovación:

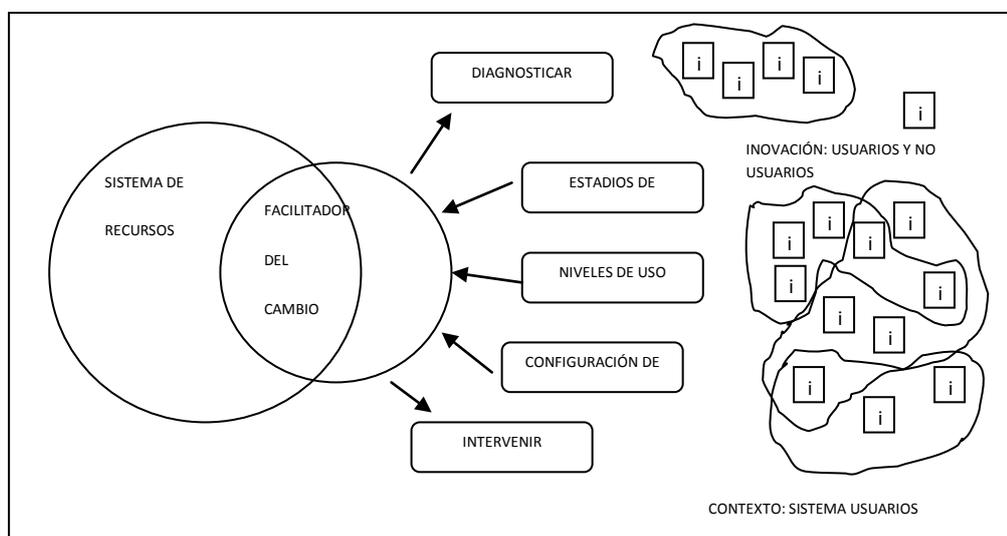


Figura 7.1 Componentes del modelo CBAM

- ¿Cómo ven/sienten los profesores la innovación?: *Estadios o niveles de interés o preocupación* (implicación personal).
- ¿Está siendo usada?, ¿Cómo?, *Niveles de uso*.
- ¿Qué está pasando con la innovación en la práctica?: *Configuración de la innovación*.

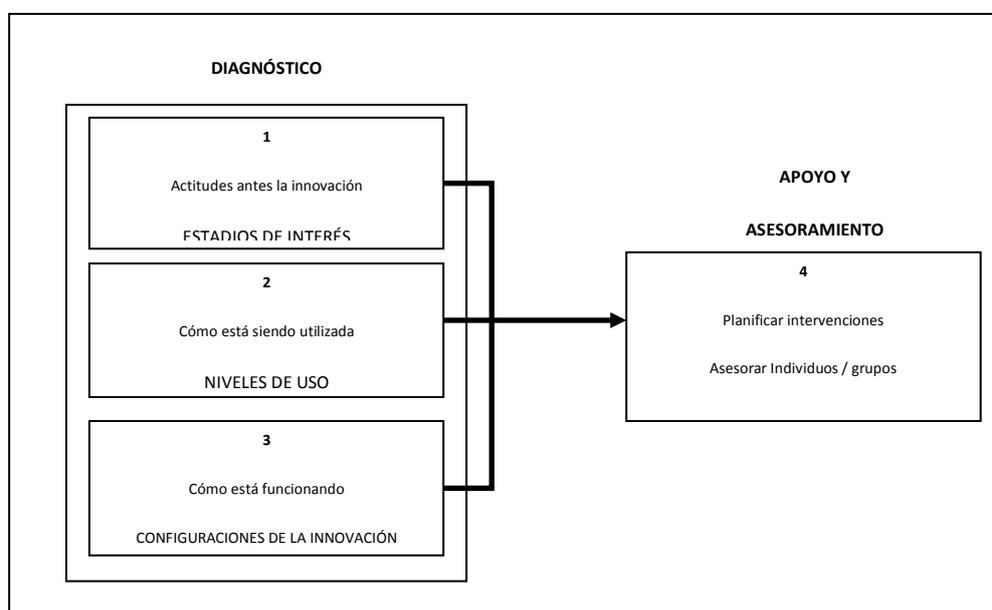


Figura 7.2 Dimensiones principales del modelo.

Con la información obtenida, el facilitador del cambio puede y debe intervenir para lo que el CBAM ha desarrollado una taxonomía para analizar las interrelaciones entre intervenciones más adecuadas, acorde con el estado y necesidades en que se encuentra la innovación. Finalmente el *contexto* donde se desarrolla la innovación es un factor crítico para comprender el proceso de cambio, en cuanto imponga limitaciones o genere oportunidades para la facilitación e intervención. Las flechas en la figura 7.2 indican las relaciones entre los diferentes elementos y las personas.

1. *Los estadios de interés (o niveles de implicación personales)* En una primera dimensión diagnóstica, se emplean los niveles de preocupación o estadios de interés, que proporcionan un marco para describir los sentimientos y las motivaciones que los profesores tienen ante una innovación en los diferentes momentos por los que pasan en su puesta en práctica. Sirven para describir el perfil del estado específico de los individuos, y –por extensión- del grupo, en relación con la innovación. Una preocupación es “*la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o una tarea*” (Hall y Hord; 1987,58). Se entiende así que cada profesor/grupo, o potencial usuario, transcurre por diferentes niveles/grados de implicación de la innovación. Se distinguen (véase cuadro 7.1), partiendo de las preocupaciones iniciales, desde sí mismo (preocupación acerca de su capacidad personal), pasando por las actividades o tareas (preocupación sobre las competencias para desarrollar las actividades requeridas), hasta el impacto de la innovación (sobre todo en sus relaciones con alumnos y colegas). Se trata de un conjunto elaborado de categorías que expresan la progresión teórica o

actual de un individuo en relación con la innovación, en una escala de siete estadios.

**Cuadro 7.1** Estadios de preocupación y expresiones típicas de cada uno

Estadios de interés	Expresiones de preocupación
<i>Impacto en otros</i>	
6. Reformulación	. Tengo algunas ideas de cómo podría mejorar lo que hacemos
5. Colaboración	. ¿Cómo relacionar lo que hago con lo que hacen otros compañeros?
4. Consecuencias	¿Cómo afecta a los alumnos lo que hago?
<i>Actividades</i>	
3. Gestión	. Me parece invertir todo el tiempo preparando el material
<i>Sí mismo</i>	
2. Personal	. ¿Cómo me afectará su uso?
1. Informativo	. Me gustaría tener más información sobre la innovación
0. Despreocupación	. Me importa poco la innovación

Puede resultar discutible que éstos sean los estadios por los que progresivamente pasa todo profesor ante una innovación, pero –en cualquier caso– es un marco para mostrar que hay estadios diferentes de actitudes hacia el cambio. Para investigar/evaluar estos niveles de interés se han empleado tres procedimientos: *a) cuestiones abiertas/cerradas* en las que el profesor responda a las preocupaciones ante la innovación; *b) entrevistas* de tipo informal, ñeque se solicita expresar los sentimientos, actitudes y preocupaciones respecto de ella; y – sobre todo – *c) cuestionario de estadios de Preocupación*, que ha sido el más utilizado. Consta de 35 ítems de tipo psicosomático, en escala Lickert de 7 puntos, que se pueden contestar en una duración de 10-15 minutos. En España contamos con la adaptación propia *Inventario de preocupaciones de profesores* que han hecho Carlos Marcelo *et al*, (1995), con 42 ítems, en escala tipo Lickert de cinco grados, que respondan a las siete estadios de preocupación. Señalan que puede ser una buena herramienta para analizar los cambios, evoluciones que se producen en los profesores como consecuencia de los primeros años de enseñanza y como consecuencia del efecto de las prácticas de enseñanza. A su vez, para facilitar la labor de los asesores en los centros escolares, el cuestionario puede constituirse en una fuente de información valiosa a la hora de asesorarlos.

## 2. Niveles de uso de una innovación

Para guiar el proceso de cambio hacia una puesta en práctica exitosa es necesario obtener una información de cómo la innovación está siendo utilizada personalmente en los centros. El CBAM ofrece una técnica para investigar los *niveles de uso* (Hall *et al*, 1975), que describen las conductas (y no los aspectos afectivos, motivacionales o actitudinales como en los “estadios de interés”) y patrones de utilización de los usuarios en una innovación, mediante una escala de ocho niveles de uso/no uso. La escala de niveles del cuadro 7.2 presenta una

posible, no necesaria, progresión en la actuación de los profesores con una innovación.

Cada nivel viene dado por un rango de conductas y unos *puntos de decisión* identificables que denotan acciones que induzcan a los individuos al nivel siguiente. Para determinar los niveles de uso se recogen una variedad de informaciones, desde los diseñadores del programa a –obviamente- los usuarios, tanto informales como estructuradas o focalizadas, combinadas con observaciones. Existen guías, pautas o indicadores para realizarlas, en cualquier caso la puede construir un equipo del propio centro. Así, con la ayuda de entrevistas, es posible hacer visibles (usando diagramas, por ejemplo) y observar las diferencias entre profesores en el modelo como están usando una innovación.

Cuadro 7.2. Niveles de uso de la innovación

Niveles	Descripción del estado del usuario en cada nivel
VI Renovación	El usuario reexamina la calidad del uso de la innovación, <i>reformula, o busca alternativas</i> de la innovación (y no sólo modifica determinados aspectos, como IVb), examina nuevos desarrollos en el campo, explora nuevas metas para sí o el sistema
V. Integración/colaboración	Los usuarios combinan esfuerzos propios con el <i>trabajo en colaboración</i> con otros colegas para ampliar el impacto de la innovación más allá del aula individual, mediante el trabajo conjunto.
IVb. Refinado	El usuario <i>varía/modifica el uso de la información</i> para incrementar el impacto en los alumnos, dentro de la esfera inmediata de influencia. Las variaciones se basan en el conocimiento de las consecuencias a corto y largo plazo para los alumnos
IVa. Rutina	El uso de la innovación se <i>estabiliza</i> . Pocos cambios se llevan a cabo. Se dedica poca preparación o esfuerzo a mejorar el uso o consecuencias de la innovación.
III. Uso mecánico	Comienza la puesta en práctica, normalmente con un primer uso <i>aplicativo o mecánico</i> de la innovación, sin intentar irla adaptando al contexto de los alumnos. El usuario primariamente se preocupa por los pasos que tiene que dar para intentar dominar la tarea; por lo que supone uso superficial.
II. Preparación	Estado en que el usuario se <i>está preparando</i> para hacer un primer uso de la innovación, pero no ha comenzado a desarrollarla en clase. Más que la mera información (nivel I), se prepara con materiales, cursos, demostraciones prácticas de compañeros o expertos, etc.
I. Orientación	Los usuarios potenciales están <i>dirigiendo informaciones</i> sobre la innovación, explorar su valor, se muestran interesados, etc., pero no han tomado la decisión de ponerla en práctica.
O. No uso	El individuo/grupo tiene <i>poco conocimiento</i> de la innovación y no entra dentro de sus planes adoptarla. Por no estar implicado en ella tampoco hace nada para ponerla en práctica.

Los niveles de uso sirven de agentes facilitadores del cambio para guiarlos en el apoyo necesario en cada caso. Si se ignoran los niveles de uso de una innovación, persistirán utilizando la innovación del mismo modo, o las acciones de apoyo que se tomen no serán las que se necesitan.

### 3. *Las configuraciones de una innovación*

Tanto para apoyar los procesos de desarrollo de la innovación, como para evaluarlos, es necesario qué está pasando con la innovación en la práctica y cómo debe funcionar. Hablar de las posibles configuraciones de una innovación es conocer, lejos de un enfoque de fidelidad, que los profesores raramente ponen en práctica la innovación del mismo modo. En este sentido se enclava en un enfoque de la innovación como “adaptación mutua”, en auge en esos años. Así lo reconoce (Hall y Hord (1987,116): “*Nuestros primeros estudios sobre estadios de preocupación, niveles de usos y configuración de la innovación fueron realizados cuando está en apogeo el concepto de “mutua adaptación”*”. El acento se pone en lo que los profesores hacen diariamente con la innovación, y no en lo que la administración o diseñadores han pensado debían hacer. Por eso el CBAM se dirige a recoger datos que puedan servir para identificar los *componentes* básicos de la innovación, y dentro de cada componente, identificar las *variaciones* que describan las formas particulares como los profesores individuales están usando Nexus clases los componentes. Así, cada componente puede tener variaciones y no hay –en principio- sólo una configuración aceptable.

Las *configuraciones de una innovación* se refieren a los patrones de uso de una innovación que resultan cuando diferentes profesores llevan a cabo la innovación en sus clases: ¿Cuáles son los componentes críticos de la innovación? ¿Qué debería observarse cuando la innovación está funcionando en las clases? Los profesores suelen utilizar diferentes partes de una innovación de diversos modos: en ocasiones la innovación es adaptada o modificada según las necesidades/posibilidades del contexto. Las innovaciones, en cualquier caso, existen en diferentes formas operativas o configuraciones como resultado de la implementación de sus componentes. Por eso es necesario determinar los componentes básicos de una innovación y –dentro de cada uno- las variaciones (aceptables o no) que los profesores pueden usar.

Para recoger los componentes operacionales, las diferentes variaciones de estos componentes, el CBAM propone construir una Lista de Control de las Configuraciones (Coronel, 1994). El modelo reconoce que es un problema complejo, una vez que se abandona una perspectiva de fidelidad y se adopta por una de desarrollo como adaptación mutua, determinar, (cuándo por quién y cómo) qué variaciones son ideales y cuáles inaceptables, aunque –sin duda- no toda puesta en práctica y uso de una innovación debe ser por principio válida. Por eso propone identificar (a partir de su uso en la clase o por un grupo de profesores, facilitadores u otros) cuáles son los *componentes críticos*, y cuáles sólo están relaciones. La Lista de Control tiene como función determinar en términos operativos (si es posible) cómo se emplea la innovación, valorando las prácticas según su nivel de aceptabilidad. En esta evaluación del proceso de desarrollo de la innovación se pueden utilizar observaciones de la clase o entrevistas. Un procedimiento aparece en el cuadro 7.3

**Cuadro 7.3** Guía para identificar las configuraciones de una innovación

- 1.1. Preguntar al usuario por los componentes de la innovación.
- 1.2. Preguntar al facilitador de cambio por los componentes de la innovación.
2. Hacer un primer borrador de Lista de Control.
- 3.1. Entrevistar a un grupo reducido de usuarios.
- 3.2. Observar a un pequeño grupo de usuarios
4. Reajustar la Lista de Control inicial.
5. Entrevistar y observar a un amplio número de usuarios.
6. Construir una Lista de Control casi definitiva: contrastarla con los iniciadores y realizar las revisiones finales.
7. Observación: Recoger datos y analizarlos para identificar los componentes críticos y los conexos.
- 8.1. Diseñar, a partir de las prácticas de los profesores, la configuración de la innovación.
- 8.2. Emplear la configuración en la evaluación y análisis de clases.

El proceso de construcción de las configuraciones combina la observación de la práctica y entrevistas (realizadas a profesores y facilitadores), comenzando con una revisión de documentos y materiales que describan la innovación o sus componentes. Éstos no vienen, pues, determinados por el diseño, sino en términos de la práctica en clase, por lo que las entrevistas y observaciones a los usuarios son medios fundamentales

*Componentes* de una innovación son las partes mayores o aspectos operativos de una innovación (por ejemplo, materiales instructivos, agrupamiento de alumnos, etc.), que pueden ser esenciales/críticos. En la medida que estas configuraciones vienen dadas por lo percibido/interpretado por los diseñadores y usuarios, es necesario determinar y clarificar cuáles son las dimensiones básicas de una propuesta curricular y los límites aceptables (o no) de la misma.

Cuando estas configuraciones han sido identificadas a través de un amplio número de profesores, es posible determinar cuál es la más común y qué profesores están utilizando una configuración similar o no; al tiempo que servir de ayuda para apoyar del modo más apropiado a cada profesor. Las *variaciones* representan, por tanto, los diferentes modos en que los profesores están implementando cada componente de la innovación. Con todo no es fácil demarcar entre variación y componente, dependiendo de las decisiones previas tomadas en la Lista de Control elaborada.

Inicialmente el CBAM, al mismo tiempo, tiene un enfoque primariamente *individual/personal* de la innovación, como se muestra al analizar el uso de una innovación desde la perspectiva de los profesores, en las respuestas *afectivas* y actitudes (preocupación, inquietud) que tienen ante la innovación. En los últimos años (Hall; 1992), igualmente, se le ha dado un giro organizativo, tomando el centro como una unidad de cambio. Si los centros escolares son organizaciones estratégicas de cambio, esto supone autocapacitar el centro, incrementando su flexibilidad, versatilidad y creatividad. Para ello el CBAM puede proporcionar bases para apoyar y promover los cambios de los individuos en el interior de la organización.

#### 4. Facilitar el cambio en los centros: Analizar y desarrollar intervenciones oportunas

Si los instrumentos anteriores del CBAM proporcionan a los agentes de apoyo externo un diagnóstico de la innovación, este cuarto pretende –con la información obtenida- planificar intervenciones para asesorar a los individuos o grupos de profesores en el desarrollo práctico de la innovación. Se entiende por intervención –en sentido amplio- cualquier acción que influye en el uso de la innovación, pudiendo tener un carácter de estrategias generales, tácticas específicas o actuaciones puntuales. El CBAM, a este nivel, ha propuesto una *Anatomía de Intervenciones*, como marco para analizar las intervenciones que pueda realizar el agente facilitador del cambio en cinco niveles: aislada, simple, cadena, repetida, compleja. Por su parte la *Taxonomía de Intervenciones* sirve – como sistema de clasificación- para analizar, describir y organizar las intervenciones de más amplio gusto y –de este modo- el diseño, seguimiento y evolución de acciones por los agentes de cambio. Éstas pueden tener diferentes niveles: políticos, plan de acción, componentes del plan de acción. Este último comprende seis principales grupos de intervenciones, que se pueden hacer en relación con la innovación, tal como aparece en el cuadro 7.4

Cuadro 7.4 Una lista de posibles Componentes de un Plan de Acción (CPA) para apoyar el cambio.

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ CPA 1: <i>Desarrollar aspectos organizativos de apoyo</i>  –Desarrollar políticas relacionadas con la innovación, tomar decisiones, planificar, apoyo al personal por materiales, fondos o equipamientos.</li><li>▪ CPA 2: <i>Formación</i>  –Desarrollar actitudes positivas, proporcionar conocimientos, habilidades, muestras o ejemplos en el uso de la innovación.</li><li>▪ CPA3:  –Ayudar y asesorar a resolver los problemas, proporcionar asistencia técnica personalizada, reforzar los intentos individuales al cambio, congratularse de los logros</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ CPA 4: <i>Asesoramiento</i>  –Valorar el uso o preocupaciones ante la innovación, aportar/compartir datos sobre los resultados, proveer refuerzos sobre los datos obtenidos</li><li>▪ CPA 5: <i>Comunicación externa</i>  –Describir qué es la innovación e informar sobre su uso, darla a conocer, ganarse el apoyo de los grupos constituidos.</li><li>▪ CPA 6: <i>Diseminación</i>  – Alentar a otros a adoptarla, realizar muestras de la innovación, realizar presentaciones regionales a potenciales usuarios.</li></ul>
--	--

El fracaso o éxito de un proceso de cambio es dependiente del nivel de intervención y apoyo recibido. A su vez, la intervención de los asesores se puede hacer en función de los resultados del diagnóstico. Así, según los estados de preocupación/interés se requerirá un tipo de intervención más adecuado; o –de acuerdo con el nivel de uso- el apoyo se dirigirá para inducir a un nivel superior en el uso; o se deberá intervenir en un sentido u otro según la configuración concreta que la innovación tenga en las prácticas observadas. De este modo, es posible planificar un conjunto de estrategias y táctica, de acuerdo con los componentes de un plan de acción, que valgan para incrementar la probabilidad de un cambio exitoso.

Las facilidades del cambio pueden adoptar –como en el liderazgo- diferentes “estilos”, entendidos como un conjunto (más que conductas individuales) de

motivaciones, conocimiento, conductas y modo como se muevan en sus intervenciones. Así pueden ser en general, “iniciadores”, “gestores” o “responder a los problemas”. Los facilitadores del cambio del CBAM sería asesores de procesos. C. Marcelo *et al* (1996), en una investigación sobre cómo facilitar el cambio en la escuela aplican –con interesantes resultados- el modelo CBAM al desarrollo de la innovación de “Formación de centros” y a los proyectos de innovación educativa aprobados por la administración educativa.

Finalmente, el modelo CBAM ha sido uno de los pocos que específicamente ha pretendido convertirse en un modelo de evaluación del desarrollo de las innovaciones (Hord, 1987). Así, la evaluación diagnóstica del nivel de uso de una innovación permite determinar qué *intervenciones* (cuarto componente del modelo) son más adecuadas o efectivas para el progreso de la innovación por parte de los agentes de cambio. Por tanto, junto a las posibilidades del CBAM como diagnóstico, puede utilizarse al mismo tiempo con fines evaluativos.

Como se ha expuesto, el modelo CBAM proporciona una rica plataforma conceptual e instrumental para diagnosticar y apoyar los procesos de cambio. Es –por otra parte- quizá las únicas estrategias de largo alcance que ha logrado una mayor formalización y sistematización. El modelo, no suficientemente extendido en nuestro contexto, puede ser especialmente útil para investigar y evaluar las adaptaciones curriculares que los Centros vayan haciendo en sus Proyectos curriculares y programaciones, así como para cualquier otro tipo de innovación.

## 7.2 El liderazgo como dinamizador de la organización

En la realidad de un centro escolar, sin duda, su vertebración y dinamización depende, comúnmente, de *cómo el equipo directivo ejerza o no una función de liderazgo* (y no sólo de gestión administrativa). Pero, como estrategia de innovación, nos interesa acentuar cómo logra implicar a otros profesores, para ir ejerciendo – a su modo- una función de liderazgo en su respectivo grupo o conjuntamente; es decir, en qué grado está siendo éste compartido. Por eso, aún siendo relevante las personas que en cada momento ocupan puestos directivos, al tener –en principio- mayores posibilidades de influencia, nos importan las redes y roles que, por ellos u otros, se van creando en la escuela, de modo que –como agentes de cambio (incluidos agentes de apoyo externo)- comprometan a los miembros en dinámicas de trabajo que capaciten al centro para autorrenovarse, generando –entonces- una *cultura institucional propia*, que sostenga su desarrollo futuro.

Por otra parte, la autonomía creciente de los centros escolares exige unos *equipos directivos vertebradores de la dinámica colegiada del centro*, capaces de propiciar el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros. Por eso el buen líder es el que “da cancha”, posibilita que la organización “se mueva” catalizando iniciativas, contribuye a que el centro de trabajo sea – al tiempo- un medio de enriquecimiento profesional, pasando el “testigo” a otros profesores. De este modo se conseguirá que la mejora de la escuela pueda tener lugar.

El liderazgo, en este sentido, como resaltó Greenfield, es un *fenómeno organizativo* (procesos, actividades, dinámicas) que posibilita, por líderes formales o informales, que la institución escolar mejore permanentemente y pueda ir resolviendo autónomamente sus problemas. Por tanto, además de las acciones que los líderes realicen para estimular, guiar, cultivar o sostener la vida del centro, hemos de acentuar las características (estructuras y procesos) de la organización que hacen posible que ésta se mueva en una línea de mejora (Medina, 1997).

El quipo directivo empieza a ser un agente de cambio, dinamizador y vertebrador de la acción del centro, cuando logra hacer congruentes las tareas y prácticas de la gestión (atender a todo el conjunto de rutinas que hacen que la escuela funcione diariamente) con un sentido más amplio de la misión de la escuela. Leithwood (1994, 55) sostiene que *“ciertamente, la mayoría de las prácticas manifestadas de los líderes transformadores parecen tener carácter de gestión. (Pero) Los efectos transformadores dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas”*.

Entendemos el liderazgo como una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes. Mediante un conjunto de actividades y procesos, promueve compartir información, obtener los recursos necesarios, clarificar expectativas, hacer que la gente se sienta parte de un equipo, ayudar a identificar y resolver problemas. Para que este ejercicio de liderazgo sea efectivo suele moverse en un plano más bien moral: creencias e ideales mediante medios simbólicos y de compromiso con la tarea educativa. Cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación, o pudiera haber estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo.

### *7.2.1 Funciones del liderazgo para la mejora*

Parece necesario resaltar el papel esencial que un liderazgo debe desempeñar tanto en el desarrollo organizativo del centro escolar como en el propio desarrollo profesional de los recursos humanos con que cuenta el centro. Su función en el cambio es variada: desde la facilitación de diferentes tareas, pasando por ofrecer y difundir una “visión” de la organización y de la enseñanza, la estructuración de la escuela como un espacio de trabajo, la participación en la toma de decisiones y compartir diversas responsabilidades, hasta tener metas claras y prestar apoyo para conseguirlas.

El liderazgo en las escuelas (nos referimos muy particularmente al liderazgo formal) presenta funciones de muy diferente matiz. Así, el directivo de la institución educativa tiene en principio unas funciones administrativas o de gestión, cuyo cumplimiento es indispensable para el buen funcionamiento del centro, y sin las que el resto de personal se vería bastante limitado en el desempeño de su misión. Además de lograr un clima de relaciones interpersonales positivo, como liderazgo instructivo, debe centrarse en la mejora del currículum y del aprendizaje de los alumnos. Además de estos roles, el líder escolar debe actuar como facilitador del cambio en las instituciones educativas.

A menudo, como es sabido, las mayores limitaciones que presentan las teorías/propuestas de liderazgo provienen de haber transferido estilos/modos eficientes de liderazgo (rasgos, conductual, contingencia, etc.) que han funcionado bien en organizaciones industriales (factorías o empresas), a los centros escolares, ignorando su especificidad como organizaciones. En segundo lugar, la mayoría de los estudios sobre el papel del director provienen del medio anglosajón, donde las competencias y rol del director son claramente superiores a la que tienen en nuestro país. Debido a que en España las funciones están muy delimitadas, no siempre resultan transferibles algunos de estos indicadores. No obstante, a medida que las competencias aumentan con el mayor grado de autonomía que se les quiere dar a los centros, la dirección debe ir asumiendo dichas funciones.

Lograr equipos directivos conjuntados que *articulen una visión de las misiones de la escuela* compartida por los agentes de la organización, es el reto de un liderazgo para el cambio. Cabe plantearse en qué grado la capacidad de la escuela para mejorar la calidad y los procesos de enseñanza del centro está fuertemente mediada por el liderazgo ejercido por el director. Se puede discutir si los centros que son efectivos lo son por el ejercicio de la dirección, o porque son centros efectivos se le atribuye a la dirección esos caracteres. No obstante, parece existir un acuerdo en que el liderazgo del director tiene un fuerte impacto en la gestión escolar y en la efectividad del centro escolar. La investigación educativa, especialmente en su orientación de “eficacia de la escuela”, ha aportado suficientes datos para contrastar esta creencia (De Vicente, Bolívar, *et al*, 1998).

La dirección del centro escolar se puede considerar como un factor de orden superior, del que dependen las restantes áreas (procesos internos/e impactos/resultados); o, como el ejercicio del liderazgo es siempre contextual, su gestión se puede ver como dependiente de esas otras áreas o factores (Hallinger y Leithwood, 1996). En la figura 7.3 aparecen algunos factores y relaciones importantes.

En primer lugar, una misma acción del líder puede ser positiva o negativa, dependiendo del contexto (estructura institucional y cultura del centro), siendo la congruencia entre las acciones del líder con la situación y su percepción por los demás lo que hará que tengan una incidencia u otra. Por eso mismo no se puede ignorar el *contexto organizativo de la escuela*: ciertas acciones de los directores tienen efectos diferentes según los diversos contextos organizativos. En último extremo, está condicionado por los contextos sociales y culturales, que marcan los límites de la acción directiva y de los propios resultados.

La complejidad de procesos intra y extraorganizativos (entorno escolar, satisfacción de los padres, participación, etc.) hace que no exista una relación directa entre dirección y resultados del centro. Es, por eso, mejor comprender el papel de la dirección como parte de un conjunto de relaciones ambientales, personales y organizativas que, combinadas, influyen el buen funcionamiento del centro escolar. El liderazgo del director condiciona y –a su vez- se verá influenciado por los procesos internos del centro. Pero también podemos considerar la dirección (junto a los procesos internos) como una variable independiente y los niveles de consecución (efectos/impactos) del centro escolar la variable dependiente, que va a revertir en la propia acción del liderazgo. No obstante, poner el ejercicio de la dirección como variable independiente en la mejora escolar, que ha dominado la investigación, no es congruente con aquella otra perspectiva que lo hace dependiente del contexto en que desarrolla su acción.

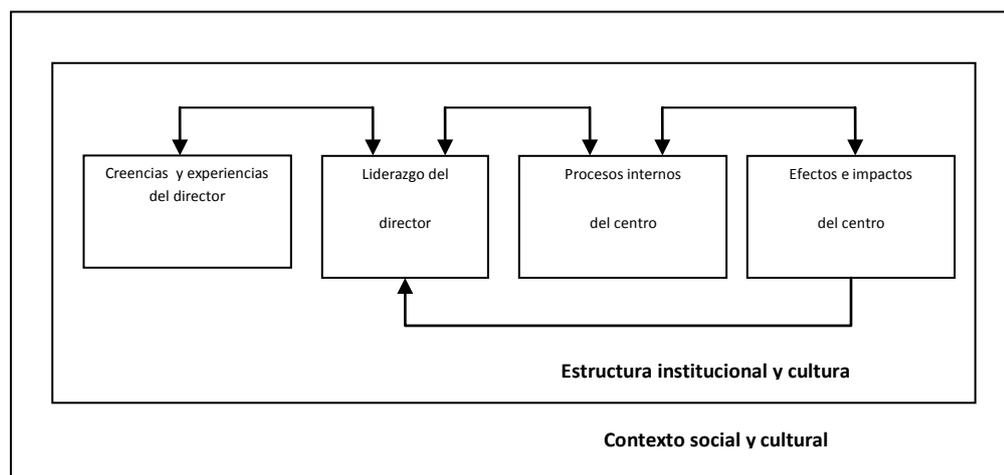


Figura 7.3 Relaciones de liderazgo con otros factores

Hollinger y Heck (1996, 37) concluyen que *“las investigaciones apoyan la noción de que el liderazgo del director puede marcar una diferencia en el aprendizaje de los alumnos”*. Además, estos estudios indican que podemos comprender las condiciones en las que se logra este efecto. Así, factores contextuales como el entorno socioeconómico de la escuela, parecen tener una influencia en el tipo de liderazgo que ejerce el director. En cualquier caso, lo que muestran las mejores investigaciones es que los efectos del ejercicio de la dirección están fuertemente influenciados por procesos internos del centro escolar, que están directamente relacionados con el aprendizaje de los alumnos (expectativas académicas, misión de centro, oportunidades de los alumnos para aprender, organización de la enseñanza, tiempo académico del aprendizaje, etc.). De todos los indicadores es aquel que identifica la función del director como *“sustentar unas metas amplias de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos”* que tiene mayor apoyo empírico.

En un estudio llevado a cabo por Bolam y otros (1993) sobre 57 centros ingleses se concluyó que, aunque la dirección eficaz es dependiente de factores contingentes de cada contexto, los centros eficaces suelen contar con directores que comparten los rasgos que aparecen en el cuadro 7.5

**Cuadro 7.5** Rasgos de la dirección en centros educativos eficaces.

1.	Liderazgo fuerte y con objetivos claros por parte de los directores
2.	Acuerdo y consistencia entre directores y profesores sobre las metas, valores, misión y política del centro.
3.	Los directores y directivos trabajan como un equipo cohesionado.
4.	Implicación del profesorado en las decisiones sobre metas, valores y misión del centro.
5.	Una cultura profesional y forma de trabajo de colaboración.
6.	Normas de mejora continua para el profesorado y los alumnos
7.	Estrategia de liderazgo que promueva el mantenimiento y desarrollo de rasgos relacionados con la cultura del centro.
8.	Capacidad de compromiso en la resolución de problemas relacionados con la puesta en práctica de reformas.

En los centros escolares, además de la dimensión cultural y comunitaria, existe la otra cara de una organización racional y burocrática con una estructura formal de funcionamiento y jerarquía de autoridad, donde procedimientos formales rigen las relaciones entre los miembros y hay una distribución funcional de tareas. La dirección en los centros escolares tiene, pues, un *doble conjunto de tareas: administrativa y liderazgo educativo*, cuya efectividad exige un equilibrio entre ambas. De hecho, las funciones o tareas más frecuentemente realizadas por los directores en España son de gestión (tareas administrativas y burocráticas, organización, coordinación y toma de decisiones), control (jefatura de personal y control de profesores y alumnos), e información (proporcionar información a los miembros del centro, así como tener relaciones con instancias externas).

### 7.2.2. Liderazgo para el cambio

La literatura sobre el cambio educativo ha coincidido en destacar la necesidad de un fuerte liderazgo, situando al director como una de las claves en el proceso de cambio. En último extremo nos importa, como señalábamos, el liderazgo como un facilitador del cambio en las instituciones educativas. Como dinamizador pedagógico del centro importa la “implicación” conjunta de los profesores en el proceso de cambio, como un factor clave del proceso del cambio educativo.

Leithwood, Jantzi y Fernández (1993) entienden que la implicación de los profesores es una función dependiente de un conjunto de variables, algunas inmodificables (edad, género, experiencia anterior), y otras sin duda alterables, como aumentar la toma de decisiones de los profesores o el impacto que pueda ejercer el liderazgo en los miembros de la organización. La figura 7.4 identifica un conjunto de constructos (variables) y sus relaciones para explicar la implicación de los profesores en el cambio.

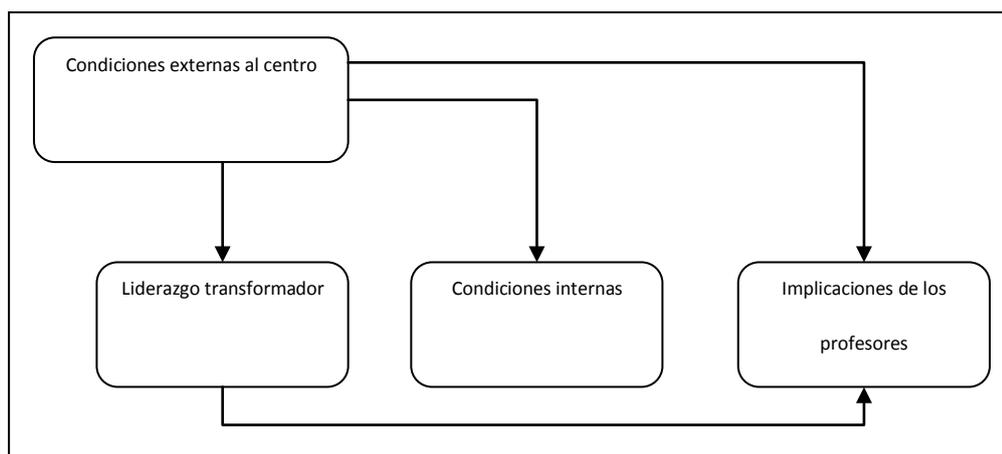


Figura 7.4 Modelo para explicar la progresiva implicación de los profesores en el cambio

La implicación de los profesores en el cambio, aunque como concepto tiene una ambigüedad inherente (estado psicológico, y compromiso personal), en una visión amplia es dependiente principalmente de los tres factores que aparecen en la figura 7.4. Las condiciones externas a la escuela se refieren al conjunto de factores que –a nivel central, provincial o de la propia comunidad escolar- prestan apoyo y condicionan al centro escolar y a los profesores.

Entre las condiciones internas a la escuela se encuentran los fines (en la medida en que los objetivos del cambio sean percibidos como compatibles con sus propios fines), la cultura de la organización, los nuevos programas o recursos.

El *liderazgo transformador* ofrece una visión articulada de los fines de la organización generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la organización. El liderazgo ejercido de modo transformador puede contribuir a cambiar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos.

En la medida en que el lugar del centro escolar dentro de la política curricular (Bolívar, 1996) está cambiando profundamente, también el rol de los directores sufre mutaciones. Leithwood (1994,53) ha propuesto el “liderazgo transformador” como modelo en la reestructuración escolar para que las escuelas

puedan enfrentarse a los desafíos actuales. Lo entiende como aquel tipo de práctica que fomenta un desarrollo significativo de las capacidades y motivaciones de los profesores, y del centro escolar en su conjunto. De este modo, ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar en cuatro ámbitos: *propósitos* (visión compartida, consenso y expectativas), *personas* (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional) *estructura* (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y *cultura* (promover una cultura propia, colaboración). Todas estas características parecen resumirse en tres grandes funciones: *a)* definir, apoyar y sostener unos fines y metas educativas, *b)* desarrollar y mantener un sentido de comunidad en el centro: trabajo conjunto y colegiado de los profesores; y *c)* promover el desarrollo profesional y organizativo del centro escolar.

Fullan y Hargreaves (1997) dan un conjunto de consejos prácticos, a modo de principios de procedimiento, para el ejercicio de un liderazgo que pretende contribuir a hacer del centro una organización de aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores (cuadro 7.6)

El directivo como líder, en lugar de un “superhéroe” que marca el rumbo o arenga a la tropa, es en último extremo- aquel que contribuye a desarrollar o mantener una cultura(visión propia del centro escolar. Si la innovación es, primordialmente un proceso de aprendizaje exige conocer no sólo los nuevos procedimientos sino pospropósitos últimos de lo que se pretende. Para esto, más que dirigir linealmente, tiene que coordinar las múltiples formas e ideas con el fin de proveer y construir una visión del cambio.

**Cuadro 7.6** *Tareas de un liderazgo para el desarrollo organizativo*

1.	Comprender la cultura del centro escolar.
2.	Valorar a sus profesores: Promover su desarrollo profesional
3.	Extender lo que valora.
4.	Expresar lo que valora.
5.	Promover la colaboración, no la cooptación.
6.	Ofrecer posibilidades, no mandatos.
7.	Usar los medios burocráticos para facilitar, no para limitar.
8.	Conectar con el entorno más amplio

Un *liderazgo para el cambio* que contribuya a sostener el proceso debía, entre otras, ejercer las siguientes funciones (Heller y Firestone, 1995):

- a) *Proveer y comunicar una visión del cambio.* Tarea central es clarificar las metas del cambio y asegurar que los participantes se preocupen de dichos propósitos. Hay, entonces, que especificar las principales metas que se deben conseguir con una innovación y los procedimientos individuales para llevarlas a cabo.
- b) *Obtener recursos.* Aun estando limitada la capacidad del director para obtener otros recursos, caben formas por las que se

redistribuye el tiempo, las tareas del personal, los fondos económicos, materiales o facilidades.

- c) *Proveer estímulos y reconocimiento.* Dado que normalmente un proceso de cambio implica costes especiales para los profesores (esfuerzos extra, incremento de incertidumbre, estrés, etc.) se precisan apoyos y estímulos durante el proceso de cambio.
- d) *Adaptar los principios en procedimientos operativos.* Los principios de una innovación exigen adecuarlos en secuencias de acción, libros de texto, evaluación de alumnos, tareas en el aula, etc. A veces el éxito de una innovación se juega a este nivel, por lo que es preciso lograr que los nuevos procedimientos puedan ser viables, frente a las anteriores prácticas.
- e) *Apoyar y dirigir los esfuerzos de puesta en práctica.* Aportar información, análisis e ideas, al tiempo que presionar para el proceso de cambio.
- f) *Manejar y superar las perturbaciones.* Cualquier innovación, que requiere estabilidad y compromiso, suele verse perturbada por interferencias externas e internas. En muchas ocasiones reproducen conflictos entre los partidarios de la innovación y los que mantienen las anteriores prácticas. Esto exige la intervención prudente de los equipos directivos para superar problemas.

A su vez, para conseguir una organización que se mueve, es preciso favorecer el *liderazgo de los profesores*. Nos referimos a que, al margen de la posición formal ocupada administrativamente, hay profesores que actúan de facilitadores y apoyo/ayuda a otros profesores, generadores de nuevas ideas o proyectos, aportan cooperativamente conocimientos, hacen materiales curriculares innovadores, toman, a su nivel, decisiones administrativas o de gestión, inician y se responsabilizan de proyectos particulares, promueven desarrollo curriculares alternativos para determinados grupos o niveles, actúan –en fin- de “catalizadores” para la mejora individual de otros profesores para que el centro escolar “se mueva”.

En este último sentido más que pensar, idealmente, que cada profesor llegue a ser un líder; se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo van generando los procesos hacia la mejora y cambio, cuyo “testigo” es tomado por distintos profesores. Como señala Fullan (1993,127): “*en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder*”.