

1. Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios.¹

Joaquín Gairín Sallán

Universidad Autónoma de Barcelona

Promover e impulsar el cambio de la educación es una tarea permanente que no siempre va acompañada del éxito. Son múltiples los factores y circunstancias que influyen y variadas las alternativas de intervención; sin embargo, las posibilidades ilimitadas para orientar la intervención dificultan más que favorecen una visión común y mantenida sobre el cambio. La presente aportación presenta alguna alternativa a partir de aportaciones anteriores (Gairín, 2005, 2010a y b, 2011).

1.1. A modo de introducción: el cambio como necesidad y oportunidad

El cambio es un reto permanente para una sociedad compleja y en constante transformación. También lo es para el ámbito educativo y bien podemos hablar del desafío constante a los sistemas y centros educativos para responder a las demandas de sus usuarios y de la sociedad y, al mismo tiempo, anticiparse a las realidades que se les presentan. Como señala Miranda (2002:5):

“Los cambios en educación son inevitables y necesarios. Los centros escolares no pueden ser siempre iguales ni es justificable seguir haciendo lo mismo como si nada hubiera cambiado. Resulta necesario que los centros escolares desarrollen capacidades, estructuras y sistemas que les permitan ser más adaptables y competentes para responder a las numerosas demandas que la sociedad les hace. Sin embargo, la capacidad de cambio de los centros escolares y de los sistemas educativos es mucho menor que la del entorno social. Las organizaciones que mejor se adaptan a un mundo cambiante son aquellas que son (1) permeables, sólo si se está abierto al aprendizaje y a la mejora y se evita la rutina institucional; (2) flexibles, capaces de adaptarse a nuevos requerimientos y demandas y (3) creativas, capaces de idear respuestas y soluciones para sus necesidades y problemas. La mayoría de las instituciones distan mucho de tener en ese momento esas características”

Miranda (2002:5)

Preocupa al respecto que, a pesar de las numerosas y sucesivas reformas puestas en marcha en muchos países durante los últimos años, las prácticas escolares han permanecido invariables, no se ha modificado sustancialmente la práctica en las aulas y el funcionamiento de las instituciones escolares no ha mejorado. Y es que, muchas veces, se han pretendido reformas desde el sistema educativo sin contar con la complicidad y compromiso del profesorado, mientras que otras veces han sido iniciativas desde los centros las que no han contado con apoyos y la continuidad necesarios.

¹ En Gairín, J. y Sánchez, S. (2011). **Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos**. Santiago de Chile: EDO-FIDECAP, páginas 7-33

Sea como sea, se producen constantemente disfunciones debidas, a veces, a las contradictorias y poco estables intervenciones en los centros y, a veces, a la dificultad de responder de manera rápida a los cambios de escenario.

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y que revisen permanentemente su coherencia y formas de actuación en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de organizaciones creativas y de vanguardia, se convierte actualmente en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente a diferentes niveles (sociedad más adaptada, organizaciones más adaptadas, personas más adaptadas) y se aborda con diferentes estrategias. La innovación es un cambio que se produce porque la sociedad cambia, las organizaciones cambian y las personas, sus relaciones y sus acciones y resultados necesitan cambiar (Gairín, 2001)

Se supone que las instituciones educativas y las personas revisan sus maneras de hacer y los efectos de lo que hacen, para conocer si responden o no adecuadamente a las demandas que se les hacen. Desde la perspectiva en la que nos situamos, entendemos así que el cambio es la búsqueda constante de nuevas maneras de actuar ante los frecuentes cambios del entorno y destinatarios de la educación. Hablamos de cambio y apoyamos su necesidad, pero eso no ha de significar que defendamos el cambio por el cambio. Sólo tiene sentido, para nosotros, el cambio que logra mejores respuestas que las existentes.

La innovación educativa, curricular, organizativa o de otro tipo se pueden plantear así como una constante búsqueda de respuestas a la pregunta sobre qué cambios son necesarios y deseables que tengan las personas y las organizaciones en la sociedad del conocimiento, del aprendizaje permanente a lo largo de la vida, de la globalización y sostenibilidad, de los derechos humanos, de la multiculturalidad, de la integración de personas y pueblos, del reconocimiento de la diversidad, de la cohesión local, nacional e internacional y del uso de las nuevas tecnologías en la educación (Gairín, 2010a). Esta búsqueda, además, se puede considerar como una oportunidad para mejorar nuestras formas de pensar y actuar, situándolas más en la línea de lo que esperan los ciudadanos y la propia sociedad.

1.2.- La finalidad del cambio

Identificamos el cambio como una necesidad y hablamos de que debe de tener la orientación hacia la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe de ser rechazado.

Mucho de lo que podamos plantear en este apartado tiene que ver con el sentido de la educación y de los centros escolares. De hecho, cabe recordar, en este punto, la doble finalidad de la educación: desarrollar la persona y promover la socialización a través de la adaptación crítica y comprometida con la realidad social.

Respecto al segundo aspecto de los mencionados, nos planteamos los retos y perspectivas que debe considerar la administración y gestión de la educación en relación al servicio social que deben y prestan las instituciones formativas, sin que ello quiera obviar, aunque se haga en esta ocasión porque escapa al sentido del escrito, la existencia de otros procesos y realidades de gran interés para analizar. La cuestión es de interés pero resulta problemática si consideramos que, al depender de una evolución social y científica que no conocemos en su totalidad, nos situamos en el campo de las probabilidades que explican la existencia de diversas, variadas y a veces contradictorias aproximaciones.

Aportaciones anteriores (Garín, 2005) analizaban de manera directa el sentido de las organizaciones educativas, remarcando su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social.

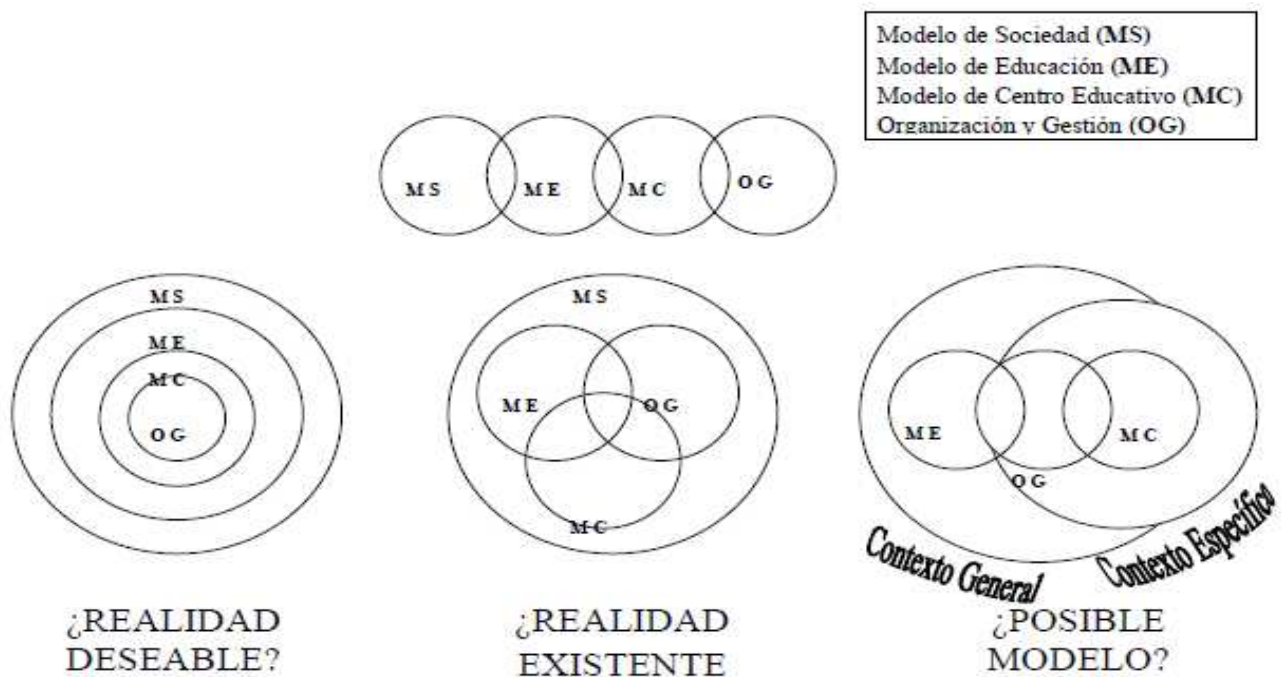
Por una parte, la consideración de **las organizaciones como parte de un contexto sistémico** las identifica como instituciones de y para la sociedad, creadas para satisfacer sus necesidades, lo que justifica la vinculación sociedad-organización, caracteriza su rol como organizaciones y justifica su actuación práctica como estructuras de apoyo y realización de las aspiraciones de la sociedad. Así, no podemos pensar en sociedades avanzadas sin organizaciones desarrolladas, ni en mejorar la sociedad sin mejorar sus organizaciones, pudiendo defender, en este sentido, que mejorar las organizaciones es mejorar la sociedad.

Se plantea, desde este punto de vista, la identificación entre los modelos de sociedad, de educación, de centro educativo y de organización y gestión. No obstante, resulta discutible la plena identificación por su irrealismo e inconveniencia. Por una parte, no parece posible lograr una total identificación, si consideramos que cada realidad (social, educativa, organizativa,..) tiene algunos condicionantes distintos que modifican sus características y sistemas de evolución; por otra parte, la total identificación disminuye las posibilidades de influencia mutua y de cambio permanente.

La realidad más bien denota la existencia de dinámicas diferenciadas y de pequeños puntos de coherencia. ¿Qué significan si no las acusaciones que identifican las escuelas como anacrónicas, burocráticas o poco útiles o la aparición constante de instituciones formativas paralelas? Cabe plantearse, en todo caso, si el modelo social es el referente para la educación, las escuelas y los sistemas de organización, no consiguiendo por ello la existencia plena de planteamientos próximos o la actuación bajo patrones de conducta similares.

Seguramente, otros análisis más centrados en las dinámicas sociales actuales, respetuosas con la diversidad de contextos, nos permitirían plantear como referencia un modelo de relaciones donde se conjuga lo general y lo próximo y donde lo organizativo aparece, al ser una dimensión más aplicada, como centro de confluencia de diferentes intereses (Cuadro 1.1)

Cuadro 1.1: Los marcos de referencia para el análisis organizativo.

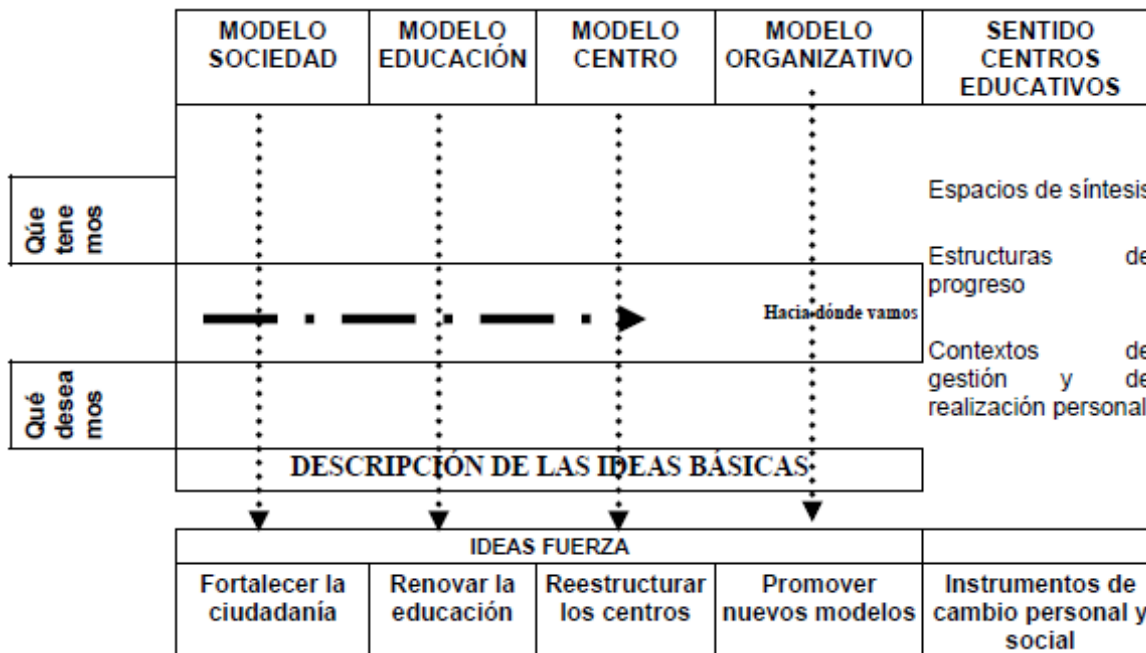


Hay, por tanto, una vinculación estrecha pero no perfecta entre las diferentes realidades. Las dinámicas internas de las organizaciones les llevan a veces a ser endogámicas; a veces, a ser anacrónicas o confusas; en definitiva, a imperfecciones que se traducen en disfunciones respecto a la evolución de lo que quiere y desea la sociedad (que, por otra parte, es variado y no siempre unidireccional).

Es esta relación entre lo real y lo deseable lo que genera una dialéctica constante donde se sitúa el marco que permite evolucionar las cosas. Y en esa relación nos movemos tratando de ubicar tendencias que iluminen posibles propuestas de/para la intervención. Coherentes con la temática que abordamos, resulta pertinente, en este caso, considerar la organización como el centro de análisis en el que confluyen las diferentes dinámicas socio-culturales, profesionales y personales.

El cuadro 1.2 esquematiza la situación de la que hablamos en la práctica. Los modelos de sociedad, de educación, de centro y organizativo se relacionan internamente y entre sí de acuerdo a la dialéctica realidad-deseo/aspiración. Adquieren así sentido los centros educativos como espacios de síntesis, de compromiso y de realización personal y social.

Cuadro 1.2: La dialéctica entre la realidad y los deseos



Paralelamente, se aspira a que haya una clara relación y coherencia entre los diferentes modelos de referencia, aspirando cada uno de ellos a dar las respuestas más pertinentes que la realidad exige. Podemos así hablar de ideas fuerza que identifican las distintas aspiraciones y que hacen referencia al compromiso con el desarrollo de la ciudadanía, la renovación de la educación, la reestructuración de los centros educativos y la promoción de nuevos modelos organizativos (Cuadro 1.3).

Cuadro 1.3: La coherencia entre la realidad y los modelos de intervención educativa.

| MODELO SOCIEDAD | MODELO EDUCACIÓN | MODELO CENTRO | MODELO ORGANIZATIVO |
|-----------------------------|--|--|---|
| Globalización | Abierta a otras realidades | Abierto, Comprometido, Autónomo, Autóctono. | Innovar sobre racionalizar |
| Multiculturalidad | Defensora de los orígenes Practica la diversidad | | Calidad sobre cantidad |
| Despersona- lización | Compensa desigualdades Desarrolla capacidad crítica. | Actualizado y crítico. | RRHH sobre otros recursos |
| Tecnología avanzada | Prepara para la sociedad del conocimiento | <i>E-educar</i> en y con las TIC. | El valor de lo inmaterial |
| Cambio permanente | Educación permanente | Mejora permanente. Escuela de las oportunidades | Modifica el sentido y rol de la organización |
| Mercantilista | Promociona valores | Participativo y democrático Ético. | Nuevos retos |
| | | | |
| IDEAS FUERZA | | | |
| Fortalecer la ciudadanía | Renovar la educación | Reestructurar los centros | Promover nuevos modelos |

Por otra parte, **los centros educativos se consideran como estructuras de síntesis**, como sistemas abiertos que mantienen relaciones con el entorno a dos niveles: el sistema escolar y el sistema socio-cultural próximo.

Las relaciones del sistema escuela con el sistema escolar son estrechas y normalmente quedan definidas mediante los procesos legislativos. El Estado, como estructura de la que se dota una sociedad para la consecución de sus fines, actúa a nivel educativo fundamentalmente a través del sistema escolar y por medio de disposiciones de obligado cumplimiento. Desde esta perspectiva se establece una relación de dependencia inversa entre los procesos de normativa (leyes, decretos, reglamentos, etc.) y autonomía existentes.

Hablaremos de poca autonomía escolar cuando la presión normativa es alta. La uniformidad escolar es, en estos casos, lo abundante y los fracasos de la escuela se convierten en fracasos del sistema escolar (bajo el supuesto de un alto cumplimiento de las normas). Si, por el contrario, la normativa es escasa la autonomía será amplia y los centros escolares tendrán un margen para establecer sus estrategias de acción pasando a ser, consecuentemente, más responsables en cuanto a los resultados. Pero las relaciones comentadas también pueden venir viciadas por la actuación de los propios centros. Así, puede ocurrir que, en una escuela con alto nivel de autonomía externa, los condicionamientos internos hayan impuesto una normativa excesivamente presionante dando como resultado práctico un nivel reducido de autonomía para órganos y personas.

Las relaciones con el entorno próximo se pueden calificar inicialmente de dinámico-equilibradas al permitir compensar o contra argumentar las presiones homogeneizantes ejercidas por el entorno más general. Identificamos una tensión dinámica, no exenta de conflictos, entre escuela-entorno, que se manifiesta en múltiples realidades. Una de las más evidentes es, quizá, la separación que hay entre escuela y no-escuela, dentro y fuera.

Potenciar los centros escolares como instancias de participación es una consecuencia lógica y una exigencia de la innegable relación existente entre escuela-entorno. Pero, también, puede ser un factor importante en la racionalización de la vida de los centros escolares por lo que puede significar de clarificación de metas y contenidos de acción. La potenciación de Proyectos de centro en el marco de la autonomía institucional tiene claramente este doble sentido, además de servir para configurar instituciones con personalidad propia y cultura común.

Podemos así considerar las organizaciones como un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses y respuestas internas y externas: aspiraciones del Estado y/ o del contexto próximo, tensiones entre la escuela-no escuela, dentro-fuera, derecho a la participación como concreción del derecho a la educación, etc. El currículo que en ellos se desarrolla resulta ser la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

Finalmente, cabe hacer mención a los **centros educativos como estructuras de progreso**. El funcionamiento de las organizaciones educativas no siempre está al servicio de la sociedad que justifica su existencia. Muchas de ellas, centradas en los intereses de algún estamento dominante en la toma de decisiones o en un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización, se convierten así en anacrónicas e incluso involucionistas en relación al cambio social o cultural existente o pretendido.

Cuando la situación de endogamia y conservadurismo se da, tiene sentido recordar que un objetivo básico de la educación actual es la construcción de la ciudadanía, que la actuación educativa tiene implicaciones éticas además de las técnicas y que las organizaciones deberían ser contextos de gestión y de realización personal, como ya se desarrolla en Gairín (2005).

1.3.- Los factores que inciden en los cambios exitosos

La identificación de las variables que pueden explicar las diferencias entre modelos, sistemas y centros educativos ha sido una constante de los últimos 40 años en educación. Muchos pensadores e investigadoras se han dedicado al tema e invadido de propuestas nuestras estanterías, pudiendo identificar aportaciones cada vez más ricas desde los movimientos sucesivos de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad ya presentadas y analizadas en su momento (Gairín, 1996).

Estos estudios y los posteriores sobre los movimientos para la eficacia y mejora escolar han ido identificando factores vinculados a los cambios exitosos y remarcando la idea de que el cambio es multifactorial y no lineal. Al respecto, se presenta a continuación una hipótesis de trabajo aplicado desde el grupo de investigación EDO (<http://edo.uab.es>) en sus intervenciones educativas y expresada de una manera sintética en una reciente publicación (Gairín, 2011) y otras informaciones al respecto.

1.3.1.- Hacia una visión global del problema

Si deseamos promover cambios, y sobre todo cambios exitosos, es lógico que nos planteemos los factores asociados a la mejora y la manera de identificarlos y modificarlos en la dirección que nos interese. Al respecto, podemos hablar de cuatro grandes bloques:

- *Desarrollo curricular.* Nadie negará, al respecto, que programas más adecuados a las necesidades de los destinatarios, con metodologías activas, acompañados de recursos adecuados y con mecanismos de seguimiento pertinentes, tienen más probabilidad de

conseguir efectos positivos que otros programas que no incorporan algunas de las características mencionadas.

- *Desarrollo organizativo.* De nada serviría, por ejemplo, tener un buen programa de ciencias experimentales, que promueve la experimentación activa y los procesos de autorregulación de los aprendizajes, si el contexto de aplicación no facilita su realización. Muchas veces, la falta de instalaciones adecuadas, recursos insuficientes, actitudes reticentes al cambio o miedos infundados pueden impedir, de hecho, la realización completa de un programa de intervención. Sería el caso, en el ejemplo presentado, de que no hubiera laboratorio de ciencias, lo hubiera pero no se facilitarían los productos que se precisan, se impide que el alumno experimente por miedo a los accidentes o la dirección limita por temas económicos u otros la utilización plena de las instalaciones.
- *Desarrollo profesional.* Podemos tener un programa bien concebido (objetivos claros, actividades significativas para los estudiantes, métodos que promueven la reflexión,...) y un contexto que permite su realización; sin embargo, su aplicación se resiente por los profesionales que lo han de llevar a cabo. Muchas veces, los profesionales que intervienen no están bien seleccionados, son poco formados e, incluso, con bajos niveles de compromiso con la actividad educativa, sea por problemas de selección, formación, condiciones laborales u otros (grado de desarrollo profesional, en definitiva). Podríamos decir, en este caso, que la baja efectividad del programa se relaciona con las características del recurso humano que interviene.
- *Desarrollo comunitario.* Querámoslo o no, la intervención educativa no es ni puede estar aislada del contexto social en el que se sitúa y en el que se pueden identificar la familia, el grupo social de referencia, la micro y la macro estructura social. Muchas de las actividades escolares se relacionan y tienen continuidad en el contexto social, siendo más que deseable la mayor interrelación entre educación y sociedad y entre centro educativo y entorno. Valores contrapuestos entre lo escolar-no escolar, lo educativo y lo socio-cultural limitan la capacidad y efectividad de los cambios que se pretenden a nivel educativo y social.

Muchas de las investigaciones y planteamientos tradicionales han enfatizado en la importancia del currículum (concebido, en los planteamientos más progresistas, como conjunto estructurado de experiencias dirigidas a impulsar un determinado proyecto educativo, social y profesional), otros en la influencia del contexto organizativo (recordamos los movimientos del centro educativo como unidad de cambio o el impulso de los proyectos de innovación en centros), algunos en la mejora de los profesionales (formación generalizada, a la carta o cambios en la formación inicial y permanente) y menos en la influencia del contexto (salvando los estudios sobre clase social y rendimiento o los estudios centrados en la incidencia de familias desestructuradas en las conductas escolares).

Se han tratado, en todo caso, de aproximaciones parciales, aunque nos hayan proporcionado listados de características de las escuelas eficaces, eficientes y de calidad (ver Gairín y otros, 2006). Siendo válidos los análisis, el problema es que se trata de aproximaciones parciales que limitan la eficiencia de las intervenciones.

Una hipótesis plausible, a la vista de los estudios que consideran la necesidad de combinar ayudas externas y recursos internos, es la que hemos considerado. Según esta propuesta, no se producirá cambio si no intervenimos desde una perspectiva global que considere los cuatro ámbitos mencionados (Cuadro 1.4).

Cuadro 1.4: El cambio como necesidad y reto permanente

CAMBIO → MEJORA



Un ejemplo de aplicación de la propuesta se ha realizado en el marco del proyecto Coyhaique. Este proyecto, cuyo foco principal era la mejora de los resultados escolares de la municipalidad de Coyhaique (Chile, utilizó el modelo partiendo de la identificación de las necesidades educativas del territorio (Gairín y Armengol, 2010). Un ejemplo de lo que decimos, son las actuaciones planificadas y desarrolladas para promover el desarrollo lecto-escritor (respondiendo así a los bajos niveles de competencia detectados en las pruebas SIMCE del Ministerio de educación chileno), que básicamente fueron (ver Gairín y Castro, 2010):

- Desarrollo curricular: revisión de los objetivos, contenidos y actividades de los programas de lectura y de escritura, introduciendo actividades significativas, nuevos conceptos de lectura expresiva y creativa, desarrollo de destrezas de lectura oral, estrategias para mejorar la comprensión lectora, etc.
- Desarrollo organizativo: delimitación de un tiempo diario para la lectura comprensiva y para todas las clases, mejora de la biblioteca del centro y habilitación de la biblioteca de aula, coordinación semanal del profesorado, la lectoescritura como tarea del todo el profesorado, apoyos para las sesiones de lectura en el aula, etc.
- Desarrollo profesional: talleres sobre lectura creativa y expresiva para todo el profesorado, asesoramiento a problemas de aula del profesorado, acompañamiento ante problemas específicos de dislexia o similares, material para la preparación de las actividades, etc.
- Desarrollo comunitario: Información a las familias del plan de lecto escritura e implicación de las familias en la lectura del libro semanal, cambio de los horarios en la apertura de la biblioteca pública, promoción de actividades de lecto-escritura para los escolares y la población en general, etc.

Seguramente, la intervención desde varias perspectivas y de una manera simultánea aumenta las posibilidades de éxito de la intervención pretendida. No hay duda de que mejorarán los niveles de lectoescritura (como ya dicen algunos datos) y en el área de matemáticas que también es objeto de atención; queda en todo caso la incertidumbre de si, paralelamente, mantendremos los resultados en las otras áreas curriculares o si bien la atención prioritaria a una de ella está incidiendo negativamente en las demás.

De esta manera, podemos hablar de un cambio global, que implica a todos y que afecta a los diferentes contextos y personas implicadas. También podemos hablar de los profesores como agentes de cambio que promueven e impulsan la mejora de la actividad en el aula; de los directivos como agente de cambio, que dinamizan el contexto escolar para convertirlo en un espacio de innovación y mejora; de la promoción del cambio que realiza el sistema cuando actúa de una manera positiva en aspectos del desarrollo profesional (incidiendo en aspectos de la formación, selección, promoción y condiciones laborales del profesorado) y de los agentes externos que también pueden actuar apoyando directa o indirectamente el cambio, como pueden ser los asesores de los profesores, las familias, los mediadores culturales u otros implicados en el cambio educativo y social.

De todas formas, el problema no es sólo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, que permita rentabilizar los esfuerzos y garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas. Se trata, por tanto, de **seleccionar e institucionalizar** entre todas las variadas y ricas iniciativas de los profesores aquellas que tienen más vinculación con los objetivos formativos de la institución, han sido evaluadas positivamente y tienen una cierta estabilidad. La priorización y evaluación que se haga ha de ayudar a focalizar esfuerzos, rentabilizar recursos y aprender de los errores.

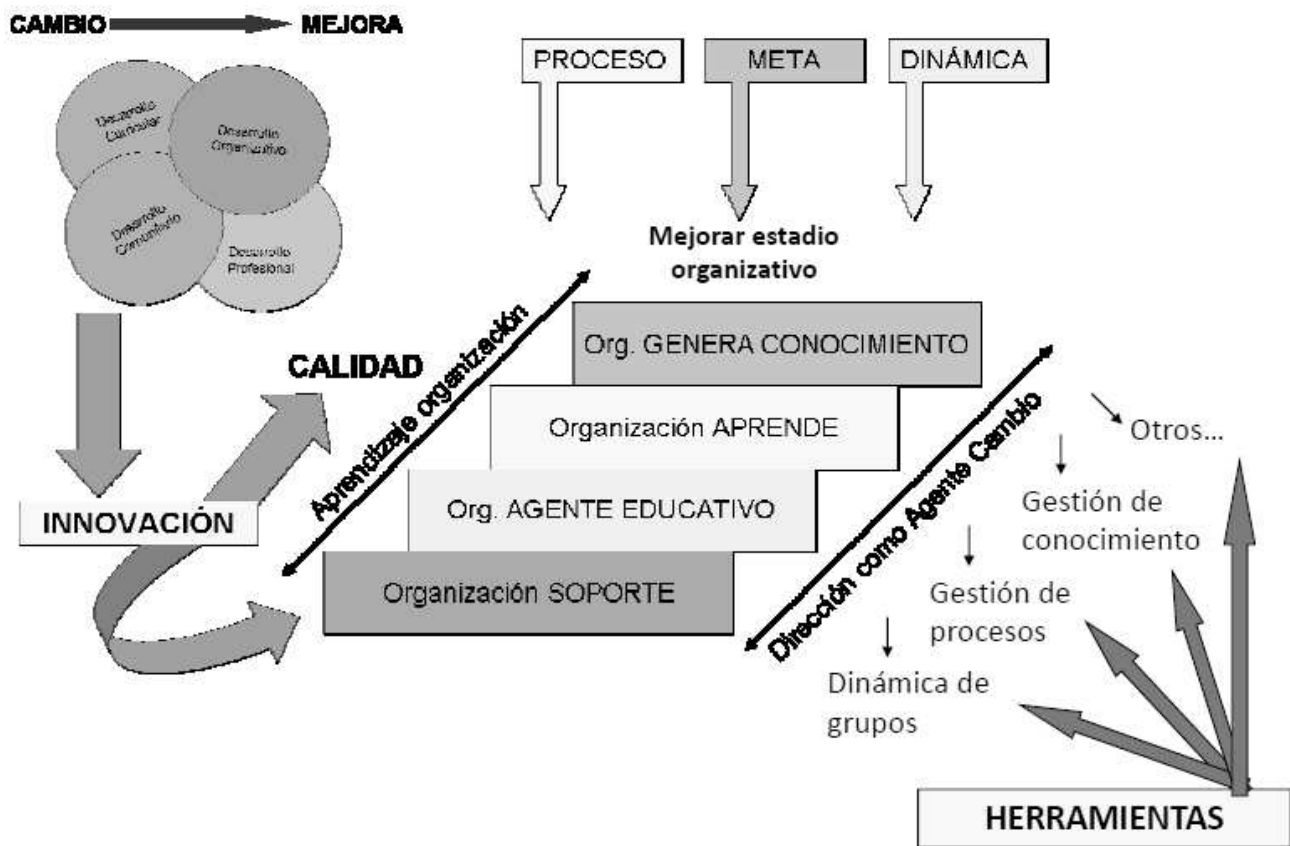
La institucionalización, dependiendo de las temáticas, incorpora información y participación de todas las personas afectadas, sin que necesariamente y siempre suponga la implicación de todas ellas en el desarrollo de la temática tratada. Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global.

La innovación institucional se vincula así a los procesos de cambio contextualizado y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. El centro educativo se identifica así con un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de auto revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.

Este proceso de institucionalización es el que permite avanzar las propuestas educativas y las organizaciones. Por una parte, podemos hablar de mayores niveles de calidad, en la medida en que, respecto a situaciones anteriores, hay instauradas nuevas y más efectivas prácticas; por otra parte, la progresiva institucionalización de nuevas formas de hacer promueve el desarrollo de la organización, asumiendo nuevas funciones y resultados del proceso organizativo. La organización deja de ser un mero marco donde se realizan actividades para transformarse, progresivamente, en un agente educativo, la dinamizadora de los cambios a partir de la instauración de mecanismos de progreso continuo y la transformadora social cuando consigue trasladar al mundo educativo y la sociedad gran parte de los aprendizajes que como organización ha conseguido (Gairín, 1999, 2000a y 2001).

Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y la mejora de la efectividad en el aula (Cuadro 1.5).

Cuadro 1.5: El cambio y la mejora desde la perspectiva institucional



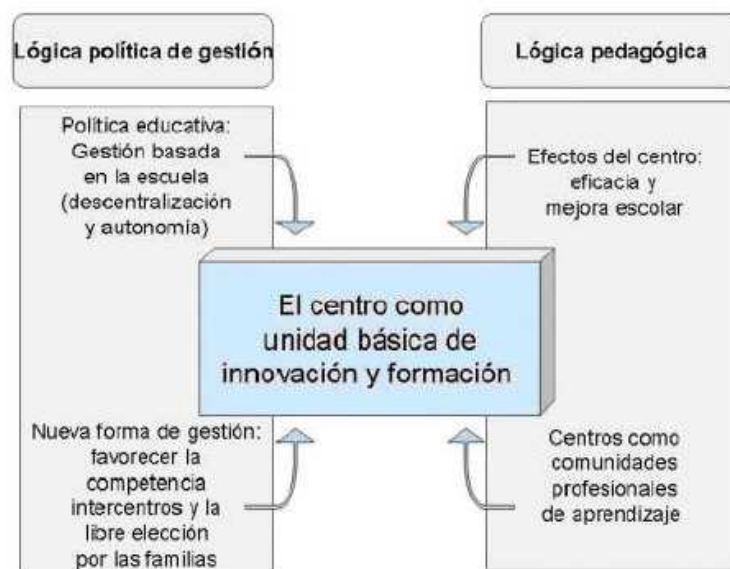
La consideración de las personas como agentes de cambio (en el aula, en el centro, en el sistema o en el contexto social) revitaliza su función transformadora, a la vez que exige nuevas formas de actuar. Si al profesorado de aula se le piden nuevas competencias relacionadas con la animación de situaciones de aprendizaje, promover la diferenciación, utilizar nuevas tecnologías, entre otras (ver Perrenoud, 2007); también se le exigen a los directivos como agentes de cambio (Gairín y Muñoz, 2008): primar la visión estratégica sobre los procesos operativos, liderar más que gestionar y reflexionar y analizar los resultados de la práctica organizativa.

Si cambia o se modifica la función, también es coherente que aparezcan nuevas estrategias e instrumentos para la actuación. Por ejemplo, en el caso de los directivos, y más allá de reforzar la importancia de las dinámicas grupales ante los nuevos retos, aparece de una manera importante la gestión de los procesos y la gestión del conocimiento a las que nos referiremos posteriormente.

1.3.2.- Algunas consideraciones complementarias

Los cambios que se busca y sobre los que se actúa son de diversa naturaleza, aunque el objetivo final sea coincidente en promover ciudadanos formados y adaptados a la sociedad en la que están. De hecho, se habla de **lógicas distintas** que se traducen en prioridades y actuaciones diferenciadas (Cuadro 1.6).

Cuadro 1.6: El centro como unidad básica de acción educativa y mejora (Bolívar y otros, 2007)



La compatibilidad o no de las diferentes propuestas que se puedan hacer está en entredicho y es objeto de debate; sin embargo, desde la perspectiva de la actuación práctica se habla de **combinar la acción de actuaciones externas e internas**. El reciente estudio sobre la innovación educativa en España (Marcelo y otros, 2008) ha permitido conocer el conjunto de condiciones que acompañan a la realización de proyectos de innovación impulsados por las administraciones públicas. La síntesis proporcionada en el cuadro 1.7 nos remarca algunas de las variables que inciden en el cambio educativo, constatando la complejidad del cambio, la necesidad de contar con ayudas externas y compromisos internos y la importancia del aula como foco de atención.

Cuadro 1.7.: Algunos factores que inciden en las innovaciones, según sus protagonistas (Gairín y otros, 2010)

| ASPECTOS CONSIDERADO | APORTACIONES DE AGENTES EXTERNOS DE LOS C. EDUCATIVOS | APORTACIONES DE AGENTES INTERNOS DE LOS C. EDUCATIVOS |
|---|--|--|
| La gestión de la innovación desde el Sistema Educativo | La innovación debe de ser estimulada y contar con apoyo de la Administración. Temáticas habituales son la convivencia, las nuevas tecnologías, la elaboración de materiales curriculares y formación en centros Cabe impulsar las redes de centros y los procesos de seguimiento y control | Excesivas convocatorias, de procedencia diversa no siempre coordinadas Rol modesto de la Inspección Poca coordinación territorial de los agentes externos Importancia de los incentivos y reconocimientos. |
| Características significativas de los centros que innovan | Muchas situaciones de dificultad o problemáticas son el origen de la innovación Predisposición para el cambio Desarrollo de liderazgos compartidos, informales y reconocidos. La motivación y concepción positiva de la profesión | Clima humano sin tensiones Ilusión Respeto a las diferencias Expectativas positivas hacia los demás Apertura al entorno e instituciones Dinamismo y compromiso de los equipos directivos Estabilidad profesorado |
| Condiciones para el inicio de la innovación | Desarrollo de la idea de que innovar es necesario Un clima humano positivo, que incluye empatía, buenas relaciones y cohesión de grupo. | Profesores comprometidos e ilusionados con la mejora Compartir problemáticas |

| | | |
|--|---|--|
| | Equipos directivos y docentes que impulsan e institucionalizan proyectos Centros pequeños favorecen la innovación | Equipos directivos que animan e impulsan Formación del profesorado |
| Diseño y desarrollo de las innovaciones. Obstáculos y limitaciones. | Excesivamente ambiciosas para el tiempo disponible, complejas y poco concretas Imagen del centro y su confianza en él como proyecto colectivo Bajo grado de implicación institucional Liderazgo comprometido, que no elimina la necesidad de asunción e implicación en los proyectos Rutinas de los centros Organización deficiente de recursos: tiempo, espacio, materiales, formación. | Calidad, motivación e implicación del factor humano Plantillas docentes inestables Falta de Autoevaluación del profesorado Participación limitada del personal Falta de recursos necesarios Falta de tiempo. Currículo basado en disciplinas. Exceso de burocratización |
| Factores que inciden en el fracaso de las innovaciones | Excesiva regulación externa Bajo grado de institucionalización Acumulación de profesores inmovilistas Escasez de recursos necesarios Percepción limitada de los efectos positivos Limitada formación Escaso seguimiento y evaluación | Falta de flexibilidad personal Liderazgo negativo o pasivo Grupos sin voluntad de innovar Falta de coordinación entre el personal |
| Cambios que comportan las innovaciones | Los cambios estructurales son más fáciles que los de aula Mejora de la confianza en la capacidad de cambio Aumenta el trabajo colaborativo | Formación de los profesionales Unificación de criterios Potenciar la reflexión sobre educación |
| Características de los proyectos que funcionan mejor | Parten de necesidades concretas. Mejoran la coherencia del centro Inciden en la enseñanza y en las estrategias docentes del profesorado Implican a más profesores Consideran las familias y entorno Duran más tiempo y se consolidan | Coordinación del grupo de profesores Orientación a problemas prácticos Personas que quieren innovar, seguras de sí mismas y sin miedos. Seguimiento y evaluación de las realizaciones Trabajo en red |
| Dimensiones en las que hay mayor impacto | Se vinculan a la práctica profesional y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se comparten a través de redes Se explican y difunden | Aula y procesos de enseñanza-aprendizaje. Profesorado más motivado, abierto y colaborativo. Contexto organizativo más flexible |
| Otros aspectos no mencionados | La autonomía como contexto para la innovación La falta de estabilidad en la política educativa reorienta prioridades y dificulta la estabilidad de las innovaciones Son importantes las vivencias subjetivas de la innovación y el cambio. | Desarrollo de instituciones como organizaciones que aprenden Necesidad de impulsar proyectos de innovación sobre la participación de la comunidad educativa |

De todas maneras, nos parece importante resaltar dos cuestiones básicas: la atención a las condiciones de partida y la focalización en el contexto del aula. Respecto a las primeras, recordamos el ya histórico proyecto emblemático denominado "*Improving the quality of Education for all*". Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) concluyen en él enfatizando en la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a los profesores como prácticos reflexivos. Una síntesis de las **condiciones para el cambio** que identifican y que aún hoy se consideran como tales, puede verse en el cuadro 1.8.

Cuadro 1.8: Resumen de condiciones que facilitan el cambio (Parrilla, 2000)

| CONDICIONES QUE FACILITAN EL CAMBIO EN LAS ESCUELAS Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) | |
|--|--|
| <p>En relación con el Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecen una visión clara y singular de la pro escuela. ➤ Buscan vías de ganar consenso. ➤ Animam al claustro de profesores a participar en liderazgo. | <p>Relaciones auténticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecer relaciones de calidad. |
| <p>En relación con la Implicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Crean actividades siempre para implicar a alumnos, padres y a la comunidad. ➤ Facilitan un clima de apertura y participación. ➤ Desarrollan prácticas que facilitan la participac de los alumnos en clase <p>En relación con la Planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se desarrolla siempre de forma colaborativa. ➤ Se vinculan las planificaciones del grupo profesores al futuro d ella escuela. ➤ Se revisan y actualizan regularmente3e de for colaborativa, las planificaciones. | <p>Establecimiento de Reglas y Límites</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar y declarar pautas y normas comportamiento. ➤ Aclarar tipos de relación esperados. <p>Incorporación y Uso de nuevas destrezas enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Repertorio de estilos de enseñanza. ➤ Procesos de enseñanza participativos, activos creativos. |
| <p>En relación con la Coordinación</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se desarrollan métodos de comunicac entre profesores. ➤ Se promueven los métodos colaborativ de trabajo. | <p>Planificar diseños de enseñanza adaptados a l alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificar la enseñanza pensando en todos alumnos ➤ Planificar las actividades de personalización |
| <p>En relación con la Investigación y Reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se recoge y usa la información para la toma decisiones ➤ Se establecen estrategias para revisar el progre e impacto de las iniciativas y prácticas escolares. ➤ Se anima al claustro a participar en procesos recogida y análisis de datos. | <p>Compañerismo y coordinación pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se anima al diálogo sobre la enseñanza aprendizaje. ➤ Se aborda la enseñanza desde la cooperac dentro del aula. |
| <p>En relación con el Desarrollo de los Profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se considera el aprendizaje profesional co elemento esencial para la mejora. ➤ Se dedica tiempo a actividades de desarro profesional. | <p>Un uso adaptado de los recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los recursos al servicio de las distin necesidades. |

La **focalización en el contexto del aula** trata de resaltar que, al final, todas las actuaciones deben de incidir en la formación del escolar y que una parte importante de ellas se concretan en el marco del aula: manera como se organiza y desarrolla el programa, clima de trabajo, relaciones afectivas y otras son filtros que potencian o limitan nuestras intenciones; también será importante la función y actuación del profesor como mediador entre el programa y el estudiante.

Al respecto de este último punto, Monereo (2010:586), cit González y Retamal (2010:109) señala, después de realizar una revisión de la literatura científica de los últimos años y desde la perspectiva de la psicología educativa, los tres grandes bloques de variables relacionados con las dificultades que encuentran los profesores para instaurar innovaciones educativas en sus aulas.

1. Un conjunto de factores tiene que ver con variables de índole personal y se relaciona con el *coste emocional* que supone cambiar unas prácticas que están bajo nuestro control, que nos dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que nos ponen en situación de vulnerabilidad.
2. Un segundo bloque de cortapisas se centra en factores de carácter profesional y, más concretamente, en lo que puede denominarse en un sentido amplio las *competencias profesionales* del docente, que engloban al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones y prácticas frente a los problemas prototípicos de su profesión.
3. La auto-representación negativa de los docentes, como posibles agentes de cambio, entronca claramente con el tercer y último grupo de variables, se relaciona con las resistencias al cambio; nos referimos a los *factores de naturaleza institucional*.

Por último, no quisiéramos olvidar la incidencia que tienen los factores externos a la escuela. Como se comprueba de manera reiterada en los informes PISA, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes es la variable que condiciona de manera más relevante los resultados (Castejón y otros, 2011: 51):

“Esta variable incide de forma notoria en los resultados del alumnado: los que pertenecen a un nivel socioeconómico alto obtienen, en todos los casos, puntuaciones por encima de la medida de su país, mientras que los estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo obtienen resultados por debajo de la media”

Ante estos resultados y coincidencia de las valoraciones (Calero, 2011), no es extraño que, al respecto, se hayan planteado y desarrollado estrategias dirigidas a superar algunas dificultades a partir de la formación de familiares y de la participación de la comunidad en las escuelas. Las conclusiones del proyecto Includ-Ed dedicado a la temática concluye que la participación de las familias y la comunidad contribuye a mejorar de manera significativa los resultados escolares y elevar la calidad educativa (Soler, 2011).

De todas formas, también podemos constatar como una constante el que existen buenas prácticas educativas que permiten sobreponerse a las dificultades del entorno en un tiempo razonable, tanto si nos referimos a las escuelas como a los sistemas educativos.

“El análisis de aquellos sistemas que han mejorado notablemente su nivel de resultados y de equidad en los últimos años demuestra que todos los sistemas educativos tienen un potencial de mejora más allá de su punto de partida. Siguiendo las condiciones del informe McKinsey (Mourshead y otros, 2010), elaborado a partir de los informe de PISA, estas mejoras se han logrado a través de la reforma en tres ámbitos fundamentales: la estructura del sistema, los recursos y los procesos. Aunque el debate en los últimos años se ha centrado principalmente en la estructura y los recursos, las variables de procesos se muestran altamente significativas a la hora de explicar la mejora”

Igualmente, reiterar que los procesos de cambio pueden tener referentes comunes, pero no son extrapolables directamente a diferentes situaciones y contextos. La aportación de Marchesi, Tedesco y Colle (2011) así lo evidencian para el contexto latinoamericano. En estas circunstancias, se trata de avanzar desde los contextos concretos y de reforzar el trabajo en red; o, como dice Gordó (2009), pasar de la acción educativa de los centros a la acción educativa a través de la Red o lo que es lo mismo reforzar el trabajo de los centros como organizaciones en red.

1.4.- Promover e impulsar cambios internos

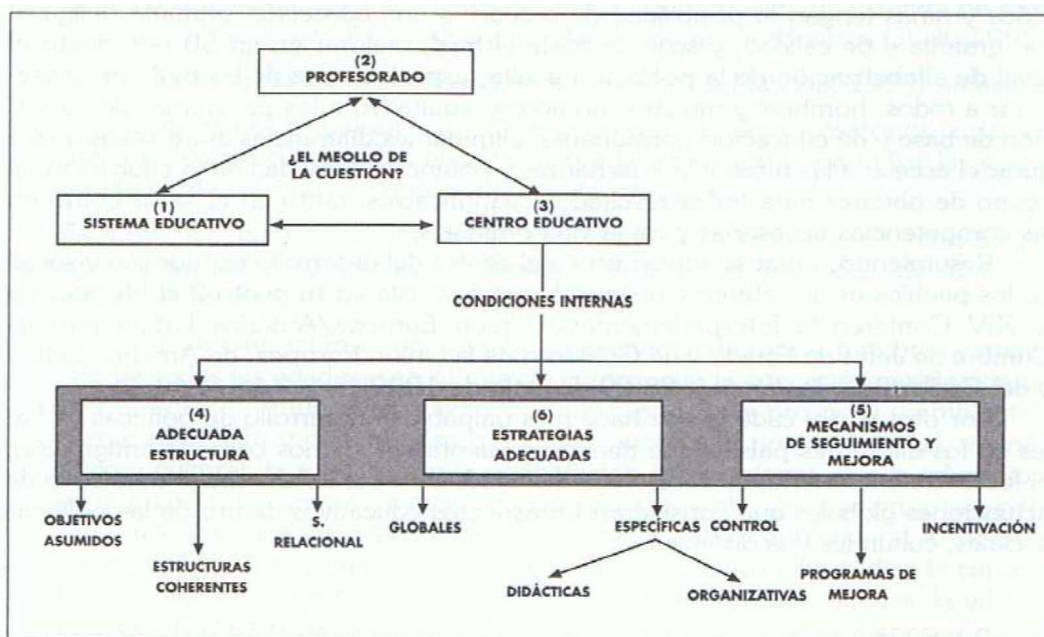
Aún asumiendo la importancia de todos los factores citados en el desarrollo del cambio, no podemos obviar que se hace realidad en un entorno concreto y delimitado, que debemos conocer para actuar con sentido.

1.4.1.- De lo externo y estructural a lo interno y procesos.

La preocupación por la innovación y la mejora siempre han estado presentes en el sistema educativo, si bien han cambiado los focos de atención en función del éxito alcanzado y esperado. Si bien históricamente todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con modelos de sistemas educativos uniformadores y verticalistas), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado en los años 70 y 80, en el caso español, considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación pretendida, y, últimamente, a los centros educativos, que se identifican como unidades básicas de cambio (Cuadro 1.9).

También hemos notado un desplazamiento progresivo a nivel de centros educativos. Inicialmente, la preocupación era la de dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente fortaleciendo los equipos de profesores; posteriormente, se trataba de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, reforzando la exigencia de programas de trabajo y de mecanismos de control sobre sus resultados.

Cuadro 1.9: Evolución de las preocupaciones en relación a los procesos de cambio



La situación actual comparte, desde mi punto de vista, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros. Es el momento de hacer referencia a las estrategias globales de cambio en las escuelas (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros, etc.) y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado.

Se trata, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional: Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades dentro de la organización (Cuadro 1.10).

Cuadro 1.10: Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004: 110)

| Las organizaciones como estructuras formales burocráticas | Las organizaciones como comunidades colaborativas |
|---|--|
| Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. | Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas. |
| Los profesionales son vistos como técnicos, gestores "eficientes" de prescripciones externas | El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad. |
| Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones. | Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida. |
| La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas. | Los líderes/ directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional. |

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

Esta colaboración profesional puede consolidarse, como una forma de trabajo habitual, dando lugar a lo que algunos han llamado Comunidades formativas (Gairín, 2007a), que nos aproximan a un concepto más amplio (por implicar a otros colectivos, además del profesorado) de comunidades de aprendizaje e, incluso, podemos hablar de comunidades formativas de aprendizaje cuando el énfasis de la colaboración profesional esté en el aprendizaje compartido.

Mejorar y ampliar las formas colectivas de trabajar supone asumir planteamientos comunes, desarrollar estructuras que lo posibiliten y utilizar estrategias adecuadas. Los planteamientos comunes harían referencia a (García, 2005:4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones

- Trabajo colaborativo en grupo.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- al utilizar el dialogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación;
- la responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje; y
- el conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

La asunción compartida de los anteriores planteamientos será fundamental en un enfoque como el que defendemos, si queremos conservar la capacidad del profesorado para transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales.

La actividad en los centros educativos debe ser el resultado del trabajo colaborativo y la expresión de la existencia de una auténtica comunidad educativa. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos educativos y a la creación de comunidades profesionales y comunidades educativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

1.4.2.- Los departamentos y equipos educativos como estructuras para la innovación

La preocupación del profesorado por mejorar su práctica pedagógica en el contexto interno de los centros educativos es una constante histórica, como lo demuestra la frecuencia con la que se forman grupos de trabajo y de discusión para tratar temas propios de las funciones de los profesores.

Cuando la reflexión se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trata sobre la problemática de la transmisión de los contenidos culturales (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc.) hablamos de los departamentos didácticos. Si el objeto afecta al ámbito formativo, hablamos de equipos educativos; y de departamentos de orientación, si la finalidad es la coordinación de un programa de orientación.

Los departamentos didácticos y los equipos educativos se consideran así órganos complementarios. Los departamentos permiten la coordinación vertical de las actuaciones del profesorado, tratando de garantizar la coherencia del contenido cultural que le es propio, y los equipos educativos garantizan la unidad de acción y la adecuación de las intervenciones a las posibilidades de los alumnos (esto es, se focalizan más en la persona).

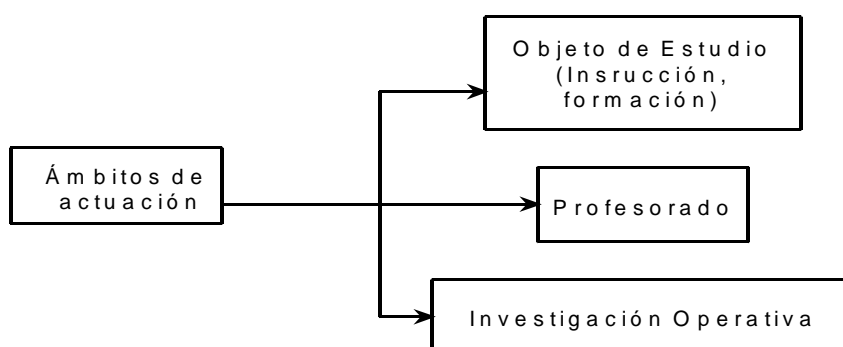
La importancia organizativa de los departamentos didácticos y de los equipos educativos como estructuras de apoyo a la mejora, donde podemos encontrar grupos que funcionan como comunidades formativas de aprendizaje, reside ya en sus propios objetivos:

- 1.- Facilitar a los miembros de la organización el patrimonio de habilidad y experiencia que existe en el centro educativo.
- 2.- Favorecer la incorporación a la institución educativa, en beneficio de todos, del patrimonio individual de experiencia y conocimientos.
- 3.- Permitir el intercambio de experiencias.
- 4.- Fortalecer el trabajo colectivo y la creación de una comunidad formativa.
- 5.- Hacer posible un rendimiento más alto de los recursos humanos, materiales y funcionales del centro.

La consecución de estos objetivos hace necesario prestar atención a los ámbitos de actuación propios y recogidos en el cuadro 1.11. La atención al objeto de estudio (proceso de enseñanza-aprendizaje o formación) se hace necesario para mejorar la coherencia interna de las actuaciones. La atención al profesorado es consecuencia del supuesto de que toda mejora educativa no es sólo el resultado de un buen programa, sino también la consecuencia de la actuación e implicación de las personas que la han de realizar. Fomentar el intercambio de experiencias entre los profesores, hacer que asistan a jornadas y congresos, llevar a cabo seminarios de formación internos y externos, etc. ha de contribuir, sin duda, al perfeccionamiento del profesorado.

Finalmente, la investigación aplicada contribuye a modificar la práctica mediante la reflexión y la experiencia y se convierte en un motor tanto para dinamizar la actuación del profesorado como, al mismo tiempo, para solucionar los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 1.11: Ámbitos de actuación de departamentos didácticos y equipos directivos



El desarrollo de la innovación a partir del trabajo colaborativo del profesorado se favorecerá en la medida en que las reflexiones profesionales se inserten en estructuras organizativas adecuadas y estas partan en su funcionamiento de los problemas que plantea la práctica profesional (investigación operativa), analicen las opciones internas y externas existentes (formación del profesorado existente o necesaria) e incorporen sus decisiones al programa de intervención. Se inicia así un círculo de mejora que se repite constantemente en la espiral del cambio deseado.

1.4.3.- Estrategias para la intervención en contextos colaborativos

Todos admitimos que la intervención educativa orientada bajo los presupuestos de una actuación realista, sistemática y progresiva debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. Sin embargo, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos como en definir la forma de lograrlo.

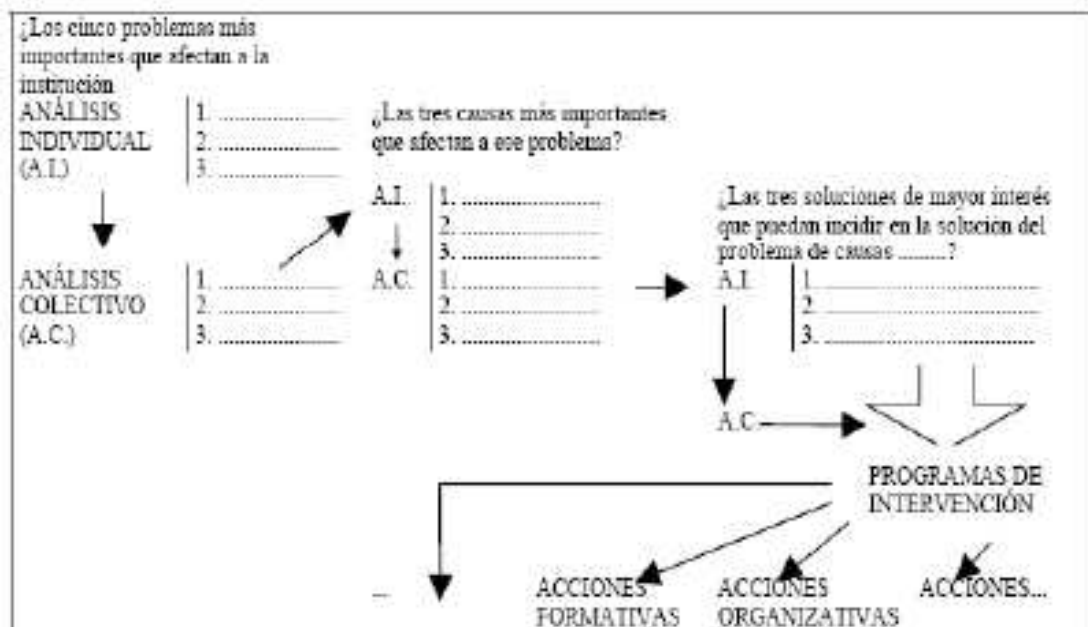
Al respecto, presentamos brevemente ejemplos de estrategias dirigidas a identificar el conocimiento de las personas, a gestionarlo y a mejorar los procesos implicados, considerando que son la tipología de herramientas que más se adecúa a contextos colaborativos y al trabajo propio de los agentes de cambio.

A.- Estrategias de dinamización de equipos de trabajo

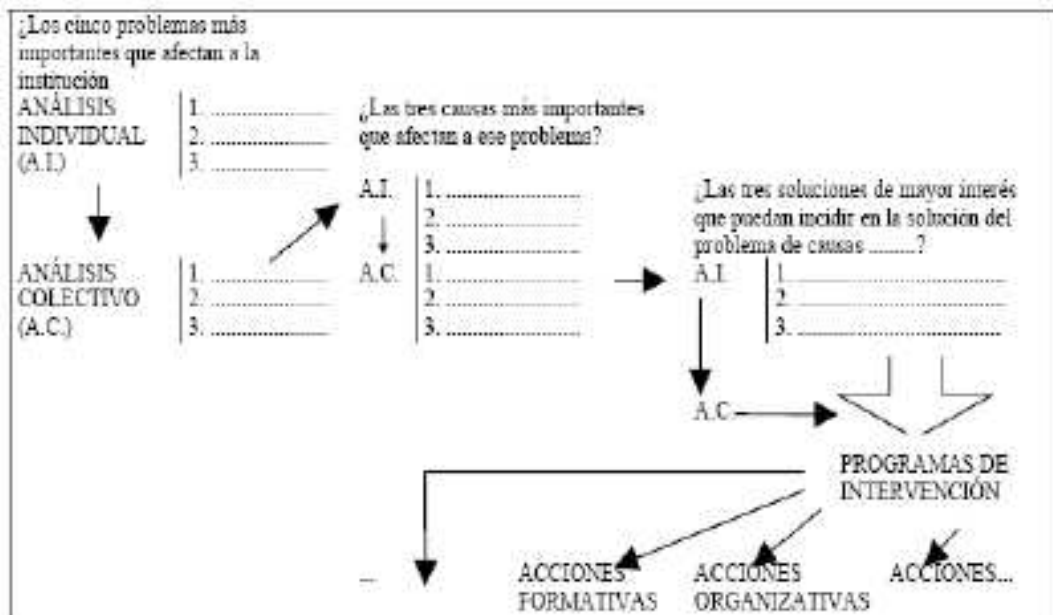
La actividad colectiva se dará no sólo porque las personas compartan espacios, tiempo e interés sino, sobre todo, porque utilicen herramientas adecuadas que permitan un trabajo efectivo. Así, la actividad colaborativa de los profesores cuando actúan como equipos docentes creemos que pasa más por la utilización de estrategias que se dirijan y permitan enlazar con sus expectativas y aprendizajes previos (estrategias culturales) que por su funcionamiento con estrategias de gestión para reuniones de grupo. En el primer caso, lo importante es la comprensión de la realidad y la asunción de los compromisos consecuentes, mientras que en el segundo caso, se trata más bien de avanzar en la toma de decisiones (seguramente, urgidos por demandas externas o internas) aunque no haya unanimidad en las asunciones.

Las aportaciones de Gairín (1996) y Gairín y Armengol (1996), recogen un conjunto de estrategias ampliamente desarrolladas que pueden posibilitar y hacer realidad el trabajo colectivo. Las estrategias operativas que se mencionan (autoanálisis, historia institucional, estudio de casos, diarios,...) no pretenden agotar todas las posibilidades y tan sólo ejemplifican algunas situaciones con vistas a revisar el valor de su utilidad. También, consideran la posibilidad de mezclar varias de las estrategias presentadas y de apoyarlas en técnicas de dinámica de grupo, de resolución de conflictos y de generación de consensos. Cabe señalar, asimismo, que la delimitación de estrategias en contextos colaborativos se vincula a los procesos de planificación, es contextualizada, se relaciona con procesos reflexivos y de resolución de problemas y tiene una alta vinculación con el sistema de relaciones humanas de la organización.

Cuadro 1.12: Esquema básico para guiar el autoanálisis



Cuadro 1.13: Esquema básico para guiar la historia institucional



A modo de ejemplo de estrategias, el autoanálisis se considera una reflexión colectiva guiada en base a preguntas y la historia institucional busca conectar un problema con experiencias previas similares (Cuadros 1.12 y 1.13). En ambos casos, las estrategias son una excusa para promover la participación de todos los implicados y un instrumento para que aporten sus puntos de vista en la búsqueda de elementos compartidos sobre los que avanzar.

Frente a modelos de trabajo profesional donde la solución proviene de expertos externos, pensamos aquí en propuestas que confían en la capacidad de los miembros de la organización para encontrar las respuestas más idóneas antes las dificultades que plantea la práctica profesional.

B.- La gestión del conocimiento generado

La actividad colectiva dinamizada adecuadamente permite compartir conocimientos en sentido amplio. De la relación con otros tomamos ideas, formas de comportarse, actitudes ante la vida o contenidos culturales; también compartimos ideas, sentimientos, ilusiones y un sinnúmero de propuestas que sedimentan y fortalecen nuestra relación personal y profesional. Podemos decir que las personas compartimos conocimiento en sentido amplio.

Este conocimiento compartido puede quedar en la esfera personal o buscar su identificación e incorporación al bagaje de la organización. El conocimiento organizacional se refiere, en este caso, al conocimiento que tiene una organización, que puede ser tanto explícito como implícito. El mayor interés sería lograr que el conocimiento personal de carácter implícito se explicitara, se compartiera y pasara a formar parte del bagaje propio de una organización.

El proceso de crear conocimiento público accesible a terceras personas que no han participado en su elaboración no es un proceso sencillo al requerir de situaciones intermedias que no siempre se consideran. La denominación de la gestión del conocimiento suele hacer referencia al conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y a ser posible utilizable por las personas y las organizaciones.

La creación de conocimiento exige, por tanto, la interrelación de personas en relación a una temática y un proceso de gestión que fije el conocimiento generado. En el primer caso, precisamos de redes efectivas que faciliten y permitan la relación entre las personas; en el segundo caso, de gestores efectivos que garanticen un proceso adecuado.

La existencia de modelos contrastados de creación y gestión del conocimiento colectivo en el campo educativo es escasa. Al respecto, se puede utilizar el modelo de trabajo experimentado en la Plataforma Accelera durante tres años, que puede servir tanto para redes presenciales como virtuales (ver monográfico Educar 37: <http://ddd.uab.cat/record/5029>).

El núcleo del modelo de GC-red desarrollado lo constituye el debate, como estrategia a través de la cual pretendemos generar procesos de combinación, socialización, exteriorización e interiorización del conocimiento y el 'acta' o registro diacrónico de lo debatido como documento formal que refleja lo sucedido o tratado en dicho debate.

El debate es parte esencial del proceso y su efectividad exige de estrategias adecuadas. El cuadro 1.14 recoge, como ejemplo, la secuencia planteada en el estudio de la motivación de los profesores en la red virtual de gestión el conocimiento del Proyecto Accelera. Se trata de un formato directivo, pero efectivo, de iniciar el proceso de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC, en adelante) que debe permitir a la comunidad avanzar hacia modelos autogestionados de CGC.

Cuadro 1.14: Ejemplo de secuencia en relación al tema de motivación del profesorado

| PREGUNTAS DE REFERENCIA | OBJETO DE ANÁLISIS | HERRAMIENTAS VIRTUALES | TEMPORIZACIÓN |
|---|---------------------------------|-------------------------------|---|
| <i>¿Qué entendemos por motivación del profesorado?</i> | Concepto y características | FORO | toma de contacto 10-17 de octubre 24 de octubre al 7 noviembre |
| <i>¿Cómo identificar un profesor motivado o desmotivado?</i> | Ejemplificaciones | FORO / CHAT | 8-22 de noviembre |
| <i>¿Cómo diagnosticar el grado de motivación del profesorado?</i> | Los instrumentos de diagnóstico | WIKI / FORO | 23 de noviembre al 20 diciembre |
| <i>¿Cómo tratarlo?</i> | Las pautas de intervención | WIKI / CHAT | 10 de enero al 24 de enero |
| <i>¿Cómo verificar su efectividad?</i> | El análisis del impacto | WIKI / FORO / CHAT | 25 de enero a 28 de febrero |

La primera cuestión planteada al grupo (¿Qué entendemos por...?) permite acercarse a los implícitos que tienen los diferentes participantes en la red, negociar significados y explicitar y caracterizar el concepto, temática o problemática abordada y analizada. El Foro, si se trata de una red virtual, o la reunión debate, en el caso de presencialidad, son los instrumentos que facilitan la interacción entre los participantes.

De la misma manera, la segunda pregunta de referencia (¿Cómo identificamos...?) sirve para recoger un conjunto de aportaciones que permiten identificar, contextualizar y acotar claramente y de manera unívoca la temática abordada. Las herramientas en este caso y para la virtualidad son el Foro, que facilita la presentación de propuestas y comentarios, y el Chat, que posibilita la interacción simultánea sobre determinados aspectos de las aportaciones.

Las aportaciones realizadas a cada una de las preguntas son resumidas periódicamente y presentadas de nuevo al grupo para su aprobación. Así, para cada período de quince días, el gestor de conocimiento, moderador en algunos casos, hace dos resúmenes (uno por semana) y ofrece dos o tres días para que los participantes puedan incorporar elementos no considerados. Los resúmenes aprobados ya quedan establecidos como referentes y no suelen revisarse.

De esta manera y sucesivamente se delimita un concepto, se le caracteriza, se muestran situaciones reales donde se manifiesta de una manera clara o discutible con la idea de conocer el contexto, se proporcionan instrumentos para diagnosticar situaciones (que se crean a partir de la herramienta "wiki", que facilita la construcción colaborativa de propuestas), se recogen evidencias de su utilidad en la práctica y de sus resultados se extraen conclusiones que actúan como normativa indicativa para guiar procesos de intervención. El proceso también permite que los participantes realicen evaluaciones de impacto, acumulen nuevas formas de intervención o delimiten nuevos problemas, si desean continuar trabajando la temática.

Una misma red puede iniciar tantos ciclos de CGC como resulten oportunos, compartiendo sus reflexiones y avances con otras redes de CGC. En todo caso, cada red-CGC será autónoma en su funcionamiento, contando con un responsable o gestor de conocimiento.

C.- La gestión de los procesos implicados

Toda intervención exige la realización de actividades orientadas a conseguir determinados objetivos. El propósito que ha de guiar su selección y aplicación es el de conseguir los mejores efectos; esto es, el que permitan incorporar un valor añadido a lo que habitualmente se consigue.

La gestión de procesos se identifica así por el conjunto de actuaciones dirigidas a lograr la consecución de unos determinados objetivos. Frente a la preocupación tradicional por estructurar el trabajo en base a una adecuada delimitación de departamentos, tareas y compromisos, que ha potenciado la ineficiencia cuando se ordenan como nichos de poder y presentan una inercia excesiva ante los cambios, se plantea ahora el concepto de proceso, como un foco común que se puede orientar a los objetivos de los usuarios finales o a los propósitos de la organización.

Podríamos decir que el objetivo principal de la gestión por procesos es aumentar la efectividad de la organización logrando mejores respuestas respecto a las expectativas de los usuarios y de la sociedad. La mejora de la eficiencia procura además:

- Reducir los costes internos innecesarios; o sea, las actividades que no proporcionen un valor añadido.
- Acortar los plazos de ejecución de las propuestas (reducir los tiempos de un ciclo determinado).
- Mejorar la calidad y el valor percibido por los usuarios, mejorando así su nivel de satisfacción e interés por colaborar con la organización.
- Incorporar actividades adicionales de servicio, de escaso costo, cuyo valor sea fácil de percibir por el usuario.

La gestión de procesos se entiende así como un reto para las personas de toda la organización, que tratan, compartiendo información y mejorando los procesos implicados, de mejorar las respuestas a las exigencias de los usuarios de la organización. Tiene aquí sentido hablar de compromiso con los resultados, responsables de procesos, forma natural de organizar el trabajo, procesos con valor

añadido y compatibilidad entre la mejora de la satisfacción de los usuarios y los mejores resultados de la organización.

Podemos utilizar diferentes metodologías, más o menos estandarizadas, o referirnos a diferentes estándares de calidad (ISO, Cartas de servicio, EFQM, etc.) o a actuaciones de mejora no estandarizadas; pero sea cual sea la herramienta de calidad y de progreso que se utilice, siempre se ha de buscar la asimilación real de la cultura de la calidad en todas las personas implicadas y un ritmo de desarrollo que permita extender la convicción personal en la importancia de la mejora continua de los servicios y de las personas en beneficio de la sociedad.

La implantación de un modelo de gestión por procesos proporciona a los centros educativos un sistema de gestión, normalmente documentado, que les ayuda a planificar, desarrollar y evaluar sistemáticamente sus actividades, de acuerdo a una estrategia establecida que de respuesta a las necesidades de la institución y de las personas que con ella interactúan. Algunos desarrollos específicos pueden verse en Gairín (2007b).

Explícita, asimismo, la opción institucional por la mejora continua, que se suele reflejar en el establecimiento de objetivos anuales de mejora, métodos de seguimiento y evaluación de procesos y resultados, planes de autoevaluación y de auditoría periódica, equipos de mejora participativos y sistemas continuos de recogida de información de la comunidad educativa y de evidencias sobre los avances producidos.

1.5.- A modo de conclusión: algunos aprendizajes sobre los procesos de cambio

Si queremos un cambio más real que aparente, seguramente deberemos pensar en procesos de intervención globales, que sumen fuerzas y sinergias internas y externas a los centros educativos. También debemos pensar en el resultado final de la transformación deseada, que tiene mucho que ver con la actividad en el aula y con los escolares; asimismo, con que “los profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el Gobierno si quieren tener éxito” (Fullan, 2002)

Es destacable considerar también lo que hemos aprendido de procesos de cambio y de promotores de cambios en educación. Al respecto, es pertinente retomar la síntesis que se realiza en el texto de Pedagogías del Siglo XX a partir de las aportaciones de los 11 autores más significativos de este siglo (Gairín y Darder, 2000):

- *La diversidad de propuestas dirigidas a la mejora educativa.* El hecho educativo como hecho sociocultural queda condicionado por los contextos en los que se desenvuelve, lo que explica la diversidad de propuestas. También, justifica la importancia y necesidad creciente de desarrollar propuestas diferenciadas que huyan del uniformismo estéril propio de la dimensión conservadora de la educación.
- *Una educación renovadora no puede hacerse al margen de la implicación personal.* Todos los autores comprometieron su vida por unos ideales o hicieron de ellos un sistema de vida. Cabe reconocer en todos ellos una gran influencia personal y una alta capacidad para crear transformar los contextos educativos.
- *La importancia de mantener al niño/alumno como referente.* La mayoría de los autores reconocen al estudiante como centro y base de la acción pedagógica. Se trata de proporcionarle una formación completa que evite la tendencia de la respectiva época a tan sólo

proporcionar conocimientos; también de que se respete su progresivo proceso de apropiación del mundo y de que se estimule su actividad transformadora del entorno.

- *La importancia del profesor/a como profesional y miembro de un equipo.* La obligación del profesorado de orientar a los estudiantes en una dirección inteligente, exige de una formación inicial diferente y de cambios organizativos que afectan al sistema e instituciones educativas; conlleva, también, una nueva profesionalidad que le comprometa con la realidad.
- *La importancia del método,* tanto en su sistematismo como en su adaptación a las capacidades de las personas. Las propuestas son variadas; en unas se intenta respetar el crecimiento natural de la infancia (M. Montessori); en otras, se enfatiza en las dimensiones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y físicas (F. Giner de los Rios); las hay que consideran la cooperación, libre expresión e investigación del entorno (Celestin Freinet) o las que abogan por una pedagogía exigente con el educando (A.S. Makarenko); pero en todas las propuestas se busca la autonomía personal del estudiante y el que sea protagonista de su propio aprendizaje.
- *El compromiso social.* Se detecta en muchas propuestas una concepción práctica de la formación orientada hacia la consecución de un mundo justo, solidario y fraternal. Frente a una sociedad insolidaria, se propone una intervención que ponga la razón y los avances científicos al servicio de la persona humana y de su felicidad.

Una segunda referencia la encontramos en François Cros, Director del INRP*, que en el año 2000 realizó un estudio sobre las culturales en 15 países de la U. Europea, derivando algunas conclusiones referidas a la responsabilidad de las innovaciones y los valores culturales de los contextos:

- Las innovaciones son el resultado de compromisos externos e internos.
- La innovación se abre camino en el marco de cada cultura.
- Adquiere más interés las innovaciones planteadas en aquellas materias o áreas que son más valoradas. Así, es más difícil que se valore la innovación en optativas, enseñanza profesional que en matemáticas.
- Si los asesores ejercen la función que se les solicita, tienen tiempo y preparación, pueden ser imprescindibles en procesos de cambio.
- No está claro que los sindicatos sirvan a la innovación, pueden obstaculizarla o potenciarla. Proporcionan formación, pero defienden intereses y derechos individuales y colectivos que a veces obstaculizan los proyectos de innovación.

Podemos tener una tercera referencia sobre los éxitos en la innovación a partir de aportaciones diversas. Bolívar (1999:44) nos esquematiza algunos conocimientos convencionales sobre el cambio de la siguiente manera:

- La resistencia es inevitable.
- Cada institución educativa es un mundo particular.
- Muchas veces las cosas cambian para que-al final- todo siga igual.
- Los centros escolares son, esencialmente, instituciones conservadoras, resultando más difíciles de cambiar que otras organizaciones.

*

La Unión Europea creó en 1994 el Observatorio de las Innovaciones en Educación y Formación con sede en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París (INRP), con el fin de analizar, comparar y aprender sobre las innovaciones que promueven la calidad de la educación en un Europa en construcción, y poner al servicio de todos los interesados en la educación un conocimiento sobre los cambios que se desarrollan.

- El cambio es lo que precisamente has vivido, en un día, en un momento.
- Necesitas un proyecto, objetivos y una serie de tareas antes de comenzar.
- Nunca podrás quedar bien con todos, por eso hay que avanzar con lo que tenemos.
- Es esencial la participación de todos los implicados en el cambio.
- Conservar es fácil, más que grandes cambios, es preferible comenzar por pequeños cambios.
- Cambios prescritos, cuando la gente no quiere hacerlo de otro modo.

Asimismo, señala que puede contribuir a una cultura favorable a un cambio entendido como mejora es según Bolívar (1999: 45 y sgtes).

- La necesidad de adaptar los cambios externos a propósitos internos. Los centros que perciben una consonancia entre las propuestas de reforma y las prioridades identificadas internamente ven los cambios externos como una oportunidad, en lugar de un problema, para responder a las demandas externas.
- Entre las condiciones para el desarrollo del centro se encuentran la investigación y la reflexión para aprender juntos. Especial relevancia tiene diagnosticar bien la situación, con las necesidades y prioridades específicas del contexto organizativo.
- Igualmente, una dimensión relevante son las condiciones para la práctica en el aula
- La estrategia es la planificación, que se ve enriquecida cuando ha existido un proceso sistemático de investigación y de reflexión.
- La cultura de la escuela actúa como factor de identificación.
- Debe de haber un impacto sobre los procesos formativos.

Pero merece la pena recordar, junto a las observaciones anteriores, el valor que se ha dado a la creación de una cultura adecuada para la innovación y el apoyo que ésta debe dar al desarrollo profesional de directivos y profesores. También, la necesidad de revisar, tanto desde la formación inicial y permanente como desde las actuales competencias, el rol de los directivos y profesorado como agentes de cambio.

1.6.- Referencias bibliográficas.

- AINSCOW, M (1995). Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, (4), págs 147-155
- BOLÍVAR, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En MORENO, J.M. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, págs 95-120.
- BOLÍVAR, A. y OTROS (2007). El centro como unidad de cambio. En GAIRÍN, J (coord..). *Curso de asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE
- CALERO, J. (2011). ¿Cómo influye la condición social y económica del alumnado en los resultados escolares?. En BADÍA, P. y VIEITES, M. (Ed). *Evaluación, resultados y sistemas educativos*. Madrid: Walters Luwer, 89-100
- CASTELLÓN, A. y OTROS (2011). Los datos internacionales, ¿qué hay de nuevo?. En *Cuadernos de Pedagogía*, 413, 50-53.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Ediciones Akal.

- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En Lorenzo, M. y otros (ed.): *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones educativas*. Grupo Editorial Universitario, Granada, págs 47-91.
- GAIRÍN, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En Villa, A. (coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE, U. de Deusto, Bilbao, págs 73-135.
- GAIRÍN, J. (2000b). *Resumen del Taller. Estrategias didáctico-organizativas para atender la diversidad*. En OEI 1999), documento inédito
- GAIRÍN, J. (2001). De la Reforma del sistema a las innovaciones en los centros. En GAIRÍN, J. y Antúnez, S. (Coord). *Gestión e innovación escolar*. Escuela Española (serie Temáticos, nº 3), Madrid, págs 4-6.
- GAIRÍN, J. (2005). *Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación*. En RUIZ BERRIO, J.; VÁZQUEZ GÓMEZ, G. y Otros. *Pedagogía y Educación en el siglo XXI*. Madrid: Universidad Complutense, 409-448.
- GAIRÍN, J. (2007a). Las comunidades formativas de aprendizaje en el contexto institucional. En VARIOS. *Las comunidades formativas de aprendizaje, Una experiencia en los institutos normales superiores de Bolivia*. La Paz: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- GAIRÍN, J. (2007b). La gestión del conocimiento y de los procesos. En GAIRÍN, J. (coord.). *Curso de asesoría pedagógica*. Madrid: CENICE
- GAIRÍN, J. (2010a). Innovación y cambio en las instituciones educativas. En Medina, A. y otros: *Diseño, desarrollo e innovación del currículo en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas, capítulo 2.
- GAIRÍN, J. (2010b). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En PAREDES, J. y DE LA HERRÁN, A. (Ed.). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis, págs. 21-48
- GAIRÍN, J. (2011). Innovación y mejora curricular. En DELGADO, M. (Ed.). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Editorial Universitas, capítulo 16
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (1996). La jefatura de estudios. Estrategias de actuación. *Curso de formación para equipos directivos*. Serie cuadernos, nº 11. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura,
- GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (2010). El proyecto y su desarrollo. En GAIRÍN, J. y Castro, D. (2010) (ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP, Capítulo 3.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010) (ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (2000). De la realidad y utopías. En *Pedagogías del siglo XX*. Praxis, Barcelona, págs 155-159. GAIRÍN, J. (1996). La Jefatura de Estudios, los Departamentos y los Equipos Educativos. En *Escuela Española*, N^{OS} 2880 (9- ss), 2881 (8- ss) y 2882 (8-ss), del 1, 8, 15 de septiembre, Madrid
- GAIRÍN, J. y MUÑOZ, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. En *Enseñanza*, 26, págs 187-206.
- GAIRÍN, J. y otros (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones*

externas. Madrid: CIDE.

- GAIRIN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar* 47/1. 31-50.
- GARCÍA, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. En *Monográficos Escuela*, 18, 10.
- GONZÁLEZ, P. y RETAMAL, S. (2010). El cambio en los centros educativos. En GAIRÍN, y CASTRO, D. (Ed). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Chile: FIDECAP, págs. 103-113
- GORDO, G. (2009): Xara educativa de valor. De l'acció educativa dels centres o l'acció educativa de la xarxa. *Fòrum, Revista d'Organització i gestió educativa*, 19, 6-12.
- HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account. Improving the Quality of Education for All Project. *Cambridge Journal of Education*, 23, (3), págs 287-304.
- MARCELO, C. y OTROS (2008). *Estudio sobre la situación de la innovación educativa en España*. Madrid: CIDE (en prensa).
- MARCHESI, A., TEDESCO, J. C. Y COLL, C. (2011) (Ed.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- MIRANDA, E (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, págs 1-1.
- MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, págs 583–597.
- MOURSHED, M. y OTROS (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- PARRILLA, A.: (2000). *Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad. Memoria de investigación*. Departamento de Didáctica y organización escolar. Universidad de Sevilla.
- PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó
- SOLER, M. (2011). Los resultados escolares y la influencia del currículo. En BADÍA, P. y VIEITES, M. (Ed). *Evaluación, resultados y sistemas educativos*. Madrid: Walters Luwer, 75-88

