

MONOGRÁFICO

LA GESTIÓN BASADA EN EL CENTRO; EL OLVIDO DE LO FUNDAMENTAL

MICHAEL FULLAN (*)

El éxito generalizado de la gestión basada en el centro (o reestructuración escolar) es sintomático de la problemática de la reforma educativa en Norteamérica. La tendencia a considerar las últimas innovaciones como soluciones mágicas toma a la innovación como un fin en sí misma y crea una cierta dependencia acrítica en los equipos directivos y en los profesores, que son quienes se las tienen que ver con la sucesión interminable de soluciones propuestas. En consecuencia, se crea en ellos un cinismo sobre la reforma y la innovación en general que impide cualquier tipo de cambio sustancial.

En este artículo comienzo con una crítica de la gestión basada en el centro en la que trato de demostrar su fracaso. En segundo término, defiendo la necesidad de centrarse en los «grandes temas», esto es, en ir más allá de la etiqueta de gestión basada en el centro hacia los cambios más básicos que son imprescindibles para que una reforma verdaderamente marque la diferencia. Dos de estos cambios básicos se refieren a lo que yo denomino *reculturación* y a las nuevas concepciones de *desarrollo del profesorado*. En tercer lugar, concluyo con la idea de que es toma de decisiones, aunque no identificaron diferencias en cuanto a las estrategias de enseñanza usadas (la instrucción dirigida por el profesor y una baja participación de los alumnos fueron los fenómenos dominantes a este respecto en ambos grupos de escuelas). Además, las evidencias de que existiera colaboración entre los profesores eran muy escasas; tan sólo dos de las 33 escuelas contaban con un grado importante de colaboración entre sus profesores, y, curiosamente, ninguna de las dos pertenecía al grupo de escuelas piloto. Taylor y Teddlie (1992) sugieren lo siguiente a este respecto: «Los profesores con los que trabajamos en el estudio no alteraron sus prácticas... aumentar su participación en la toma de decisiones no influyó lo suficiente como para que se vencieran las normas de autonomía y aislamiento y los profesores se sintieran capacitados para colaborar con sus colegas» (p. 10).

(*) Universidad de Toronto.

Otras evidencias obtenidas en observaciones de aula tampoco indicaron la presencia de cambios en el clima del aula y en las actividades de aprendizaje de los alumnos. A pesar de una respetable retórica y de lo que los autores entendieron como «un deseo genuino de profesionalizar la enseñanza,... la misión central de la escuela parecía estar subordinada al proyecto de gestión basada en la escuela» (p. 19). No fue posible identificar cambios sustantivos en cuanto a estrategias de enseñanza y evaluación, así como en la manera en que los profesores trabajaban juntos en cuestiones de instrucción. Estos resultados no serían especialmente dignos de destacar, dicen los autores, si no fuera por el hecho de que «el estudio se llevó a cabo en un distrito reconocido nacionalmente como líder en la implantación de las reformas de la reestructuración» (p. 166).

Igualmente, Hallinger, Murphy y Hausman (1991) concluyeron que los profesores y directores escolares de la muestra con la que trabajaron se mostraban muy en favor de la reestructuración pero no establecían relación alguna «entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 11). Prácticamente los mismos resultados se obtuvieron en el trabajo de Weiss (1992) sobre toma compartida de decisiones (SDM) en 12 escuelas secundarias de 11 estados norteamericanos (la mitad de las cuales fueron seleccionadas por haber implantado el SDM, siendo la otra mitad escuelas secundarias tradicionales desde el punto de vista organizativo). Weiss encontró que los profesores de las escuelas SDM tendían mucho más a mencionar decisiones sobre el propio proceso de toma de decisiones (por ejemplo, la composición de las comisiones, los reglamentos, etc.), pero «las escuelas SDM no dedicaban más atención que las otras a cuestiones curriculares, y las cuestiones pedagógicas y las preocupaciones de los alumnos no parecían interesar mucho en ninguno de los dos tipos de escuelas.» (p. 2).

Se obtuvieron resultados muy similares a los anteriores en la implantación de la Reforma de Chicago en 1989. Esta ley buscaba la devolución de la responsabilidad desde la Junta Central de Educación a los Consejos Escolares Locales (LSCs) de cada una de las 540 escuelas públicas de la ciudad, además de establecer que todas las escuelas debían desarrollar Planes de Mejora Escolar (SIPs). Los Consejos Escolares Locales estaban compuestos por once o doce miembros (seis padres/madres de alumnos, dos profesores, dos representantes de la comunidad, el director de la escuela, y, en el caso de las escuelas secundarias, un alumno). Easton (1991) nos informa de que la mayor parte de los profesores de las escuelas primarias manifestaron que «su práctica docente no había cambiado como resultado de esta reforma y que tampoco cambiaría con los SIPs» (p. 41).

La conclusión que saco de todas estas evidencias es que la gestión basada en el centro no es algo negativo sino que es imposible que valoremos su evolución a menos que se tome en cuenta el contexto en el que tiene lugar. Dicho más claro, reestructurar no es reculturar. Una vez que nos fijamos en esto último, comenzamos a buscar respuestas a la cuestión de qué tipo de estrategias a corto, medio y largo plazo tendrán la suficiente potencia para modificar la actual cultura de la enseñanza y el aprendizaje.

RECULTURACIÓN Y DESARROLLO DEL PROFESORADO

La razón por la que ha fracasado la gestión basada en el centro no está, como acabamos de ver, en que se trate intrínsecamente de una mala idea, sino en que ha sido tomada de manera superficial. La solución no se encuentra en una innovación importada desde el exterior, sino más bien en la comprensión de los cambios fundamentales que han de tener lugar en las condiciones de trabajo de los profesores y en el modo en que las escuelas afrontan los procesos de cambio. En particular, dos de estos cambios fundamentales que son necesarios se refieren a 1) la cultura de la escuela, y 2) la redefinición del papel del profesor, incluyendo también la redefinición de la formación del profesorado.

LA CULTURA DE LA ESCUELA

En una publicación reciente, mi colega Andy Hargreaves y yo mismo identificábamos dos grandes culturas escolares –individualismo y colaboración– y otras dos culturas intermedias –balcanización y colegialidad fingida– (Fullan y Hargreaves, 1991).

Individualismo

La enseñanza no es la profesión más antigua; pero es ciertamente una de las más solitarias. Como escribe Rudduck (1991), «la educación está entre las últimas vocaciones profesionales en las que todavía es legítimo trabajar solitariamente en un espacio que se encuentra protegido de posibles invasores» (p. 31). El estado más frecuente de un profesor no es la colegialidad; es el aislamiento profesional, el trabajar sólo, aparte de los demás colegas. Este aislamiento concede a los profesores un cierto grado de seguridad y de protección para tomar decisiones discrecionalmente sobre los alumnos que mejor conoce; pero dicho aislamiento también tiene el efecto de no permitirle acceder a información externa, y valiosa, sobre el valor y la eficacia de lo que está haciendo.

Los profesores aislados pueden obtener alguna información desde las evaluaciones formales –externas– de su trabajo, pero éstas suelen ser rutinarias, esporádicas y excesivamente superficiales. No resultan útiles para los propósitos de una mejora continua de su ejercicio como profesores. Con ello, es su propia aula y sus alumnos lo que acaba convirtiéndose en la principal fuente de *feedback* para la mayoría de los profesores.

Tal y como está organizado actualmente, el *feedback* desde la propia aula puede mitigar las incertidumbres de la enseñanza sólo hasta un cierto punto. Un determinado grado de incertidumbre es obviamente algo endémico a toda enseñanza, por lo cual es importante dotar a los profesores de la capacidad y la flexibilidad necesarias para tomar decisiones discrecionales sobre el currículum, la instrucción y la disciplina en sus aulas. Pero la incertidumbre experi-

mentada en soledad, en un aislamiento forzado, es una incertidumbre magnificada hasta proporciones poco saludables. Además, el *feedback* del aula tiene un techo, esto es, está limitado por la experiencia del profesor individual, la interpretación del profesor individual y la motivación hacia la mejora de ese profesor individual.

En su estudio de 78 escuelas primarias de Tennessee, Rosenholtz (1989) diferencia entre escuelas «estancadas» y escuelas «que se mueven» o progresan. La autora concluía que, en las escuelas «estancadas», que no estaban interesadas en el cambio y la mejora, incertidumbre y aislamiento van de la mano. Las medidas de incertidumbre en el profesorado tenían una correlación negativa con el progreso en el aprendizaje de los alumnos en lectura y matemáticas a lo largo de un período de dos años (p. 128). Una de las principales causas de la incertidumbre, de acuerdo a los resultados obtenidos por Rosenholtz, radicaba en la ausencia de un *feedback* positivo:

La mayor parte de los profesores y directores acaban estando tan sumamente aislados en su trabajo que llegan a ignorarse unos a otros. No suelen alabar, apoyar y reconocer los esfuerzos de los compañeros. La existencia de fuertes normas de autosuficiencia puede, incluso, provocar reacciones adversas ante el buen hacer de algún compañero (p. 107).

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre están asociados con lo que ella denomina «ambientes pobres en aprendizaje», en los que los profesores pueden aprender muy poco de sus compañeros y, por tanto, no se encuentran en la situación ideal para experimentar y mejorar. En estos ambientes, afirma, los profesores «eran poco conscientes de que su práctica docente estandarizada era en buena medida la razón de que ninguno de ellos lo hiciera realmente bien» (p. 106). Estos resultados repiten los obtenidos por Lortie hace ya unos quince años; este autor entrevistó a 94 profesores de primaria y secundaria en el área metropolitana de Boston y aplicó cuestionarios a casi 6.000 profesores en el Condado de Dade en Florida. Aparte de compartir algunas ideas, recursos y trucos del oficio, y de intercambiar historias sobre los alumnos o sus padres, los profesores raramente hablaban entre ellos sobre su trabajo, casi nunca observaban a sus compañeros dentro del aula, y en ningún caso analizaban conjuntamente el valor, los objetivos y la dirección futura de su trabajo.

Incertidumbre, aislamiento e individualismo forman una combinación muy potente. Casi, por definición, tienden a engendrar conservadurismo educativo, puesto que la oportunidad y la presión para el cambio que surge de las nuevas ideas es simplemente inaccesible para los profesores. Esta estrechez de orientación y de experiencia conduce a formas de enseñanza «seguras», que no asumen ningún riesgo, y que hacen poco por favorecer el rendimiento de los alumnos. Allí donde se están imponiendo a profesores y escuelas una multitud de demandas y exigencias externas, los profesores aislados se sienten impotentes ante presiones y decisiones que normalmente ni siquiera entienden y en las que, desde luego, no están implicados en absoluto. Este sentimiento de impotencia ataca di-

rectamente a la idea que el profesor tiene de su propia capacidad para «marcar la diferencia» en la educación de los alumnos (Ashton y Webb, 1986).

Colaboración

Rosenholtz (1989), como acabamos de ver, hablaba de dos culturas escolares claramente diferenciables; las denominó «escuelas estancadas» (o pobres en aprendizaje) y escuelas «que progresan» (o ricas en aprendizaje). Recapitulando, las escuelas estancadas se caracterizaban por niveles bajos de rendimiento de los alumnos y por el trabajo aislado y autosuficiente de los profesores. ¿Y qué hay entonces de las escuelas «que progresan»?

Rosenholtz las describía como escuelas en las que los profesores trabajaban juntos con frecuencia. La mayoría de los profesores, incluso los más veteranos, creían que la enseñanza es intrínsecamente difícil. Creían además que los profesores no terminan nunca de aprender a enseñar; y puesto que la mayoría reconocían que enseñar es difícil, casi todos admitían que de vez en cuando necesitan ayuda. Por tanto, dar y recibir ayuda no implicaba incompetencia; era parte del propósito común de mejora continua. El disponer del apoyo y de la comunicación frecuente con sus compañeros acerca de su trabajo llevaba a estos profesores a tener más confianza, más seguridad sobre lo que trataban de conseguir y más información sobre lo bien o mal que lo estaban haciendo.

Como observa esta autora, en las escuelas eficaces la colaboración está asociada con normas y oportunidades de mejora continua y de formación permanente: «Se asume que la mejora de la enseñanza es una cuestión colectiva más que individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjuntas con los compañeros son las condiciones en las que los profesores aprenden y mejoran» (p. 73). En consecuencia, los profesores están más dispuestos a valorar, confiar y legitimar el saber compartido, la búsqueda de consejo y el ofrecimiento de ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Con ello, lo más probable es que sean cada vez mejores profesores: «Todo esto significa que es mucho más fácil aprender a enseñar, y aprender a enseñar mejor, en unas escuelas que en otras» (p. 104).

Para Rosenholtz, el efecto más importante de la colaboración entre profesores es su impacto sobre el grado de *incertidumbre* del trabajo; cuando dicho trabajo se afronta en solitario, la ausencia de colaboración puede destruir su sentido de la confianza. Igualmente, Ashton y Webb (1986) encontraron que el mayor beneficio de la colaboración es que puede reducir el sentimiento de impotencia de los profesores y aumentar su sentido de la eficacia. Parte del estudio de estos autores se centraba en el análisis comparativo entre una escuela secundaria más bien tradicional en cuanto a su estructura organizativa y otra escuela más inclinada a fórmulas organizativas progresistas. A pesar de que ambas atendían a alumnos de una misma procedencia social, los alumnos de la segunda escuela conseguían mejores resultados en habilidades básicas. Ashton y Webb atribuye-

ron esta diferencia al sentido de eficacia de los profesores y a la distinta percepción que sobre su papel como docentes tenían en ambas escuelas.

En la primera escuela, los profesores eran un tanto «fatalistas» en cuanto al potencial académico de sus alumnos; opinaban que proponerse objetivos ambiciosos, como hicieron al comienzo de sus carreras, era simplemente ingenuo. Eran más realistas ahora, manifestaban. El fracaso académico de los alumnos se veía como un problema de motivación; un problema exclusivamente atribuible a los propios alumnos o a su procedencia.

Los profesores de la segunda escuela poseían un sentido de la eficacia mucho más fuerte. «Tenían el convencimiento de que podían contribuir significativamente a las vidas de sus alumnos y estaban pública y personalmente comprometidos a hacerlo» (p. 106). Estos profesores tenían un mejor concepto de su profesión y de las responsabilidades que lleva aparejadas; la definición que hacían de su trabajo era más amplia —hacia hincapié en el desarrollo personal además del rendimiento académico; en el trabajo con los compañeros además del trabajo con los alumnos—. La colaboración entre profesores, la enseñanza en equipo y la toma compartida de decisiones constituían los rasgos organizativos de esta escuela. Se compartían los recursos y materiales. La planificación se hacía conjuntamente en tiempos buscados para tal efecto. Los profesores hablaban sobre todo lo que ocurría en el centro; discutían sistemáticamente sobre los temas hasta alcanzar un punto de vista común, lo que determinaba un sentimiento compartido de «estar consiguiendo cosas», de confianza en su eficacia.

No debe interpretarse lo anterior como resultados peculiares de dos estudios aislados. Son resultados que se confirman una y otra vez dentro de una gran línea de investigación educativa. Lo verdaderamente incontestable en estas investigaciones es la comprobación de que los profesores se hacen mejores profesores en algunas escuelas mientras que en otras, o no cambian o tienden a ser peores profesionales. Esta conclusión aparece claramente en la comparación de las actitudes hacia el desarrollo profesional docente que tienen los profesores de las escuelas «estancadas» y de las escuelas «que progresan» de Rosenholtz. En estas últimas, «el 80 por 100 de los profesores respondieron... que aprenden constantemente, y... que aprender a enseñar es una empresa que dura toda la vida» (p. 80). Un comentario que se repetía con frecuencia era: «Nunca terminas de aprender. Es importante aprender a enseñar algo de cuantas más maneras distintas sea posible, de forma que puedas llegar a todos los alumnos. Yo siempre estoy a la búsqueda de nuevas ideas» (p. 80). Los profesores de este tipo de escuelas tendían a buscar ideas nuevas en sus compañeros, además de hacerlo en los seminarios, congresos y talleres de formación. Cuando surgían problemas, era más probable que estos profesores buscaran y recibieran consejo y apoyo de otros profesores y del director. Eran, en definitiva, profesores con una mayor confianza y compromiso con la mejora.

En contraste, tan sólo el 17 por 100 de los profesores de las llamadas escuelas «estancadas» expresaron la posibilidad de aprender y desarrollarse profesionalmente por sí mismos. En ningún caso asumían que tuvieran algo más que

aprender o manifestaban que fuera posible llegar a ser mejores profesores gracias a nuevas ideas procedentes del exterior de su aula.

En las culturas colaborativas, el fracaso y la incertidumbre no se protegen y se defienden, sino que se comparten y discuten con la idea de obtener ayuda y apoyo. Las culturas colaborativas necesitan de un acuerdo amplio en cuanto a valores educativos fundamentales, pero también toleran el desacuerdo y, en cierta medida, lo estimulan activamente dentro de tales límites. Las escuelas que se caracterizan por una cultura colaborativa son también lugares donde se trabaja duro, donde existe un fuerte compromiso común, responsabilidad colectiva, y un sentimiento especial de orgullo en la institución.

Entre estas dos poderosas culturas del individualismo y la colaboración se encuentran dos problemáticas variaciones de la colaboración que, de hecho, son contraproducentes. Hargreaves y yo mismo las denominamos balcanización y colegialidad fingida.

Balkanización

En algunas escuelas, es frecuente que los profesores se relacionen con sus compañeros de manera más intensa que en una cultura de estricto individualismo, si bien lo hacen en pequeños y selectos grupos más que en el marco del centro en su conjunto.

Estas escuelas poseen lo que podemos llamar una cultura balcanizada —una cultura compuesta de grupos separados, a veces en competencia mutua, como si fueran ciudades-estado independientes relacionadas de manera muy débil—. Los profesores de culturas balcanizadas depositan sus lealtades e identidades en grupos de compañeros determinados; normalmente se trata de los compañeros que tienen más cerca en el trabajo, con los que pasan más tiempo, y con los que se llevan mejor a nivel personal. La existencia de estos grupos en un centro refleja —y refuerza— con frecuencia distintas perspectivas de grupo sobre los estilos de aprendizaje, el currículum y la disciplina. Las culturas balcanizadas no son privativas de profesores conservadores; también los grupos de profesores innovadores, que se consideran por delante de sus compañeros, pueden marginarse del resto del centro de maneras claramente perjudiciales para el desarrollo global de la institución.

La balcanización puede conducir a una comunicación pobre, a la indiferencia o ignorancia mutua, o a tener varios grupos dentro del centro tomando caminos e iniciativas contrapuestas. Como consecuencia, pueden producirse cortes en el seguimiento del progreso de los alumnos y manifestarse expectativas contradictorias respecto de su conducta y rendimiento. Las culturas balcanizadas son un rasgo característico de las escuelas secundarias, sobre todo por la fuerte departamentación por áreas de conocimiento en que se basa su organización, aunque se las puede encontrar en las escuelas primarias también. La forma más común de

balcanización en estas últimas consiste en la separación de los profesores de acuerdo al ciclo en el que trabajan.

Colegialidad fingida

Dado que las culturas colaborativas no se construyen con rapidez, resultan poco atractivas para directores y administradores impacientes por introducir cambios en los centros escolares. Las culturas colaborativas son difíciles de fijar en el tiempo y el espacio puesto que se desarrollan en los intersticios de la vida escolar; además, son imprevisibles en cuanto a sus consecuencias: el currículum que pueda desarrollarse, el tipo de aprendizaje que pueda promoverse, los fines y objetivos que puedan formularse, son cuestiones que difícilmente pueden predecirse. Para algunos administradores y directores, esta imprevisibilidad puede ser desconcertante; lo que estas culturas colaborativas puedan desarrollar, promover y formular en el centro puede no corresponderse siempre con las prioridades y objetivos que ellos tienen establecidos. Esto podría explicar el que la mayor parte de las culturas escolares colaborativas adopten únicamente el «envoltorio» de la colaboración y, con ello, la práctica de la elaboración curricular y de la propia enseñanza no estén en realidad sometidas a una revisión y planificación continuas y sistemáticas por parte de la comunidad escolar. Las fórmulas más ambiciosas de colaboración requieren una devolución formal de responsabilidad en el desarrollo curricular hacia los centros, de manera que exista algo verdaderamente relevante sobre lo cual los profesores puedan colaborar.

La imprevisibilidad propia de las culturas colaborativas puede también llevar a los administradores hacia formas de colegialidad que ellos puedan controlar, regular, o incluso dominar por completo. Estos enfoques más restringidos constituyen lo que denominamos *colegialidad fingida*. Esta cultura se caracteriza por un conjunto de procedimientos burocráticos formales dirigidos a aumentar la importancia que, dentro de la institución, tienen la planificación conjunta, el asesoramiento, y otras formas de trabajo en colaboración. Puede verse en iniciativas tales como el apoyo profesional mutuo, los programas de mentores, la gestión basada en la escuela, la convocatoria de reuniones formales de claustro, y la descripción pormenorizada de funciones junto con actividades de formación para aquéllos que desempeñan labores de asesoramiento y apoyo. Todas estas iniciativas son fabricaciones administrativas diseñadas para poner en marcha la colegialidad en centros donde raramente ha existido antes nada parecido. Pretenden estimular así una mayor relación entre los profesores para promover el aprendizaje compartido y abrir la posibilidad de una mejora de sus habilidades y conocimientos. La colegialidad fingida también busca apoyar el éxito de la implantación de nuevas prácticas, técnicas o programas procedentes del exterior en una cultura escolar más integradora y abierta.

La colegialidad fingida tiene dos caras; puede tener efectos tanto positivos como negativos dependiendo de cómo y cuándo se utilice. En su mejor versión, la colegialidad fingida puede resultar útil como fase preliminar en un proceso de

desarrollo de relaciones de colaboración más genuinas; sería una manera de «ir acercando» a los profesores a la colaboración. A partir de ese punto, los directores pueden seguir construyendo sobre esos elementos informales de reconocimiento, confianza y apoyo que son esenciales en la creación de un equipo eficaz de profesores. Es necesario un mayor o menor grado de artificio, de «fingimiento», en la iniciación de prácticamente toda cultura colaborativa; es claro que nunca surgen de manera natural. Conceder horas libres para que los profesores programen conjuntamente, confeccionar horarios escolares que permitan ese trabajo conjunto de los profesores, contar con que el mismo director proporcione cobertura a algunos profesores para que puedan participar en el trabajo del grupo, establecer horas fijas para el trabajo con profesores de apoyo y con asesores externos, son todas iniciativas muy útiles, pero no garantizan por sí solas la aparición inmediata de una cultura colaborativa. La colegialidad fingida puede servir también para remover un tanto la complacencia colectiva, y para ampliar los temas de trabajo conjunto de los profesores; además, puede ayudar a definir y centrar esos temas de forma más apropiada.

En su versión más negativa, no obstante, la colegialidad fingida puede reducirse a ser un mal sucedáneo administrativo de cultura docente colaborativa. Ésta requiere mucho más tiempo, atención y sensibilidad que la veloz implantación de cambios superficiales. Si se hace y se usa mal, la colegialidad fingida puede disminuir la motivación de los profesores para continuar trabajando juntos. La construcción de culturas colaborativas conlleva un largo viaje de desarrollo; y no hay atajos fáciles.

Al final del artículo abordaré las implicaciones de trabajar de manera más productiva con las culturas escolares. En principio, esto supone trabajar explícitamente en la *reculturación*, esto es, en el desarrollo de relaciones resistentes de trabajo colaborativo entre los profesores.

EL DESARROLLO DEL PROFESOR

De la misma forma que las condiciones culturales del trabajo de los profesores requieren un cambio radical, la definición misma de lo que significa ser profesor está atravesando una sustancial transformación. En efecto, los cambios de cultura (desarrollo de la escuela) y los cambios en el rol y en el conocimiento del profesor (desarrollo del profesor) deben marchar en paralelo.

Dicho en breve, la base de conocimiento y de competencias que los profesores necesitan poseer y ser capaces de desempeñar en estos años noventa ha crecido tanto en extensión como en profundidad en comparación con el rol tradicional del profesorado. Existen al menos seis dominios de conocimiento y competencia que los profesores deben perseguir constantemente; para ser eficaces han de ser expertos en:

1. Enseñanza y Aprendizaje.
2. Colaboración.
3. Contexto.
4. Aprendizaje continuo autodirigido.
5. El proceso de cambio.
6. Propósito moral (ver Fullan, 1994).

En primer término, la base de conocimientos necesaria para ser un profesor eficaz en cuanto al aprendizaje de los alumnos se ha incrementado de manera dramática en la última década. Los profesores tienen que saber cómo aprenden y se desarrollan alumnos que son muy diversos desde el punto de vista cultural y étnico, y deben poseer un repertorio de estrategias de enseñanza capaz de hacer frente a un amplio abanico de necesidades individuales. Los profesores deben estar familiarizados con el mundo de la tecnología y de las telecomunicaciones internacionales. Han de conocer las áreas de conocimiento y saber cómo enseñarlas, tanto independientemente como en relación con otras disciplinas. Deben dominar las técnicas de seguimiento y evaluación para poder identificar y poner de manifiesto un gran conjunto de resultados de aprendizaje, y a partir de ahí, tomar las decisiones subsiguientes para modificar el currículum y la instrucción.

En segundo lugar, y esto amplía aún más la base de conocimiento de los futuros profesores, los profesores han de comprometerse, formarse e implicarse en la creación de culturas de trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela. Mientras que el primer punto supone el hacer un mejor trabajo en las situaciones de aprendizaje propiamente dichas, este segundo punto implica que lo primero nunca ocurrirá a menos que los profesores (y también otros agentes educativos) asuman responsabilidad directa en el cambio de las normas y prácticas de la escuela (y en este mismo sentido también de la propia profesión). La agenda futura del aprendizaje y las condiciones en que ese aprendizaje tiene lugar son las dos caras de la misma moneda. Es fácil especializarse en una o en la otra, bien encerrándose en el aula, bien convirtiéndose en un profesional de las reuniones. La reforma de la enseñanza y la reforma de las normas de la profesión docente se necesitan mutuamente, pero hay que pensarlo exactamente así si se pretende que la reforma llegue. No hacerlo de esta forma produce mucha «reestructuración» pero poca «reculturación» en la enseñanza, el aprendizaje y la colegialidad profesional.

La creación de culturas colaborativas (lo que, de acuerdo a nuestra definición, también supone respetar al individualismo) es algo increíblemente complejo. A pesar de ello, representa una gran parte de la agenda futura del liderazgo de los profesores, que, como ya hemos planteado en otra parte, tiene

implicaciones para todos los profesores y directores escolares (Fullan y Hargreaves, 1991). Refiriéndose a los directores, Clark y Astuto (1994) hacen una buena síntesis:

Concebir a los profesores como miembros de una comunidad de profesionales pone el énfasis en normas de colegialidad y en la ética de la práctica profesional. Esto tiene implicaciones sobre el trabajo de los directores. Las fuentes de control están situadas en los procesos de trabajo profesional y de colaboración, y no en la jerarquía de la autoridad. Las actuaciones de los directores que buscan la estabilidad, la fijación de objetivos, la regularidad, el rendimiento de cuentas, la intervención, el control y la eficiencia son o redundantes, o destructivas de la cooperación y del sentido de la comunidad, o ambas cosas a la vez. Una comunidad de profesionales demanda un director también más profesional. La facilitación del trabajo conjunto en la escuela exige una actuación directiva que promueva actividad, desarrollo de una comunidad profesional que incorpore diversidad y diferencia, y creación de un sentido de eficacia individual y autoestima tanto en los alumnos como en los profesores.

En tercer lugar, el liderazgo de los profesores también supone hacerse expertos en el contexto. Esto no tiene nada que ver con los cursos introductorios de historia, filosofía y sociología. Se trata de conocimiento específico, de habilidades concretas para tener en cuenta y saber relacionarse con padres, comunidades, instituciones públicas y privadas, y para abordar cuestiones tales como hacia dónde va la comunidad, la región y el país, todo ello dentro de las limitaciones y condiciones impuestas por una existencia cada vez más multicultural, multiracial y multilingüe. Llegar a ser experto en el contexto es, por un lado, ampliar horizontes intelectuales, y, por otro, algo muy concreto en cuanto a su aplicación y ejecución; incluiría estrategias específicas para conectar a los padres con el proceso de aprendizaje de sus hijos, aprender a enseñar para la diversidad cultural, saber asociarse con otros agentes e instituciones educativas (escuelas infantiles, organismos sociales, empresas, universidades, etc.).

Los profesores han de ser críticamente conscientes acerca de las condiciones externas y del contexto que configuran su propio trabajo. Practicar una política positiva significa, por ejemplo, actuar de manera políticamente legítima para promover el antiracismo, la igualdad entre los sexos, el aprendizaje cooperativo, etcétera. Como concluye Hargreaves (1994, p. 21):

Nos guste o no, el desarrollo del profesor es una actividad política, especialmente en el emergente mundo posmoderno. La generación de una mayor concienciación y participación activa entre los profesores para llevar a cabo una política positiva dentro y fuera de sus escuelas en beneficio de sus alumnos debe, por tanto, convertirse en parte explícita de los planes de desarrollo profesional docente.

En cuarto lugar, la combinación de habilidades a que hemos hecho referencia más arriba nos devuelve la muy a menudo usada exhortación de que los pro-

fesores han de ser aprendices permanentes a lo largo de sus carreras profesionales. Hay mucho que aprender y los cambios no se detienen. La mejora es un desafío interminable. Los hábitos intelectuales y emocionales de reflexión y acción críticas «sobre nuestro trabajo cotidiano son la garantía de un profesional constantemente comprometido con la propia mejora» (Goodlad, 1994, p. 38).

Sarason (1993b, p. 62) lo plantea de forma más radical:

A menos que tú (profesor) asumas la responsabilidad activa de tu desarrollo profesional, a menos que te protejas a tí mismo contra las insidiosas consecuencias de la soledad intelectual y profesional, reducirás las satisfacciones que puedes obtener en tu carrera.

Sarason (1993b, p. 62) ha insistido con frecuencia en la vital conexión que existe entre el aprendizaje permanente del profesor y el aprendizaje del alumno:

Sí, esperamos que los profesores se entreguen por completo al crecimiento y al desarrollo de sus alumnos. *Pero un profesor no puede mantener tal entrega si no existen condiciones para el crecimiento y desarrollo continuo del propio profesor* (énfasis en el original).

Los dominios quinto y sexto penetran y al mismo tiempo engloban a los cuatro anteriores. Se refieren a lo que yo denomino *profesores como agentes de cambio moral*. Concurren aquí dos aspectos complementarios: el propósito moral de influir decisivamente en las vidas de los alumnos combinado con el conocimiento y las habilidades propias de la dinámica del proceso general de cambio. Empecemos por esto último.

Hablar de los profesores como expertos en el proceso de cambio supone una novedad importante puesto que *a)* el cambio es algo complejo y extremadamente difícil, y *b)* los profesores y los sistemas educativos son más conocidos por su capacidad para resistir al cambio que por su papel como agentes del mismo. A pesar de ello, parece claro que los profesores están, de hecho y constantemente, en el centro del cambio. Existe hoy un gran volumen de conocimiento disponible sobre el proceso de cambio; y buena parte de dicho conocimiento contradice los modelos tradicionales de cambio planificado. Los profesores deben saber cómo iniciar el cambio a pesar del sistema en el que están, cómo entender y gestionar los problemas de implantación, cómo simultáneamente ayudar a crear culturas colaborativas y a hacer frente a los conflictos, cómo las visiones comparadas se crean con tiempo y a través de acciones concretas, cómo conectarse con redes de ideas y recursos, y cómo mantenerse en sus convicciones mediante una práctica política positiva (Fullan, 1993). En otras palabras, el currículum para el desarrollo docente del futuro debe contener formación *explícita* en la gestión del cambio porque sin ella no es posible un progreso sostenido en los otros cinco dominios de desarrollo.

Por último, el aquí llamado propósito moral –un compromiso central con la idea de influir de manera decisiva en las vidas de los alumnos, y especial-

mente en las de los más desfavorecidos— ha de ser parte sustantiva de la conceptualización del liderazgo docente. Los buenos profesores siempre se han conducido con y por un propósito moral, si bien la imagen no es en absoluto la de mártires solitarios que hacen frente a los azares del mundo. Habría que hacer aquí tres últimas observaciones: primero, el pequeño número de profesores que cree que sus altos ideales y nivel de compromiso son suficientes inevitablemente acaba quemándose, sin dejar ninguna herencia institucional como producto de sus esfuerzos. Segundo, se puede y se debe tomar medidas para articular e impulsar el propósito moral de todos los profesores. Y tercero, perseguir un propósito moral es una *cuestión de cambio*, tanto en su contenido (la clave de conseguir un propósito moral implica efectuar cambios sustantivos) como en términos de proceso (lo que sería necesario hacer para crear las condiciones para llevar los cambios a efecto).

CONCLUSIÓN

La conclusión fundamental de este artículo es una llamada de atención para dejar de considerar las innovaciones como fines en sí mismas. La gestión basada en la escuela, como otras muchas iniciativas, ha sido tratada exactamente en ese sentido, como un fin en sí misma, disminuyendo así su impacto potencial. Como reacción ante ello, he intentado argumentar que debe trabajarse más bien en las cuestiones fundamentales de cambiar la cultura de las escuelas y los roles del profesorado. Las implicaciones de cara a las estrategias de reforma son, creo, muy valiosas; plantearé brevemente algunas de ellas.

En primer lugar, los educadores —administradores, directores y profesores en su conjunto— deben hacerse expertos en el proceso de cambio. El conocimiento disponible sobre la gestión del cambio se ha incrementado sensiblemente en los últimos cinco años, dando como resultado muchísimas ideas nuevas sobre la dinámica del cambio, una muestra de las cuales aparece a continuación (ver Fullan, 1998 para una mayor elaboración):

- * Lección Uno: Lo que es importante no puede imponerse.
(Cuanto más complejo es el cambio, más difícil es forzarlo.)
- * Lección Dos: El cambio es un viaje y no un plan detallado.
(El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y en ocasiones llega a ser perverso.)
- * Lección Tres: Los problemas son nuestros amigos.
(Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos.)
- * Lección Cuatro: Las visiones y planes estratégicos deben dejarse para después.
(Hacer previsiones prematuras es plantear a ciegas.)

- Lección Cinco: El Individualismo y el Colectivismo han de mantenerse en equilibrio.
(No hay soluciones unilaterales.)
- Lección Seis: Ni la centralización ni la descentralización funcionan bien por sí solas.
(Son necesarias tanto estrategias de abajo-arriba como de arriba-abajo.)
- Lección Siete: La relación con el contexto es crítica para el éxito.
(Las mejores organizaciones aprenden fuera además de desarrollarse desde dentro.)
- Lección Ocho: Toda persona es un agente de cambio.
(El cambio es demasiado importante para dejarlo exclusivamente en manos de los expertos.)

En segundo lugar, la formación del profesorado debe reformarse de manera radical en el sentido de educar profesores que sean capaces de crear y mantener culturas colaborativas, y que estén continuamente adquiriendo el conocimiento básico y las habilidades necesarias para ser eficaces. Los nuevos planes de formación del profesorado se están diseñando sobre los siguientes principios (véase Fullan, 1993; Goodlad, 1994):

- Equipos de formación constituidos por profesores universitarios y profesores de centros escolares.
- Escuelas asociadas a los centros de formación de profesores.
- Fuerte orientación de reforma educativa (por ejemplo, centrar la formación en las reformas que se están implantando en cada momento).
- Formación basada en la investigación y la indagación.

En conclusión, cualquier tipo de innovación específica debe considerarse críticamente desde la perspectiva de lo que puede suponer de cara a reformas de mayor alcance en las culturas escolares, en la medida que éstas afectan al aprendizaje continuo tanto de profesores como de alumnos.

Traducción: Juan Manuel Moreno Olmedilla

BIBLIOGRAFÍA

Ashton, P. y Webb, R. (1986): *Making A Difference: Teachers' Sense Of Efficacy And Student Achievement*. New York, Longman.

- Clark, D. y Astuto, T. A. (1989): «The disjunction of federal education policy and educational needs in the 1990s», *Journal of Educational Policy*, 4 (5), pp. 11-26.
- Easton, J. (ed.) (1991): *Decision Making And School Improvement*. Chicago, Chicago Panel on Public School Policy and Finance.
- Fullan, M. (1993): *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London, Falmer Press.
- (1994): «Teacher leadership: A failure to conceptualize», en *Teachers as Leaders*. Bloomington, IN:Phi Delta Kappan.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991): *New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991): *What's Worth Fighting for in Your School?*, Toronto, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation; Andover, MA The Network; Buckingham, UK, Open University Press; Melbourne, Australia, Australian Council of Educational Administration.
- Goodlad, J. (1994): *Educational Renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P., Murphy, J. y Hausman, C. (1991): *Conceptualizing school restructuring: Principals' and teachers' perceptions*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Hargreaves, A. (1994): «Development and desire: A postmodern perspective», en T. Guskey y M. Huberman (eds.), *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York, Teachers' College Press.
- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization Of Schools*. New York, Longman.
- Rudduck, J. (1991): *Innovation and Change*. Milton Keynes, Open University Press.
- Sarason, S. (1993a): *The Cas for Change: Rethinking the preparation of Educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (1993b): *You Are Thinking of Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taylor, D. y Teddlie, C. (1992): *Restructuring and the classroom: A view form a reform district*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Weis, C. (1992): *Shared decision making about what? A comparison of schools with and without teacher participation*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Resourch Association, San Francisco, CA.