

EL CAMBIO EDUCATIVO

EDITORIAL

El número se inicia con la traducción que Santiago Arencibia nos hace del importante artículo de Michell Fullan de 1998, *The meaning of educational change: a quarter of a century of learning*. Fullan encaró la redacción de este artículo, en su momento a modo de autobiografía profesional. En la investigación histórica es bien conocido cómo las biografías de la vida pública de los personajes clave nos permiten abrir una ventana a lo acontecido en un determinado período superando los eventos biográficos más puramente personales para, yendo más allá de ese primer plano, acceder al escenario social en el que transcurre esa biografía para conocer mejor los acontecimientos históricos en que se desarrolla. Esa es la intención del autor cuando a partir del hilo argumental de su propia experiencia profesional como investigador nos ofrece una amplia visión, enriquecida además por la perspectiva del tiempo, del desarrollo de la investigación sobre el cambio educativo estableciendo etapas, fases u oleadas (como también le hemos llamado) que se caracterizan (admitiendo que toda caracterización ha de ser un tanto forzada) por cierta homogeneidad en los planteamientos y objetivos de la comunidad de investigadores sobre un fenómeno tan complejo como es éste del cambio educativo.

Si bien es cierto que la propia tarea de caracterización exige abandonar demasiados matices para reducir la complejidad no es menos cierto, por otra parte, que esa misma caracterización nos ayuda a comprender cómo ha sido la evolución de los estudios sobre el cambio educativo y conocer mejor en qué momento estamos para situarnos y sacar el máximo aprovechamiento de los trabajos que hoy hacemos en innovación, mejora y cambio de las organizaciones educativas. Así, el artículo se plantea para el lector como un viaje que se inicia en los años 50-60 en los que surge la atención por la innovación educativa para conducirnos a través de las tres estaciones que han configurado el itinerario de la investigación sobre el cambio tal y cómo se nos plantea en la actualidad: la década de la implementación (años 70), la década del significado (años 80) y, finalmente, la década de la capacitación para el cambio (años 90). El viaje concluye en 1998, fecha de firma del artículo, con unas reflexiones finales sobre la agenda y los retos de la investigación sobre el cambio educativo para la siguiente década. La que estamos viviendo. La de los años 2000. Y aún no tenemos la perspectiva suficiente para poder hacer un análisis global que nos permita hacer una caracterización inteligente que otorgue homogeneidad a los estudios e investigaciones más actuales. Pero sí podemos afirmar, no obstante, que bastantes de las cosas que Fullan nos ofrece como reflexión en el último epígrafe de su texto parecen haber recibido la atención de los investigadores y de quienes gestionan, financian y, por tanto, dirigen la investigación educativa: la reestructuración de las instituciones educativas tanto por dentro – mediante procesos que el denomina como reculturalización y retemporalización- como por fuera, es decir, en sus relaciones con el entorno en lo que hoy conocemos como comunidades sociales de aprendizaje.

De la misma enciclopedia internacional que dirigen Hargreaves, Lieberman, Hopkins y Fullan, extraemos un artículo de Joseph Blase, traducido igualmente por Santiago Arencibia con la revisión técnica de Antonio Bolívar, muy conocido por los investigadores españoles, aunque no

traducido anteriormente, que ha marcado, como toda la obra de Blase, la manera de entender las relaciones de poder dentro del mundo educativo, que al enfrentarlas desde un análisis micropolítico nos facilita la interpretación más aguda de algunos de sus efectos en los procesos educativos. En concreto, en este caso, sus efectos en el cambio educativo. O, lo que es lo mismo, la micropolítica del cambio educativo.

Se advierte que no es casual la secuencia de presentación de esos dos primeros artículos por cuanto para alcanzar la reestructuración del sistema y las instituciones que propone Fullan es necesario advertir la dinámica micropolítica en que se desarrollan.

Más adelante, el monográfico se completa con las aportaciones de los compañeros Miguel Pérez Ferra, quien nos ofrece una discusión teórica sobre la figura del docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional; Rodrigo Juan García Gómez, que nos introduce en el apasionado debate sobre la escuela pública en España; y Julio Rogero Anaya que profundiza en este mismo debate argumentando sobre la calidad de la Escuela Pública. Estas tres aportaciones, que no desconectan de la problemática general que tematiza el monográfico, le añaden el contrapunto de lo local y de lo concreto a las reflexiones de carácter global que presentamos en los dos primeros artículos. Y es así porque nos resulta de todo punto necesario y conveniente avanzar en el conocimiento del cambio desde el análisis que se apoya y se enriquece en las problemáticas más cercanas que nos ayudan a conceptualizar el campo.

Cerramos el monográfico (que se sigue, posteriormente, de colaboraciones varias) con el artículo que presenta el Grupo FORCE, editor de la revista, en el que se resume parte de una investigación financiada por el CIDE sobre la institucionalización de un cambio educativo. Sin entrar en lo que desvela el artículo, sí queremos señalar aquí que cuando el Grupo, a finales de los años 90, se enfrentó a la realización de una investigación sobre el proceso de cambio (desde arriba) que se estaba dando en España con la implantación de la Reforma Educativa que implicó la LOGSE, nuestra misión era conocer algunos de los efectos que en el interior de las escuelas provocaba la implantación. En concreto, la posible apropiación que los docentes pudieran hacer del cambio. Es evidente que, debido a la limitación y a la naturaleza de este tipo de investigaciones, muchos de los aspectos de esa apropiación del cambio quedaron sin desvelar. Admitido esto, nos parece necesario publicar y mostrar a nuestros compañeros de la comunidad de investigadores en educación el trabajo que realizamos, para que pueda ser sometido a crítica pues es precisamente esa crítica la fuente de aprendizaje de nuestra profesión.

Y, en línea con lo que hemos aprendido de Fullan, en el fondo, en los últimos tiempos, hemos llegado a reconocer que, si bien desde la política educativa se pueden implantar cambios, éstos no llegan a formar parte viva de las escuelas para convertirse en mejoras si no se sitúa al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular capaz de provocar un desarrollo organizativo interno de las instituciones escolares. Los cambios educativos, por tanto, tienen que generarse, también y sobre todo desde dentro y capacitar al Centro como conjunto para desarrollar su propia cultura innovadora: incidiendo en la estructura organizativa y laboral, rediseñando los contextos laborales y las funciones, o potenciando la toma de decisiones y el desarrollo institucional u organizativo. O lo que es lo mismo, implicando al profesorado en un análisis reflexivo de sus prácticas.

Una visión del cambio educativo centrado en los aspectos substantivos del currículum escolar para la cuál los cambios organizativos son necesarios en la medida en que facilitan o dificultan la toma de decisiones curriculares y la reestructuración y/o reconstrucción institucional, nos lleva a considerar de la organización educativa como una realidad cultural antes que como

unidad estructural del sistema educativo. La idea de cambio educativo es, supone en sí, un cambio organizativo pues siempre conlleva una reconstrucción de la cultura organizativa.

El cambio educativo debe ser autorrenovación en la organización, institucionalización de las estrategias de mejora continua, instauración de un clima de colaboración y creación de mecanismos de resolución de conflictos, además de cambio en la toma informada de decisiones para la gestión de la organización. El cambio está, por tanto y siempre, ligado a estrategias de innovación del trabajo docente. Por eso han surgido movimientos que agrupan diversas líneas de cambio, que no pueden basarse exclusivamente en modificaciones de la estructura organizativa aunque, por supuesto, el cambio procure también la transformación de las organizaciones que han sido creadas desde y para la estabilidad, en organizaciones que deben ser estructuradas en torno al propio concepto de cambio como mecanismo de adaptación a un sistema social –y educativo– cambiante. En ello es posible reconocer una adaptación al marco interpretativo de la escuela como realidad cultural (lo que no es ajeno al marco de análisis crítico de la micropolítica escolar en el seno de la organización, en su reconceptualización).

No resulta posible lograr el cambio educativo mediante la suma coordinada de esfuerzos individuales por muy excepcionales que pudieran ser. Lo que no quiere decir, que la excepcionalidad docente de los profesores y profesoras como individuos, sea el mejor punto de partida para la capacitación del equipo. El equipo educativo no es una suma de individuos sino una realidad organizativa construida en la interacciones de carácter profesional entre sus miembros. Es a ésta realidad construida a la que se dirige la acción formativa. Ni que decir tiene, que la capacitación del equipo se convierte en un escenario privilegiado para el desarrollo profesional de cada uno de los docentes.

Como resultado de los procesos cambio se espera que el docente cambie su manera de concebir la enseñanza y adopte una nueva visión de su práctica profesional en la que el aula – como contexto social y de relación con el alumnado- y la materia curricular –como espacio de relación con la cultura- no supongan barreras infranqueables que delimiten puestos de resistencia docente o núcleos estancos –los únicos ámbitos- para la reflexión sobre la mejora de la enseñanza. La historia personal, la tradición en formación inicial y la especialización docente juegan a favor de esa situación que se asume como natural en la lógica profesional de la mayoría del profesorado. Pero el cambio sólo es posible desde un paradigma alternativo al que la práctica de la socialización docente niega la mayoría de las veces el acceso: el paradigma de la colaboración docente.

Manuel Fernández Cruz

Coordinador del monográfico

