EL SENTIDO DEL CAMBIO EDUCATIVO¹

Michael Fullan

Si nada tiene sentido, nos ahorramos muchos problemas -¿sabes?- pues ahora no necesitamos buscar el sentido de nada.
(«El Rey de Corazones» en Alicia en el País de las Maravillas, después de leer el poema sin sentido del conejo blanco)

A estas alturas, estamos tan acostumbrados a la presencia de cambio que rara vez nos paramos a pensar qué significa realmente el cambio tal y como lo experimentamos. Y lo que es más importante, casi nunca nos paramos a pensar qué significa para las personas que nos rodean y que podrían estar en situaciones de cambio. El quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad. Subestimamos demasiado ambas cuestiones: qué es el cambio (el tema de este capítulo) y los factores y procesos que lo explican (tema que discutiremos en los capítulos 4 y 5). Para responder a la primera pregunta, dejemos a un lado, de momento, el problema de la fiabilidad de las fuentes y el propósito del cambio (capítulo 2), y consideremos el cambio como lo que es: un aspecto de la vida. El proceso de clarificación que propongo se compone de cuatro partes: la primera consiste en considerar el problema más general del sentido del cambio individual en la sociedad en su conjunto, y no sólo circunscrito a la educación. En segundo lugar, profundizo en el sentido *subjetivo* del cambio para los individuos en la educación. A continuación organizo estas ideas de forma más exhaustiva para llegar a una descripción del sentido *objetivo* del cambio, que pretende explicar, más formalmente, los componentes del cambio educativo. Esta descripción será válida si realmente ordena y da sentido a la confusión y complejidad de las realidades subjetivas de los educadores. En cuarto lugar, y nexa con buena parte del resto del libro, trato dos importantes cuestiones relacionadas: el sentido compartido y la coherencia programática. Por último, permítanme recalcar desde un principio que el sentido tiene una dimensión moral y otra intelectual: cambiar las vidas de los estudiantes requiere preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual.

EL PROBLEMA GENERAL DEL SENTIDO DEL CAMBIO

Los títulos de algunos de los informes más generales sobre el cambio individual y la realidad de la sociedad moderna ofrecen una sucinta introducción al problema: *Loss and Change* (Marris, 1975), *Beyond the Stable State* (Schón, 1971), *The Social Construction of Reality* (Berger y Luckmann, 1967), *Thriving on Chaos* (Peters, 1987), *Riding the Waves of Change* (Morgan, 1989), *The Fifth Discipline* (Senge, 1990), *Only the Paranoid Survive* (Grove, 1996) y *Competing on the Edge* (Brown y Eisenhardt, 1998).

Aunque no es lo mismo el cambio voluntario que el impuesto, Marris (1975) argumenta que *todo* cambio real implica pérdida, ansiedad y lucha. El no reconocer este fenómeno como natural e inevitable hace que tendamos a ignorar aspectos importantes del cambio y a malinterpretar otros. Como expone Marris en páginas anteriores «Una vez comprendida la ansiedad que produce la pérdida, la tenacidad del conservadurismo y la ambivalencia de las instituciones en transición se hacen más claras» (p. 2).

Según Marris, «Según se trate de un cambio buscado o impuesto, sea casual o esté planificado; se mire desde la óptica de los reformadores o de los que ellos manipulan, de los individuos o de las instituciones, la respuesta es claramente ambivalente» (p. 7). Las personas reaccionamos ante las nuevas experiencias siempre en el marco de una «construcción de la realidad, conocida y fiable» en la cual somos capaces de añadir sentido personal a las experiencias, al margen del sentido que posean para otros. Marris no ve incompatible este

¹ En Michael Fullan, «Los nuevos significados del cambio en la educación». Capítulo 3.

«impulso conservador» con el crecimiento personal: «busca consolidar habilidades y vínculos, cuya posesión proporciona la seguridad necesaria para conquistar algo nuevo» (p. 22).

El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas naturales o de forma deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él -o incluso lo iniciamos- cuando no estamos satisfechos con nuestra situación, no hallamos consistencia o nos resulta intolerable.

En cualquier caso, el sentido del cambio raramente es claro al principio y esta ambivalencia impregna el proceso de transición. Una innovación «no puede ser asimilada si su *sentido* no se comparte» (Marris, 1975, p. 121, énfasis añadido).

Cito extensamente un revelador pasaje de Marris (1975) que es esencial para nuestro tema.

Nadie puede resolver la crisis de la reintegración en representación de otra persona. Cualquier intento de evitar el conflicto, la discusión o la protesta mediante la planificación racional acabará en fracaso: por muy razonables que sean los cambios propuestos, el proceso de implementación debe permitir a los participantes expresar su impulso de rechazarlos. Cuando aquellos que tienen el poder de diseñar los cambios, actúan como si sólo tuvieran que dar explicaciones y, si sus explicaciones no son aceptadas, desdeñan la oposición calificándola de ignorancia o prejuicios, expresan un profundo desprecio por el sentido de las vidas ajenas. Porque los reformadores ya han adaptado estos cambios a sus propósitos y elaborado una reformulación que tiene sentido para ellos, quizás a través de meses o años de debate y análisis. Al negar a otros la oportunidad de hacer lo mismo, los tratan como marionetas pendiendo de los hilos de sus propias concepciones. (p. 166)

Schön (1971) ha desarrollado básicamente el mismo tema. Todos los cambios reales comportan «pasar a través de zonas de incertidumbre... el estado de naufrago, de estar perdido, de hacer frente a más información de la que puedes manejar» (p. 12). El «conservadurismo dinámico», en las formulaciones de Marris y Schön no es un fenómeno meramente individual, sino también social. Los individuos (por ejemplo, el profesorado) pertenecen a sistemas sociales (como las escuelas) que comparten espacios de sentido:

El conservadurismo dinámico no es en absoluto atribuible sólo a la estupidez de los individuos dentro de sistemas sociales, aunque su estupidez se invoque frecuentemente por aquellos que buscan la introducción del cambio... Pienso que el poder de los sistemas sociales sobre los individuos sólo se puede entender si vemos que el sistema social ofrece... un marco teórico, unos valores y una tecnología relacionada que permite a los individuos dar sentido a sus vidas. Las amenazas al sistema social amenazan también ese marco. (Marris, 1975, p. 51)

Los principios e ideas descritos por Marris y otros poseen profundas implicaciones para nuestra comprensión del cambio educativo en dos sentidos: el primero relativo al sentido del cambio y el segundo en relación al proceso de cambio. En las páginas restantes de este capítulo, empiezo a aplicar estos principios a ejemplos específicos sobre el sentido del cambio educativo introduciendo algunos conceptos pertenecientes a distintas dimensiones y grados de cambio. En los capítulos 4 a 6 se discuten las implicaciones para la gestión del cambio, a partir de una amplia base documental sobre las causas y procesos del cambio.

El cambio real, por lo tanto, sea o no deseado, representa una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que, si prospera, comporta sentimientos de seguridad, superación, y éxito profesional. Los problemas de la incertidumbre y la importancia de confiar en nuestras propias capacidades son aspectos centrales del sentido subjetivo del cambio educativo y de su éxito o fracaso; aspectos que no han sido reconocidos ni apreciados en muchos intentos de reforma.

EL SENTIDO SUBJETIVO DEL CAMBIO EDUCATIVO

Los detalles de las diversas fenomenologías de los diferentes roles relacionados con la labor educativa se discuten en los capítulos centrales de la segunda y la tercera parte del libro. En esta sección, mi propósito es establecer la importancia y el significado de la realidad subjetiva del cambio. Para ilustrar esta realidad, utilizaré ejemplos del mundo del profesorado, aunque el lector encontrará en el capítulo 7 un análisis más completo de la situación del maestro o maestra y, en otros capítulos, de las realidades relevantes de otros participantes.

La realidad subjetiva de los maestros en el día a día está muy bien descrita en Huberman (1983), Lortie (1975), Rosenholtz (1989), Ball y Cohen (1999), y Stigler y Hiebert (1999). La imagen general es de un desarrollo limitado de la cultura técnica: los educadores no saben muy bien cómo influir en los estudiantes ni están seguros de ejercer en realidad dicha influencia; ven a los estudiantes como sujetos en circunstancias específicas, influenciados por muchas fuerzas divergentes que no responden a generalizaciones; las decisiones docentes a menudo se adoptan por el procedimiento pragmático de ensayo y error, sin espacio para la reflexión o el razonamiento lógico; los maestros tienen que enfrentarse a constantes incidentes cotidianos, dentro de la clase, tales como conflictos interpersonales o problemas de disciplina, pero también fuera, como por ejemplo recogidas de fondos para eventos escolares, anuncios o la relación con la dirección, con los padres o con la administración central. Superar el día a día supone un esfuerzo absorbente; hay pocos días para compensaciones, cubrir el currículum, hacer entender una materia, tener una influencia positiva sobre uno o dos estudiantes (casos satisfactorios); y siempre con la presión de la falta de tiempo.

Partiendo de sus investigaciones y de análisis propios de otros estudios, Huberman resume la «presión de las aulas» que afecta a los maestros en su práctica cotidiana:

- La presión de *inmediatez y concreción*: se estima que los maestros participan en unos 200.000 intercambios cada año, la mayoría espontáneos y que hay que desarrollar.
- La presión de *multidimensionalidad y simultaneidad*. Los maestros tienen que llevar a cabo una serie de operaciones simultáneamente, repartiendo materiales, interactuando con un alumno y supervisando a los demás, evaluando sus progresos, atendiendo a sus necesidades y comportamiento.
- La presión de *la impredecibilidad* o la adaptación a unas condiciones siempre cambiantes: todo puede pasar. Las escuelas son inestables en parte porque trabajan en un medio cambiante: los grupos poseen «personalidades» distintas cada año; una clase bien planificada puede no dar buenos resultados; lo que es eficaz con un niño es inefectivo con otro; lo que funciona un día puede no funcionar al siguiente.
- La presión de *implicación personal con el alumnado*: los maestros descubren que necesitan desarrollar y mantener una relación personal, y que en la mayoría de los casos una interacción positiva potencia el aprendizaje académico. (Huberman, 1983, pp. 482-483)

Según Huberman, la «presión de las aulas» afecta a los maestros de formas diversas: desvía su atención hacia *los efectos cotidianos* o una perspectiva a corto plazo; *los aísla de otros adultos*, sobre todo de las relaciones con los compañeros de trabajo; *agota sus energías*; y *limita las oportunidades para la reflexión sostenida*.

Además de estos factores cotidianos que inhiben el aprendizaje de parte del profesorado, la mayoría de estrategias de reforma se centra en las estructuras, los requerimientos formales y las actividades basadas en la práctica, que implican, por ejemplo, jornadas de desarrollo profesional. No combaten directamente las culturas existentes, que requieren nuevas prácticas y valores. Como he dicho en otras ocasiones (Fullan, 1993, 1999), la *reestructuración* (qué puede imponerse) es

muy común, mientras que la *reculturización* (cómo los maestros ponen en cuestión y cambian sus propios hábitos y creencias) es lo más necesario.

Tres estudios recientes, entre otros muchos, muestran que profundizar en la reculturización está resultando mucho más difícil de lo que parecía en un principio (Ball y Cohen, 1999; Oakes y otros, 1999; Stigler y Hiebert, 1999).

Ball y Cohen (1999) hablan de la persistente superficialidad en la formación del profesorado:

Aunque en Estados Unidos se invierte mucho dinero en formar a los profesionales, la mayor parte se destina a sesiones y seminarios que son con frecuencia intelectualmente superficiales, carentes de un tratamiento profundo del currículum y el aprendizaje, fragmentados y no acumulativos. (Ball y Cohen, 1999, pp. 3-4)

Los maestros no van mucho más lejos en su formación, señalan Ball y Cohen:

La formación continua... es vista normalmente como algo que se adquiere por sí solo como resultado de la experiencia o bien como producto de la formación en métodos o currícula particulares. (p. 4)

El resultado es falta de consistencia y de coherencia, con pocas oportunidades para lo que Ball y Cohen llaman indagación basada en la práctica y enseñanza para la comprensión; tema al que volveremos en el capítulo 7.

El estudio de Stigler y Hiebert (1999), *The Teaching Gap*, es aun más revelador ya que está basado en grabaciones audiovisuales realizadas sobre una muestra de ámbito internacional de profesorado de matemáticas de 80 grado. Se grabaron clases de matemáticas en 231 aulas: 100 en Alemania, 50 en Japón, y 81 en Estados Unidos. El contenido matemático fue valorado en relación al potencial que presentaba para ayudar al alumnado a comprender las matemáticas, de acuerdo a un conjunto de evaluaciones realizadas por un equipo de matemáticos y profesorado experto. Los resultados revelaron que el 89% de las lecciones impartidas en Estados Unidos tenían un contenido de bajo nivel, comparado con un 34% en Alemania y el 11 % de Japón. Al ahondar en la investigación de las clases en Estados Unidos, Stigler y Hiebert constataron que un gran porcentaje de maestros declaraban estar familiarizados con el programa del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) *Professional Standards for Teaching Mathematics* (que es una visión bien desarrollada de cómo tendría que cambiar la educación de las matemáticas para elevar el nivel de comprensión de dicha materia entre el alumnado). A pesar de la aparente familiaridad con los estándares del NCTM, Stigler y Hiebert señalan:

Al analizar las grabaciones, hallamos pocos indicios de reforma, al menos, tal y como había sido propuesta por aquellos que la introdujeron... [además] la reforma de la docencia, tal y como la interpretan algunos maestros, podría de hecho empeorar las prácticas existentes. Los maestros pueden malinterpretar la reforma y realizar cambios superficiales -como incluir más trabajo de grupo; fomentar el uso de manualidades, calculadoras y ejemplos del mundo real; o incluir la escritura en las lecciones - pero no son capaces de alterar el planteamiento básico de la enseñanza de las matemáticas. (Stigler y Hiebert, 1999, pp. 106-107)

En tercer lugar, en el capítulo 2 me refería al estudio de Oakes y otros sobre la Implementación en escuelas de grado medio de la agenda *Turning Points* de Carnegie, cuyo objetivo era crear escuelas concienciadas e intelectualmente productivas para los adolescentes. Oakes observa que muchos educadores adoptan precipitadamente nuevas estructuras y estrategias, sin antes considerar sus implicaciones más profundas. Como observa un responsable local:

La gente se precipita en la práctica. [dicen], «Los *Turning Points* consisten en el trabajo en grupo». Bien, ¿por qué el trabajo en grupo? ¿Cuál es el propósito de los grupos? «Bueno, es simplemente trabajar en grupo.» ¿Currículum interdisciplinario? «De acuerdo, pongamos en marcha un currículum interdisciplinario.» Muy bien, pero ¿porqué lo hacemos? ¿Cuáles son sus propósitos? ¿Cuál es nuestro sistema de creencias acerca del porqué del currículum interdisciplinario? Estas discusiones nunca tendrán lugar si no hay alguien que haga preguntas y fomente ese diálogo. No ha habido un proceso de cuestionamiento previo a la toma de decisiones. Simplemente nos hemos dicho: «Éstas son las prácticas apropiadas para el grado medio». Así que, ¿todo el mundo se tira a la piscina sin pensar realmente en el proceso de cambio y en cómo llevarlo a la práctica? Y entonces, algunos piensan que porque han cambiado la estructura, han alcanzado la meta. (Oakes y otros, 1999, P-242)

Todo esto, más que una crítica a los maestros, es un problema del modo en que se introduce el cambio y en particular de la escasez de oportunidades para que el profesorado participe en un proceso de reflexión profunda y un aprendizaje sostenido. Como resultado, la reforma *significativa* escapa al maestro medio, en favor de cambios superficiales y aislados que sólo empeoran las cosas. Añadan la multiplicidad de reformas que discutimos en el capítulo 2 y las posibilidades de alcanzar sentido en las actuales circunstancias son prácticamente nulas.

Resumiendo, los maestros no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, y pocos incentivos (y sí costes considerables) para averiguar si un cambio acabará siendo válido. La observación de Flouse (1974), hace más de un cuarto de siglo, sigue siendo válida:

A menudo, el coste personal de ensayar los cambios es elevado... y raras veces hay indicios de que las innovaciones merezcan el esfuerzo. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que uno crea que al final darán sus frutos y la inversión personal habrá merecido la pena. Así, muy a menudo no existen esperanzas de obtener resultados inmediatos. El coste es también alto. La cantidad de energía y tiempo requerido para aprender las nuevas habilidades o roles asociados con la innovación es un índice ilustrativo de la magnitud de la resistencia. (p. 73)

Como era predecible, las soluciones «racionales» a los problemas mencionados han fracasado porque ignoran la cultura de la escuela (Sarason, 1982). Dos de las soluciones más populares, aunque superficiales en sí mismas, han consistido en el uso de objetivos generales (en el presupuesto de que el profesorado debe definir el cambio de acuerdo con su propia situación) y, en épocas más recientes, en la especificación detallada de estándares educativos. El resultado ha sido que cuanto más cambian las cosas, más siguen siendo lo mismo. En cuanto a la primera, Goodlad, Klein y otros (1970) hablan de la presencia de reformas en la escuela (como la enseñanza en grupo o la individualizada), a partir de su estudio de 158 aulas de Estados Unidos. Constataron:

Una impresión muy subjetiva, aunque no por ello menos general, de aquellos que reunieron y estudiaron los datos era que algunas de las innovaciones más recomendadas y divulgadas de la última década contaban sólo con una concepción vaga y, a lo sumo, una implementación parcial en las escuelas que las aplicaban. Los cambios no progresaban en el esfuerzo por transformar la innovación en un marco conceptual familiar o en el establecimiento de patrones de escolarización. Por ejemplo, la enseñanza en grupo era por lo general una forma de departamentalización... De modo similar, el nuevo contenido de los proyectos curriculares tendía a ser asimilado por la metodología tradicional... [Directores y maestros] aseguraban haber introducido la individualización de la enseñanza, el uso de una amplia gama de materiales didácticos, un objetivo final, prácticas de grupo, y métodos inductivos o de descubrimiento, cuando nuestros datos mostraban poca evidencia, si acaso alguna, de que estos procesos estuvieran en marcha. (pp. 72-73)

Otros estudios sobre las reformas aplicadas, muestran que muchos maestros ni siquiera experimentan el consuelo de la falsa claridad. Gross y otros (1971), así como Huberman y Miles (1984), constataron que los objetivos abstractos, si se pretendía que el profesorado los hiciese operativos, causaban confusión, frustración, ansiedad y provocaban el abandono de los esfuerzos. Por tanto, la falsa claridad surge cuando la gente *piensa* que ha cambiado, pero en realidad sólo ha asimilado los aspectos más superficiales de la nueva práctica. La ausencia de claridad sobreviene cuando se intentan llevar a cabo innovaciones confusas en condiciones que no contribuyen al desarrollo del sentido subjetivo del cambio.

La reforma basada en estándares es más complicada. Por un lado, recuerden el desolador informe de McNeil sobre las consecuencias de las pruebas estandarizadas que se llevan a cabo en Texas, al que me he referido en el segundo capítulo. Por otra parte, discutiremos en los capítulos siguientes el nuevo potencial de la reforma basada en estándares (que no estandarizada). (Ver Barber, 2000; Elmore, 2000; Hill y Crévola, 1999). Llegaremos a la conclusión de que la reforma basada en estándares, se aplique al aprendizaje del estudiante o al desarrollo del profesorado, es una estrategia esencial para alcanzar sentido y coherencia.

En cualquier caso, en este punto podemos extraer dos conclusiones básicas. En primer lugar, que el cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones. En segundo lugar, que no estamos hablando de sentido superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Y este sentido no es fácil de alcanzar en las condiciones y la cultura actuales.

LA REALIDAD OBJETIVA DEL CAMBIO EDUCATIVO

Muchas personas no comprenden la naturaleza ni las ramificaciones de la mayoría de cambios educativos. Se ven involucradas en el cambio de forma voluntaria o involuntaria, pero en ambos casos experimentan una ambivalencia respecto a su sentido, forma y consecuencias. He dado a entender que hay varias cosas en juego: cambios en los objetivos, las técnicas, la filosofía o las creencias... En el nivel subjetivo, estos aspectos se experimentan de manera difusa e incoherente. A menudo, el cambio no se concibe como *multidimensional*. Objetivamente, es posible clarificar el sentido de un cambio educativo identificando y describiendo sus principales dimensiones por separado. La ignorancia de estas dimensiones explica un buen número de fenómenos interesantes en el campo del cambio educativo: por ejemplo, por qué algunas personas aceptan una innovación que no entienden; por qué algunos aspectos de un cambio se llevan a cabo y otros no; y por qué las estrategias de cambio no tienen en cuenta ciertos componentes esenciales.

El concepto de realidad objetiva es delicado (ver Berger y Luckmann, 1967). La realidad siempre es definida por individuos y grupos. Pero los individuos y los grupos interactúan para producir fenómenos sociales (constituciones, leyes, políticas, programas de cambio educativo), que existen al margen de cualquier individuo determinado. Existe también el peligro de que la realidad objetiva sea tan sólo una proyección de los diseñadores del cambio y, por tanto, una simple versión glorificada de sus propias concepciones subjetivas. Como explican Berger y Luckmann (1967), podemos minimizar este problema siguiendo la práctica de plantear preguntas dobles: «¿Cuál es la concepción de realidad existente en un asunto determinado?», seguida de inmediato por un «¿según quién?» (p. 116). Sin olvidar esta precaución, pasaré ahora a la posibilidad de definir el cambio educativo.

¿Qué es el cambio en la práctica?

La implementación del cambio educativo implica «cambio en la práctica». Pero ¿qué significa esto exactamente? Aunque el cambio puede llevarse a la práctica en muchos niveles -por

ejemplo el del maestro, el de la escuela, el del distrito escolar - tomaré como ejemplo el aula o el nivel del maestro, por ser el más próximo a la instrucción y el aprendizaje. Cuando nos preguntamos qué aspectos de la práctica actual se verían alterados si se implementasen determinados cambios educativos, la dificultad de definir y llevar a cabo el cambio real empieza a salir a la luz. El problema estriba en que el cambio educativo no es una entidad única, incluso si mantenemos el análisis al nivel más simple de una innovación en un aula. La innovación es *multidimensional*. Hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier nuevo programa o política: (1) el posible uso de *materiales* nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología), (2) el posible uso de nuevos *enfoques didácticos* (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes), y (3) la posible alteración de las *creencias* (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas).

Los tres aspectos del cambio son necesarios, porque juntos representan el medio para alcanzar un determinado objetivo pedagógico o conjunto de objetivos. Si son válidos para lograr dicho objetivo o no lo son es otra cuestión, que depende de la calidad y adecuación del cambio en relación a la meta que nos hayamos planteado. Mi argumento es que, lógicamente, el cambio tiene que *darse en la práctica* en las tres dimensiones de forma ordenada para que tenga alguna posibilidad de afectar a los resultados. Como observan Charters y Jones (1973), si no prestamos la suficiente atención a la aplicación efectiva del cambio «corremos el riesgo de estar evaluando cambios que no han sucedido en realidad».

Naturalmente, pueden llevarse a la práctica una, dos o las tres dimensiones del cambio o bien ninguna. Un maestro podría adoptar nuevos materiales curriculares o tecnologías sin modificar el enfoque didáctico. O bien podría utilizar los materiales y alterar algún aspecto de su conducta sin haber asimilado las concepciones y creencias que subyacen a dicho cambio.

Antes de pasar a ilustrar estas dimensiones, hay tres dificultades que deberíamos recalcar. En primer lugar, en la identificación de las tres dimensiones del cambio no hay ningún supuesto previo acerca de quién desarrolla los materiales, define los enfoques didácticos y decide sobre las actitudes. El que lo hagan los investigadores, un diseñador de currículum externo, o un grupo de maestros es una cuestión abierta (ver capítulos 4 y 5). En segundo lugar, y en parte relacionado con el primer punto, existe un dilema o tensión en las obras publicadas sobre el cambio acerca de cuál de los dos énfasis o perspectivas es más apropiado: la perspectiva de la fidelidad o la de la adaptación mutua o perspectiva evolutiva. La aproximación «fiel» al cambio, como su nombre indica, se basa en la asunción de que existen innovaciones ya desarrolladas y el objetivo es conseguir que individuos y grupos de individuos las lleven a la práctica del modo más fiel posible, esto es, que las apliquen «tal y como deberían aplicarse», según el propósito de su autor. La adaptación mutua o perspectiva evolutiva hace hincapié en el hecho de que con frecuencia el cambio es (y debiera ser) el resultado de adaptaciones y decisiones tomadas por sus participantes al trabajar con una nueva política o programa en particular. El programa o política y la situación del participante determinan mutuamente el resultado final. En tercer lugar, como puede verse, es muy difícil definir de una vez por todas cuáles son exactamente las dimensiones objetivas del cambio en lo referente a los materiales, el enfoque didáctico y las creencias, ya que éstas pueden modificarse, desarrollarse o verse alteradas de cualquier otro modo durante la implementación. Aun así, resulta esclarecedor conceptualizar el cambio (para definirlo en el tiempo) en términos de las tres dimensiones mencionadas. Algunos ejemplos ilustran esta idea.

Al considerar estos ejemplos, debe admitirse que las innovaciones o programas individuales varían según supongan o no un cambio significativo en las tres dimensiones, en relación a la práctica habitual de grupos concretos de individuos; pero sugiero que la mayor parte de las innovaciones educativas que se están aplicando implican cambios sustanciales respecto a estos criterios. De hecho, las innovaciones que no incluyan cambios en estas dimensiones probablemente no son en absoluto significativas. Por ejemplo, el uso de nuevos libros de texto o materiales sin alterar las estrategias didácticas supone, en el mejor de los casos, un cambio menor.

Dicho en términos del tema de esta obra, el cambio real implica cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores; lo cual explica por qué es tan difícil de alcanzar.

Podríamos recurrir a numerosos ejemplos para ilustrar la realidad objetiva de las dimensiones del cambio. Yo propondré tres: el primero, un currículum de ámbito provincial de lengua y literatura; el segundo sobre la educación abierta; y el último relacionado con los nuevos desarrollos en ciencia cognitiva. El considerar estas innovaciones a la luz de las dimensiones mencionadas, nos deja en mejor situación para discutir la conveniencia del contenido del cambio, pues permite argumentar con mayor concreción.

Simms (1978) dirigió un estudio detallado en una de las provincias de Canadá sobre la aplicación de un programa elemental de lengua y literatura. Éstos son algunos de los objetivos principales del programa:

- desarrollar las competencias de los estudiantes en la recepción de información (crítica) mediante la comprensión oral y escrita, la vista, el tacto, el olfato y el oído;
- entender el proceso comunicativo, así como su papel de receptores, participantes o emisores en dicho proceso. (cita de Simms, 1978, p. 96)

Las tres dimensiones del cambio en potencia pueden ilustrarse haciendo referencia al documento principal. Por ejemplo, las implicaciones para las *creencias* pedagógicas se explican en el siguiente pasaje:

El énfasis se sitúa en el niño como usuario flexible del lenguaje. Si queremos que el lenguaje sea verdaderamente útil (funcional), debemos partir del nivel de competencia y la experiencia del niño e insertar nuestra enseñanza en la situación del lenguaje natural, que es un todo integrado. Debe subrayarse que la filosofía del programa se basa en una integración absoluta de todos los aspectos de la lengua y la literatura. En este sentido, la integración se refiere al tratamiento de todas las habilidades comunicativas de forma interrelacionada. (Simms, 1978, pp. 90-91)

Podemos encontrar referencias a posibles alteraciones en los *enfoques didácticos* a lo largo de todo el documento. Entre las metodologías recomendadas se incluye fomentar la implicación activa del niño, hacer uso de diversos recursos y técnicas (la observación, la lectura, la expresión oral y corporal, el mimo, la fotografía, etc.), y recurrir «al método inductivo... con frecuencia en grupos pequeños y en situaciones de enseñanza individualizada» (pp. 366-377). No es necesario describir el contenido de los *materiales y recursos curriculares* -la tercera dimensión - pero la dificultad de clarificar y llevar a cabo cambios en la práctica que incluyan la interrelación de creencias, enfoques didácticos y recursos es evidente.

Al recurrir a la distinción entre currículum formal y estructura profunda en su análisis de la educación abierta, Bussis, Chittenden y Amarel (1976) entran de lleno en nuestro tema.

Descubrieron que el profesorado de educación abierta difería de manera fundamental en el uso de las dimensiones de dicha educación. Algunos maestros actuaban en el plano del currículum formal, centrando su atención en los materiales y asegurándose de que los estudiantes estaban «ocupados». Intentaban enfrentar los objetivos de la educación abierta de forma *literal*, pero no entendían el propósito básico. Por ejemplo, querían asegurar que los niños «aprendían a compartir los materiales, tomar turnos de palabra, respetar la propiedad de los demás, etc. con la mirada puesta en la manifestación de estos comportamientos, y no en las actitudes concomitantes y en la comprensión» (Bussis y otros, 1976, p. 59). Fueron estos mismos maestros quienes reaccionaron al problema de la ambigüedad, demandando mayor información sobre «qué debe cubrirse exactamente». Otros maestros habían desarrollado una comprensión básica de los principios de la educación abierta y de las actividades concretas que los desarrollaban. Eran capaces de «moverse con soltura de una actividad a otra y de organizar las prioridades, partiendo de un caso concreto para ilustrar un tema más amplio y relacionando de nuevo las prioridades más generales con

ejemplos específicos» (p. 61). La reflexión, la claridad de objetivos y la concienciación caracterizaban a estos maestros, pero no de forma lineal: por ejemplo, llevaban a cabo una actividad por intuición y, posteriormente, reflexionaban sobre su sentido en relación al objetivo general. Las presuposiciones sobre los niños y la manera de orientarlos variaban de forma similar. Los maestros iban desde los que pensaban que no se puede confiar en la capacidad de elección de los niños y que ésta es idiosincrásica (unos pueden y otros no), a los que asumían que *todos los niños tienen intereses* y eran capaces de relacionar estos intereses individuales con objetivos educativos comunes mencionados en el currículum (pp. 95-98).

En los apartados de citas del profesorado y en su propio análisis, Bussis y otros demuestran claramente (aunque no utilizaban las mismas palabras) la naturaleza de las dimensiones del cambio en proceso. Algunos ejemplos: maestros que percibían que la educación abierta cubre el contenido de las asignaturas pero eran incapaces de argumentarlo de forma razonada (p. 57); aquellos que “eran razonablemente coherentes a la hora de indicar las prioridades de los niños [pero] más vagos en su descripción de las conexiones concretas entre estas prioridades y las actividades de clase” (p. 69); por último, el profesorado que «dotaba a la clase de un gran número de materiales *con la fe* de que éstos promoverían determinadas prioridades del aprendizaje» (p. 74, énfasis del original).

Así, en términos de nuestras dimensiones, es posible cambiar «en la superficie», asumiendo determinados objetivos, utilizando materiales específicos, e incluso imitando las actitudes *sin entender de forma concreta* los principios y la lógica del cambio. Más aún: respecto a las creencias, es posible evaluar e incluso ser precisos acerca de los objetivos del cambio sin entender sus implicaciones prácticas: « ... no es muy probable que la acción basada en la valoración y en la fe contribuya a reforzar la capacidad de comprensión del maestro. El potencial apoyo informativo disponible para el maestro no puede recibirse, porque no se reconoce» (Bussis y otros, 1976, p. 74).

El tercer ejemplo trata del intenso trabajo en ciencia cognitiva. Hemos visto anteriormente en este mismo capítulo que las condiciones para que los maestros asimilen estos nuevos conocimientos son muy limitadas (Ball y Cohen, 1999; Stigler y Hiebert, 1999). La mejor fuente para estas nuevas teorías son los volúmenes publicados por el National Research Council, con el título *How People Learn* (Bransford y otros, 1999; Donovan, Bransford y Pellegrino, 1999). Donovan y otros (1999, pp. 10-17) resumen los descubrimientos más importantes respecto al alumnado y los profesores. Con respecto a los estudiantes:

1. Los estudiantes vienen a la clase con concepciones previas sobre cómo funciona el mundo. Si no se parte de esta comprensión inicial, es probable que no puedan entender los nuevos conceptos e informaciones que se les enseñan. O quizás los aprendan con el propósito de pasar un examen, pero volverán a las ideas preconcebidas fuera del aula.
2. Para desarrollar su competencia en un área de investigación, los estudiantes deben: (a) tener una base profunda de conocimiento objetivo, (b) comprender los hechos y las ideas en el contexto de un marco conceptual, y (c) organizar el conocimiento con técnicas que faciliten su recuperación y aplicación.
3. Un enfoque «metacognitivo» de la instrucción puede ayudar a aprender a los estudiantes a tomar el control de su formación, definiendo los objetivos de aprendizaje y evaluando su propio progreso para alcanzarlos.

Con respecto al profesorado:

1. El profesorado tiene que delimitar las concepciones previas que los estudiantes traen consigo a las aulas y trabajar con ellas.
2. Alguna de las materias de la asignatura debe tratarse en profundidad, ofreciendo un número considerable de ejemplos en los cuales se aplique el mismo concepto y proporcionando una base firme de conocimiento objetivo.

3. La enseñanza de técnicas metacognitivas debe integrarse en el currículum en una diversidad de áreas de conocimiento.

No es necesario decir que delimitar las creencias, las prácticas pedagógicas y los materiales de aprendizaje desde una perspectiva dotada de sentido es absolutamente esencial, dado nuestro punto de partida.

Podríamos elegir otros cambios educativos para ilustrar la importancia de las distintas dimensiones del cambio. Prácticamente todos los programas de cambio plantean o implican los tres aspectos; nos referimos a la alfabetización, la ciencia, los programas de trabajo escolar, la tecnología, la primera infancia, la educación especial, las reestructuraciones o la reforma basada en estándares. Trabajar en el sentido y la definición del cambio es más importante si cabe en la actualidad, ya que se están ensayando reformas a mayor escala y más complejas y, por tanto, es más lo que está en juego. La cuestión es que los programas de cambio educativo tienen una realidad objetiva, que casi podría definirse en términos de las creencias, las prácticas pedagógicas y los recursos que engloben.

¿Por qué preocuparse de los tres aspectos del cambio? ¿Por qué no contentarse con desarrollar innovaciones de calidad y abrirles paso? La respuesta es, simplemente, que esta perspectiva no reconoce de forma adecuada cómo llegan los individuos a confrontar o evitar las implicaciones conceptuales y conductuales del cambio. La nueva política o innovación como conjunto de materiales y recursos es el aspecto más visible del cambio, y el más fácil de aplicar, pero sólo literalmente. Los cambios *en el* enfoque didáctico o en la manera de utilizar nuevos materiales son más difíciles cuando hay que adquirir nuevas habilidades y establecer nuevas maneras de conducir las actividades docentes. Los cambios en las creencias son aún más complejos: cuestionan los valores más fundamentales de los individuos respecto a los objetivos de la educación. Más aún, a menudo las creencias no son explícitas, conscientes, ni objeto de discusión, sino que, más bien, están enterradas en el nivel de las presuposiciones. Así, el desarrollo de nuevas concepciones es esencial, porque proporciona un conjunto de criterios para la planificación general y una pauta para diferenciar las buenas oportunidades de aprendizaje de las no tan buenas. La cuestión última, claro está, es hasta qué punto son esenciales las tres dimensiones del cambio. El uso de nuevos materiales *per se* puede contribuir a la consecución de determinados objetivos educativos, pero parece obvio que desarrollar nuevas habilidades y enfoques didácticos y comprender conceptualmente qué se debe hacer, por qué, y con qué fin representa un cambio mucho más fundamental y, como tal, será más difícil de alcanzar, pero tendrá un impacto mayor una vez establecido.

McLaughlin y Mitra (2000) llegan a una conclusión similar en su estudio de tres innovaciones, en el que analizaron qué comportaría alcanzar una reforma «en profundidad»:

La experiencia de estas tres reformas de base teórica refuerza la hipótesis de que el contenido relevante que tiene que incorporarse a la práctica no es la estructura particular de actividades, los materiales, o las rutinas de una reforma, sino más bien los principios básicos. Así pues, el problema de la implementación no es únicamente que el profesorado «aprenda cómo enseñar», sino que aprenda el proyecto teórico... sin el conocimiento del porqué de lo que hacen, la implementación será sólo superficial, y los maestros carecerán de la comprensión necesaria para profundizar en su práctica o para mantener las nuevas prácticas en un contexto cambiante. (p. 10, énfasis en el original)

Dicho de otro modo, los cambios en las creencias y la comprensión (los principios básicos) son la condición previa para lograr una reforma duradera. Esto es, los cambios a los que se refieren Ball y Cohen, el National Research Council, Stigler y Hiebert, McLaughlin y Mitra son revolucionarios porque están basados en cambios fundamentales en las concepciones, los cuales, a su vez, están relacionados con las habilidades y los materiales. Dejaré la cuestión de las estrategias del cambio para los próximos capítulos. Resulta complicado determinar cuál es la mejor manera de tratar las concepciones (es decir, las creencias) y la conducta (los enfoques didácticos),

pero algunas de las implicaciones incluyen la necesidad de enfrentarlas de forma *continuada* mediante comunidades de práctica y la posibilidad de que las convicciones puedan discutirse de forma más efectiva, *una vez los* participantes han tenido algún tipo de experiencia conductiva en la introducción de nuevas prácticas.

En resumen, el sentido de reconocer la realidad objetiva del cambio reside en darnos cuenta de que existen nuevas políticas y programas, y éstos serán más o menos específicos en función de los cambios en los materiales, las prácticas docentes y las creencias que conlleven. El verdadero problema surge en la relación entre estas nuevas políticas o programas y los cientos de realidades subjetivas que forman parte de los contextos individuales y organizativos de los individuos y de sus historias personales. El modo en que se atiendan o ignoren estas realidades subjetivas determinará si los cambios potenciales cobran sentido en el nivel del uso individual, y su eficacia. Quizás valga la pena recalcar que incorporar cambios en la práctica real en las tres dimensiones -en los materiales, los enfoques didácticos y las creencias, *lo que la gente hace y piensa* - es esencial para alcanzar los resultados perseguidos.

EL SENTIDO COMPARTIDO Y LA COHERENCIA PROGRAMÁTICA

Hasta el momento he restado importancia a los requerimientos colectivos y organizativos que tienen que ver con el sentido. Adquirir sentido es, naturalmente, un acto individual pero su valor real para el aprendizaje del estudiante sobreviene cuando se alcanza sentido *compartido* en un grupo de personas que trabaja de forma conjunta.

Conocemos desde hace tiempo las ventajas de la cooperación y los efectos contraproducentes del aislamiento (ver Fullan y Hargreaves, 1992). El estudio de Rosenholtz sobre el lugar de trabajo del profesorado es un buen ejemplo. Rosenholtz estudió 78 escuelas en ocho distritos del estado de Tennessee. Clasificó las escuelas en «estancadas», «en proceso de transición» y «progresando». Rosenholtz describe la construcción subjetiva de la realidad que realizan los maestros como parte de la realidad cotidiana de éstos. Su estudio indica que las escuelas donde el profesorado consensúa conjuntamente los objetivos y la organización de su trabajo son más propicias a la incorporación de nuevas ideas orientadas al aprendizaje del estudiante. Por el contrario, los maestros que trabajaban en “escuelas con poco consenso” se veían con mayor frecuencia «solos al borde del abismo», aprendiendo la lección de que tenían que cargar a solas con los problemas de la clase, sin molestar a los demás. En el estudio de Rosenholtz, las escuelas que mejoran de forma continuada estaban caracterizadas por el «sentido compartido» entre el profesorado y otros actores.

Oakes y otros (1999) nos recuerdan que las discusiones entre el profesorado tienden a ser pobres si no van acompañadas de un compromiso moral. En su estudio, muchos de los profesores acogían con agrado las oportunidades de intercambiar opiniones sobre los estudiantes:

Pero si no había un compromiso moral de progreso, empatía y responsabilidad compartida que los uniera, los maestros lo mismo podían reproducir la cultura escolar dominante que cambiarla. Si no aplicaban sus esfuerzos de forma conjunta a actividades educativas, solidarias, socialmente justas y participativas continuaban guardando celosamente su autonomía profesional, recelando del trabajo en equipo como un factor de división del profesorado y desconfiando de la colaboración con personas de fuera de la escuela.

Además de un compromiso moral compartido, la búsqueda de sentido exige reciclar permanente nuestros conocimientos. Nonaka y Takeuchi (1995) señalan la importancia crítica de la creación de conocimientos en las organizaciones más prósperas. Descubrieron que las culturas colaboradoras transforman constantemente el conocimiento tácito en conocimiento compartido con la interacción. En los capítulos 7 y 8, veremos con detalle cómo el profesorado y la dirección de algunas escuelas de primaria y secundaria perfeccionan sus conocimientos y actúan sobre el saber, mediante el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje.

Finalmente, vuelvo a la cuestión de cómo la multiplicidad de iniciativas fragmentadas da lugar al problema del sentido. Organizativamente, las escuelas deben encontrar un modo de alcanzar la *coherencia programática* a partir de la fragmentación. Analizaré esta delicada materia más adelante, en los niveles escolar (capítulo 8), del distrito (capítulo 10), y estatal (capítulo 13).

Lo dicho hasta ahora no afecta a las *intenciones* de los promotores del cambio. Independientemente de la nobleza de sus motivos, todos y cada uno de los individuos necesarios para llevar a la práctica el cambio experimentarán inquietud sobre el sentido de las nuevas prácticas, los objetivos, las creencias y los mecanismos de implementación. Proporcionar instrucciones claras desde el inicio ayuda, pero no elimina el problema; los procesos psicológicos con los que se aprende y asimila algo nuevo no acontecen en un segundo. La presencia o ausencia de mecanismos para enfrentar el problema del sentido -al principio y a medida que los individuos ponen en práctica nuevas ideas - es crucial para el éxito, porque es en el nivel individual donde el cambio ocurre o no ocurre. Por supuesto, cuando decimos que el cambio se produce a nivel individual, debe admitirse que con frecuencia son necesarios cambios organizativos para ofrecer las condiciones y el apoyo necesarios que estimulen el cambio en la práctica.

Quizás la conclusión más importante de este capítulo sea que el objetivo de encontrar un sentido moral e intelectual no es sólo que los maestros se sientan mejor. Está relacionado fundamentalmente con si el profesorado encontrará o no la energía requerida para transformar el statu quo. El sentido estimula la motivación; el saber se retroalimenta para solucionar los problemas existentes. Sus opuestos -la confusión, la sobrecarga y la ineficacia - consumen las energías en el preciso momento en que más se necesitan.

Hasta aquí, he tratado el problema del sentido en relación al contenido de las innovaciones. He sugerido que los individuos y los grupos, de forma conjunta, tienen que desarrollar una visión clara de las nuevas prácticas educativas que desean aplicar (y/o que otros desean que apliquen). Éste es sentido, si se quiere, sobre el contenido y la teoría de la práctica educativa. Otra cuestión que incide en la posibilidad de obtener sentido sobre la conveniencia y la viabilidad de determinadas prácticas educativas es cómo se introducen estas nuevas prácticas. Esto último está relacionado con la teoría del cambio entendida como un complejo proceso social en el que los individuos tienen iguales problemas para entender qué está pasando y por qué. He mencionado en el capítulo 1 que el cambio educativo conlleva dos aspectos básicos: qué cambios implementar (teorías de la educación) y cómo implementarlos (teorías del cambio). Separar estos dos aspectos es arriesgado, ya que interactúan y se dan forma el uno al otro. Pero tener presente esta distinción resulta útil a la hora de planear y analizar intentos de reforma específicos. En síntesis, debemos entender *ambos*, el cambio y el proceso de cambio.

Empezaré el capítulo 4 cerca del principio del proceso; por cómo se deciden e inician los cambios educativos en primer término.