

Responsabilidades e incertidumbres del profesorado en Educación Secundaria

M^a José NAVARRO MONTAÑO
Universidad de Sevilla

Recibido: marzo 2007

Aceptado: junio 2007

Resumen

El propósito principal de este trabajo es profundizar sobre aspectos organizativos que pueden promover u obstaculizar los procesos de cambio o innovación en las instituciones educativas. Aludimos a movimientos de desarrollo organizativo recientes cuyo propósito principal ha sido la mejora de la escuela. A continuación nos referimos a las responsabilidades e incertidumbres del profesorado en una escuela concebida como comunidad de aprendizaje. Para finalizar analizamos el caso de los Institutos de Enseñanza Secundaria, considerando la situación de cambio por la que atraviesan, como consecuencia de la reorganización de la Educación Secundaria en España.

Palabras Clave: Organización escolar, profesorado, cambio Educativo, comunidad de aprendizaje.

Abstract

The main intention of this work is to deepen on organizational aspects that can promote or prevent the processes of change or innovation in the educative institutions. We alluded to recent movements of organizational development whose main intention has been the improvement of the school. Next we talked about to the responsibilities and uncertainties of the teaching staff in a school conceived like learning community. In order to finalize we analyzed the case of the Institutes of Secondary Education, considering the situation of change by which they cross, as a result of the reorganization of the Secondary Education in Spain.

Key words: Scholastic organization, teaching staff, educative change, community of lLearning.

Una de las características principales que distingue a la escuela actual de concepciones anteriores, probablemente sea la modificación de su imagen social, además, asistimos a un momento en el que la escuela se enfrenta a importantes desafíos como consecuencia de los cambios políticos, económicos y culturales que experimenta la sociedad española. Todo ello se inscribe en un contexto caracterizado por las demandas sociales planteadas a los centros de enseñanza, se comienza a dar paso a una imagen de los centros donde adquiere más relevancia su vinculación con la comunidad educativa, de ahí que se conciban como comunidades educativas en constan-

te interacción con el entorno. Estos cambios, no sólo son debidos a los que experimenta la propia sociedad y a sus demandas a las instituciones educativas, sino también a la oferta formativa de éstas y a las condiciones materiales y organizativas que tienen lugar en ellas, todo ello implica un aprendizaje permanente. Para que el aprendizaje sobre el funcionamiento de la organización forme parte de la vida diaria de los centros educativos, es necesario considerar dos factores:

- a) La propia estructura organizativa y el abordaje de la innovación y el cambio.
- b) El trabajo del profesorado, sus incertidumbres y la asunción de responsabilidades individuales y grupales.

En la actualidad, la innovación se ha convertido en una cuestión de tratamiento obligado en el ámbito educativo, es una necesidad de la que todos los implicados en la educación hemos de tomar conciencia. Hemos de considerar que los términos: reforma, cambio e innovación, expresan ideas e intenciones muy relacionadas entre sí, y sólo algunos matices los distinguen. Además, las situaciones sociales cambiantes son las que ejercen una gran influencia sobre la escuela, concebida como institución educativa que desarrolla una importante función social, donde se espera que sea el profesorado quien promueva el cambio. Asimismo, y como consecuencia de la actividad económica y el trasvase cultural que existe en la actualidad en la mayoría de los países, en nuestro contexto educativo estamos asistiendo a un momento de interconexión cultural que tiene importantes implicaciones para la educación.

Aprendizaje organizativo, innovación y cambio educativo

La escuela que aprende de su propio funcionamiento, tiene que facilitar la asimilación, la comprensión y consecuentemente la mejora, aunque tenemos que considerar que en ocasiones, “la obsesión por la enseñanza hace que se olvide el aprendizaje” ya que no se trata de almacenar datos sino de entender, asimilar e ir introduciendo cambios. En la práctica, el aprendizaje organizativo se produce cuando los miembros de una organización reflexionan sobre su propia actividad y son capaces de reconsiderar sus actuaciones, ofreciendo respuestas adecuadas a las diferentes situaciones que tienen lugar en el día a día de los centros educativos. Cuando la organización es contemplada de un modo superficial y concebida como un medio para alcanzar un fin concreto, constituido por los objetivos del aprendizaje, se corre el riesgo de dejar al margen algunas dimensiones importantes relacionadas con la autoridad, las relaciones interpersonales y la moralidad. Algunos factores actúan de mediadores en este proceso, como el repertorio de estrategias cognitivas individuales, la cultura institucional de la escuela y la estructura formal de la organización. Las escuelas son sistemas sociales abiertos que difícilmente se someten a una gestión racional centralizada, cada miembro de la organización ha de poder organizarse en función de sus necesidades. Posiblemente, una de las ventajas más importantes de la escuela actual sea la capacidad que se le otorga para autoorganizarse y tratar de buscar respuestas singulares a los problemas. Recogemos a continuación algu-

nos movimientos de desarrollo organizativo para lo que hemos recurrido en los trabajos de Bolívar, (2000, pp. 58-70):

El Desarrollo Organizativo (años setenta): El desarrollo organizativo se configura como: un proceso de cambio planificado, dirigido a la organización como sistema orgánico, que emplea métodos autoreflexivos y autoevaluación de la práctica, facilitando el desarrollo de la organización, mediante la alteración de la “conducta organizativa de los miembros en el trabajo”. Cuatro son las características que se relacionan con el Aprendizaje Organizativo: Una metodología de investigación - acción cooperativa, análisis de la organización como un todo, donde la clave del cambio está en los valores, normas y metas compartidas. La participación y el compromiso de los implicados, la capacidad de la escuela para resolver los problemas que se basa en un conjunto de metahabilidades (diagnóstico sistemático, búsqueda de la información y recursos...) que han de ser objeto del desarrollo. El desarrollo organizativo se concibió como un proceso de cambio, en el que adquiere una función relevante la gestión en colaboración de los procesos organizativos, de la propia cultura de la organización, de forma que aumentara la eficacia de la misma, por lo que partiendo de un diagnóstico realista de la situación, se emplean estrategias que optimicen la interacción entre individuos y grupos.

El Movimiento de Escuelas Eficaces y Mejora de la Escuela (años ochenta): La investigación sobre escuelas eficaces quiso poner de manifiesto que hay centros que marcan una diferencia en la educación de los estudiantes. Por lo tanto, sus aportaciones fundamentales se basan en factores que aportan un “valor añadido” al aprendizaje, en comparación con otros centros. Aunque la investigación ha estado más centrada en la propuesta de indicadores estáticos de eficacia, que en proponer una teoría del cambio cuya intención fuera promover la mejora de los centros eficaces. El movimiento de mejora de la escuela acude a la capacitación interna del centro, para que éste sea capaz de resolver sus problemas del modo más autónomo posible. Existen algunas situaciones en el centro que pueden estar en la base de la mejora, como el desarrollo cooperativo del profesorado o su implicación en la toma de decisiones del centro.

Gestión basada en la escuela y reestructuración escolar (años noventa): Después de los grandes esfuerzos en la década de los sesenta y setenta por mejorar la educación, reconociéndose un relativo fracaso, surge otra gran línea de renovación, la mejora escolar basada en el centro, cuya propuesta más significativa es la autorrenovación del centro escolar, que se verá afectada por lemas que se basan en la autonomía de los centros, en la gestión del currículum o en la racionalización de los recursos: Dentro del movimiento reestructurador o de reconversión del Sistema Educativo entran mecanismos neoliberales de mercado, que exigen la diferenciación del producto, incrementando la oportunidad de elección de centros, en función de una identidad propia (diferenciada) de cada centro o de la publicación de ranking de resultados conseguidos. Debido a ello, tanto la gestión como la toma de decisiones basada en el centro se convierten en bases fundamentales para diseñar las organizaciones que aprenden, ya que necesitan de la capacidad de tomar decisiones de forma autónoma minimizando la dependencia del exterior.

Aunque la gestión basada en la escuela no asegura, por sí misma, mejora si no está acompañada de otros procesos, así como de apoyos y recursos. El movimiento de reestructuración escolar, la incluye como uno de sus componentes fundamentales, agrupando un amplio conjunto de propuestas y pretendiendo promover cambios estructurales que propicien la mejora en el centro. Para lo que es necesario rediseñar el centro educativo, reprofesionalizar la enseñanza basada en el trabajo en equipo, la participación y la autonomía, con la intención de reconstruir el currículum desde abajo adoptando nuevas estructuras en la toma de decisiones. Bolívar afirmó que “El centro educativo se constituye, así, en la unidad básica del cambio, contexto de formación e innovación” (p. 66). Por todo ello, la autonomía y la descentralización, son condiciones estructurales necesarias para implicar a los agentes en la toma de decisiones compartidas, en la responsabilidad colectiva y en el aprendizaje de la organización. Asimismo, es necesario enfocar el trabajo en colaboración entre profesionales, hacia la resolución de problemas sobre el currículum y la aplicación de éste en el aula, en este sentido, la colaboración, por sí misma, carece de sentido si no permite al profesorado comprobar la incidencia directa que tiene en su trabajo y la mejora.

Algunas ideas sobre las que se basa el movimiento de organización que aprende comparten principios con el aprendizaje organizativo, tales como la visión sistémica del cambio o la relevancia de la autoevaluación. Santos Guerra (1999, pp. 28-34), identifica cuatro pilares en los que se apoya una organización constituidos por la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad y la colegialidad. Además, Bolívar alude más específicamente a los principios comunes en los enfoques contemporáneos del cambio educativo: El centro educativo es la unidad del cambio, el cambio como aprendizaje, el foco del cambio son las condiciones internas del centro educativo, el enfoque sistémico del cambio, la institucionalización, el desarrollo profesional del profesorado y cumplir las metas educativas eficientemente. (pp. 68-70) También Fullan (1993) identifica siete componentes interrelacionados que entrañan el trabajo del profesorado, en los centros que quieran configurarse como organizaciones que aprenden:

Propósito moral (...) más activo, visible y problemático; un conocimiento didáctico profundo de la acción educativa; unir el propósito moral con la escuela más ampliamente con la política educativa y el desarrollo social; trabajar en modos interactivos y colaborativos, superando los posibles conflictos; organizar el trabajo en nuevas estructuras: equipos, tiempo para planificar conjuntamente, relación con padres y comunidad, participar en redes de centros, etc. (pp. 80-81).

El autor, refiriéndose al papel trascendental del profesorado en el cambio, afirma que el profesorado no puede esperar por el sistema para cambiar, los profesores y profesoras han de ser el “motor del cambio” han de luchar por conseguir el tipo de cultura profesional que quieren y beneficiarse de las oportunidades formativas que, en ocasiones se encuentran vinculadas a las reformas. Por ello, tanto la “reestructuración” como la “recultura escolar” han de orientarse hacia el aprendizaje continuo de profesores y profesoras, para lo que es necesario combatir el aislamiento profesional y optar por soluciones colaborativas. Bolívar refiriéndose a las características de las escuelas como organizaciones que aprenden, identifica las siguientes: visión

y misión de la escuela, cultura escolar, estructura escolar, estrategias escolares, políticas y recursos. (pp. 186-188).

Las organizaciones que aprenden e implican a otros profesionales en éste aprendizaje tienen unas cualidades determinadas que Stoll y Fink (1999) han sintetizado del siguiente modo:

Tratan a los profesores como profesionales: Para las organizaciones que aprenden los estudiantes son todos diferentes, no están estandarizados, por lo que la enseñanza no es una rutina y los profesores y profesoras necesitan conocer a todos los estudiantes para lo que es necesario utilizar múltiples estrategias de enseñanza.

Promueven un desarrollo del personal muy cualitativo: Impulsar el desarrollo del profesorado para, a partir de ahí, poder cambiar el aprendizaje del estudiante.

Estimulan el liderazgo del profesorado y la participación: Activar la participación de todos sus miembros y la toma de decisiones se realiza de un modo compartido.

Fomentan la colaboración para la mejora: La clave de la colaboración es promover las normas que rigen tanto la colaboración como la mejora permanente.

Desarrollan formas de iniciar, incluir y desarrollar a los nuevos miembros de la organización: La cultura de aprendizaje dentro de la organización se perpetúa.

Funcionan con éxito dentro de su contexto: Realizan constantemente análisis de sus contextos y desarrollan habilidades políticas adecuadas para trabajar con ellos.

Trabajan para cambiar lo que importa: Aprenden de sus propios cambios que son los que les permiten avanzar.

Trabajan duro en las cuestiones pequeñas: Desarrollan una administración eficaz de las actividades diarias, que podrían ser consideradas como “pequeñas cuestiones” pero que son fundamentales para el desarrollo de la organización. (pp. 236-237).

El análisis de estos movimientos organizativos, nos permite concretar algunas implicaciones para el funcionamiento de las escuelas tales como: que el núcleo del cambio educativo no se sitúa a nivel de aula ni de centro, sino en un nivel intermedio constituido por las condiciones organizativas de cada institución. Además, una escuela como organización aprende cuando, sin olvidar lo que es su misión fundamental, sabe cada día proporcionar mejores y más enriquecedoras experiencias de aprendizaje a los estudiantes, éstas han de estar planificadas con anterioridad ya que la escuela es una organización, en la que el proceso educativo no se produce de modo deliberado sino que implica intencionalidad en todas sus actuaciones. Para Santos Guerra (1999), se trata de una institución que “no sólo sirve de marco sino que se constituye ella misma como agente educativo”.(p. 27) Además, la escuela ha de estar dotada de unas características que favorezcan el proceso educativo y le permitan transformarse para mejorar cuando la propia institución educativa así lo requiera. Es necesario considerar que las organizaciones están constituidas por personas, y que estas aportan a la organización lo que ellas mismas son, más sus propósitos, en cada momento. Por todo ello, los ámbitos personal e intencional inciden directamente en el desarrollo de la organización, vinculando éste a las relaciones interpersonales. Los dos ámbitos, se encuentran mediatizados por el propio contexto organizativo de la escuela, que facilita o dificulta los propósitos de las personas y que de alguna manera ejerce de “filtro”. Es necesario hacer fácil, coherente y diná-

mica la acción educativa en la institución.

Responsabilidades del profesorado en la escuela comunitaria

Concebir la escuela como una comunidad de aprendizaje implica retomar las ideas sobre el cambio, aunque somos conscientes de que tratar el cambio en educación siempre resulta difícil y controvertido, no sólo por las implicaciones que cualquier cambio conlleva, sino también por las dificultades asociadas que, en ocasiones, hacen difícil su desarrollo y su conceptualización. Para adentrarnos en las implicaciones de cualquier cambio, tenemos que considerar las razones por las que este se considera necesario, que pueden ser intrínsecas o extrínsecas a la escuela. Para Hargreaves (1996) el problema principal del cambio se encuentra en la “confrontación” que tiene lugar entre dos fuerzas poderosas:

Por una parte está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa comprensión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. (p. 30).

En la escuela esta “lucha” se pone de manifiesto de distintas maneras, que el autor describe aludiendo a las presiones que la postmodernidad ejerce sobre ella. Cuando se asumen las innovaciones y cambios, su desarrollo implica al profesorado ya que las funciones que éstos han de desarrollar, se amplían, teniéndose que asumir funciones nuevas que conllevan problemas y responsabilidades, además de continuar con los ya existentes. Las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio y pueden dar lugar a que el profesorado, como responsable de su desarrollo, tenga “sensación de sobrecarga”. Los métodos y estrategias que utiliza el profesorado están sometidos a una crítica constante cuando se plantean innovaciones, lo que puede producir cierto desconcierto entre el profesorado como consecuencia de cuestionar su propio trabajo.

Todo ello se inscribe en una idea de escuela concebida como comunidad de aprendizaje y de enseñanza, donde ya existen responsabilidades individuales y grupales. Al referirnos a la escuela como comunidad en la que se asumen nuevas responsabilidades, hemos de dotarla de calificativos que la definan, la caractericen y la distinguan de otras comunidades. Santos Guerra (2000) se refiere a la comunidad que constituye la escuela aludiendo a una “construcción elaborada e intencional” (p. 43), además la comunidad ha de estar dotada de conciencia, responsabilidad y compromiso con la propia organización, ya que no puede ser sólo una combinación de personas que trabajan de forma aislada, compartiendo espacios y recursos comunes. Además, la comunidad educativa no se reduce a aquellos sectores que inciden con su trabajo en el funcionamiento del centro tales como el profesorado, los directivos, los apoyos,... sino también a los destinatarios de ese trabajo que son los estudiantes y a otros sectores cuya incidencia puede ser más o menos directa como las familias, el personal de administración y servicios...

Asimismo, tampoco podemos referirnos a las comunidades de aprendizaje, como si todas participaran de las mismas características generales, ya que cada comunidad es diferente, aunque todas coincidan en ser instituciones dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje. Cada una tiene una historia, una cultura y una dinámica que la diferencia y la distingue de las demás, todo ello da lugar a la configuración de una identidad propia. Las instituciones educativas también se caracterizan por su diversidad, donde el “paradigma de la diversidad”, que está basado en las diferencias individuales, consideradas como valor educativo, se aplica tanto a los estudiantes, como al profesorado, y se basa en que cada persona aprende en función de sus capacidades, intereses y actitudes. La escuela como organización que aprende puede funcionar basándose en prescripciones diferentes, algunas escuelas basan su actuación en la normativa legal establecida para todos, otras “interpretan” la normativa adaptando la legalidad a sus características y necesidades concretas, mientras que otras basan sus actuaciones en concepciones de funcionamiento más autónomas, posiblemente éstas últimas sean las que reserven más espacios para la crítica que las anteriores y las que están en mejores condiciones de abordar la atención a la diversidad del alumnado, ya que el diseño de sus respuestas educativas se basa en necesidades propias.

Las escuelas concebidas como comunidades de enseñanza y aprendizaje, han de basar sus actuaciones en el desarrollo de estrategias didácticas y organizativas que promuevan la atención a la diversidad. Estas estrategias, han de estar basada en la planificación y deben contemplar propósitos y finalidades educativas, además todo ello ha de estar sometido a una permanente revisión ya que la comunidad tiene que tener presente que no se pueden identificar las intenciones con las prácticas reales. Por lo que esta revisión permanente pasa a ser una fuente permanente de aprendizaje. Santos Guerra interrelaciona los conceptos “comunidad crítica de aprendizaje” y los define del siguiente modo: *Comunidad*: Es un colectivo de personas que comparten vínculos generados y mantenidos por finalidades comunes, por relaciones estables y por normas más o menos explícitas. *Crítica*: Hace referencia a la capacidad reflexiva, discriminadora y diferenciadora, del conocimiento y de la realidad. La ciencia no es aséptica, el conocimiento está contaminado por perspectivas, intereses y necesidades. La comunidad crítica no es meramente asimilativa y transmisora, sino que elabora, analiza y se posiciona. *Aprendizaje*: El aprendizaje no consiste sólo en adquirir nuevos conocimientos o renovar conceptos ya adquiridos, sino también asimilar destrezas, habilidades y procedimientos. “Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de buscar el conocimiento, de analizarlo de forma rigurosa y de ponerlo al servicio de auténticos valores en la sociedad” (p. 48).

Una comunidad crítica de aprendizaje ha de ser capaz de cuestionar y reinventar su propia organización, si fuera necesario, que además tiene que funcionar de forma coherente evitando contradicciones en aspectos que inciden directamente en su propia dinámica de funcionamiento, relacionada con la adquisición del conocimiento, el aprendizaje compartido, la igualdad, el respeto a las diferencias. En definitiva, el principal aprendizaje es aquel que está basado en la propia tarea y en las claves sobre las que ésta se desarrolla y como consecuencia de ello, en lo que en realidad se consigue cuando se pone en práctica. Todo ello, ha de impregnar la cultura de la escuela, que expresa su forma de vida diaria, en los modos en que sus miembros

interpretan la realidad y a través del tipo de acciones que suelen resolver sus problemas, lo que da lugar a un clima organizativo determinado. Entendemos la cultura organizativa como el conjunto de normas, valores, creencias y asunciones, que originan una determinada forma de funcionar. Por tanto, del modo en el que se conciba la cultura organizativa del centro, dependerán las relaciones que se establecen entre los profesionales que lo constituyen, que a su vez originará un determinado clima organizativo. Es necesario compartir creencias y estilos de vida, de pensamiento, ya que estos requisitos facilitan el trabajo en colaboración.

Una comunidad puede definirse también en términos de derechos y responsabilidades individuales, de modo que pueda existir una comunidad de trabajo, aunque éste se realice de modo aislado en cada clase y existan pocas oportunidades para trabajar en colaboración. Trabajar en colaboración y adoptar medidas comunes para ofrecer una respuesta educativa adecuada a todos los estudiantes, puede resultar controvertido por la necesidad de conjugar la autonomía profesional, con el trabajo en colaboración. No obstante, trabajar conjuntamente, implica considerar a las personas en sus diferentes dimensiones profesionales y asumir un compromiso de trabajo en colaboración, consideraciones que incidirán en el clima organizativo del centro. Por todo ello, concebir el centro como una comunidad de aprendizaje institucional donde se asumen responsabilidades, implica que éste va construyendo su conocimiento a partir de su memoria colectiva e individual, a través de adaptaciones permanentes de las nuevas ideas e iniciativas al propio centro y a sus necesidades. En este sentido, no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales lo que marca el desarrollo del centro como institución, sino que tiene lugar un “procesamiento social” de la información, donde cualquier propuesta externa puede ser valorada de forma colegiada. Este modo de funcionamiento, podría propiciar un clima organizativo idóneo para aceptar las innovaciones y los cambios.

En definitiva los centros educativos actuales han de estar sometidos a continuos cambios tanto en sus actuaciones didácticas como en sus prácticas organizativas, si quieren dar respuesta a las nuevas demandas educativas que exigen tanto la diversidad del alumnado como la comunidad educativa en la que el centro se inserta. Todo ello, da lugar a un nuevo concepto de escuela, de la que se espera que, no sólo desarrolle actividades académicas, sino también sociales, personales y de servicio público, en la que es necesario asumir responsabilidades en el ámbito individual y grupal. En este sentido Martín-Moreno (1996), se refería a algunos factores que pueden propiciar el desarrollo de centros educativos comunitarios: Factores didáctico-organizativos, factores sociopedagógicos, factores económicos, factores demográficos, en los que es necesario concretar las responsabilidades que los sectores implicados han de asumir. (pp. 421-425)

Para Torres (1999) sobre estas ideas se inscribe la escuela colaborativa, concebida como una “comunidad de intereses, responsabilidades y proyectos de mejora” (pp. 194-195), entendiendo que la escuela es un lugar que ha de promover el cambio y que éste debe dar lugar a una cultura abierta a la colaboración, donde la atención a la diversidad necesita un clima global sensible y propicio para mejorar la situación de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. De este modo, estaríamos sentando las bases de la escuela inclusiva en la que no sólo se pretenden alcan-

zar objetivos académicos, sino que se destaca la función de la escuela como mediadora y formadora de futuros ciudadanos y miembros activos de la sociedad.

La escuela no puede estar al margen de los cambios que experimenten, tanto los individuos como la comunidad inmediata, por lo que sus funciones institucionales han de estar abiertas al cambio. Aunque habitualmente el aprendizaje se plantea teniendo al profesorado como punto de mira, es decir, el desarrollo de su actividad profesional y la incidencia que ésta tiene en la mejora de su práctica, no se plantea el aprendizaje de la organización, por lo que es necesario considerar algunas dimensiones organizativas que la apoyen. Así como algunas de las características de la institución que pueden constituir impedimentos para aceptar innovaciones y cambios. Santos Guerra (1999) se ha referido a ello, como los “males inherentes a la organización”, identificando como tales: La jerarquización, la balcanización, la rutinización, la desarticulación, la burocratización y la centralización (pp. 24-25), todo ello puede obstaculizar la transformación de las escuelas, tanto si la iniciativa del cambio es de procedencia interna como externa, por lo que será necesario adoptar algunas medidas que justifiquen el cambio e inscribirlas en un contexto donde los objetivos prioritarios sean aceptados por todos. Por lo tanto, no es suficiente diseñar reformas y dotarlas de buenas intenciones, es necesario considerar el contexto en el que se inscribe, los medios con los que se cuenta, considerar sus características particulares, su funcionamiento, prever su desarrollo y la asignación de responsabilidades individuales y de grupo.

Incertidumbres del profesorado ante la innovación y el cambio.

Las exigencias que se realizan a los centros educativos, pueden originar cierto desconcierto en incertidumbre entre el profesorado, en ocasiones exigencias que implican innovación y cambios no sólo en relación con la organización y el funcionamiento de las instituciones educativas, sino también con el modo de concebir la enseñanza, ya que en la escuela no sólo se aprenden conceptos, también se practican relaciones, la práctica docente se encuentra vinculada a cuestiones éticas y no podemos olvidar que la educación en sí misma es una actividad moral, que no puede recibir un tratamiento independiente de la ética.

El desarrollo de las innovaciones y los cambios educativos resulta difícil y algunas de estas dificultades pueden estar basadas, no solo en su propia conceptualización, sino también en como se asumen por los profesionales que han de promover y poner en práctica las nuevas ideas, además de considerar las distintas percepciones existentes entre el profesorado. Estas pueden ser algunas de las razones por las que las innovaciones y los cambios educativos pueden resultar tareas difíciles para las escuelas. Ya Hargreaves (1996) se refería a algunas de las razones que pueden justificar estas dificultades, tales como: que el desarrollo de aquello que se prevé que cambie esté insuficientemente conceptualizado o no haya sido expuesto con claridad, cuando el cambio es demasiado amplio y ambicioso o resulta demasiado limitado y específico, es demasiado rápido para que las personas puedan afrontarlo, o demasiado lento, de modo que la impaciencia se apodera de muchos, está deficientemente

financiado, o los recursos se le retiran una vez pasado el primer conato de innovación, falta compromiso con el cambio a largo plazo, el personal clave que puede contribuir al cambio, no se compromete o está demasiado implicado, los padres se oponen al cambio porque se les mantiene alejados del mismo, los líderes son demasiado controladores, demasiado ineficaces o aprovechan los primeros frutos de la innovación para olvidar ese propósito y ocuparse de asuntos más importantes, el cambio es algo que se busca de forma aislada y se ve socavado por otras estructuras inamovibles, o bien el cambio puede estar deficientemente coordinado (pp. 257-258).

Estas y otras razones, pueden dar lugar a que en ocasiones los esfuerzos realizados para poner en marcha las innovaciones y los cambios sean desproporcionados en relación con los resultados que se obtienen, lo cual puede producir cierto desánimo entre los profesionales participantes en los procesos de transformación de las escuelas. Algunas de estas paradojas, son cada vez más frecuentes y evidentes en la educación actual, donde tenemos que ser conscientes de la diversidad existente entre el profesorado y el modo de entender estas situaciones que en algunos casos pueden arrastrar al profesorado hacia situaciones diferentes a un mismo tiempo. Para Hargreaves, “se pide a los profesores que sean integrados y especializados, estandarizados y variados, locales y globales, autónomos y responsables, que abracen el cambio y la continuidad a un tiempo” (p. 261).

Aunque el modo de entender en la actualidad las innovaciones y los cambios educativos, parece centrarse en el diseño de medidas que han de ofrecer soluciones rápidas a las situaciones complejas, tales como las relacionadas con el bajo rendimiento de los estudiantes y la interculturalidad existente en los centros. Estas situaciones controvertidas pueden producir cierta incertidumbre entre el profesorado, que en ocasiones puede sentirse desorientado, a lo que tenemos que añadir que asistimos a un momento en el que parece que la ciencia ya no está capacitada para mostrarnos como vivir con cierta certeza. Como consecuencia de ello, en las sociedades modernas todo es motivo de duda y los cuestionamientos en los ámbitos social, económico, político y educativo, se nos revelan como habituales donde tiene lugar el paso de las “culturas de la certeza” a las “culturas de la incertidumbre”. Estas situaciones ejercen una influencia decisiva en la necesidad de innovaciones y cambios que parecen urgentes en la educación y por lo tanto, en la actividad del profesorado. Sintetizamos algunas de las aportaciones del autor en este sentido:

En primer lugar, el conocimiento científico es cada vez más provisional, por lo tanto el currículum basado en “saberes dados y hechos indiscutibles” tiene una credibilidad relativa.

En segundo lugar, la diversidad religiosa, cultural y étnica existente en el contexto socioeducativo actual, origina importantes cuestiones en relación con los fines morales de la educación y todo ello vinculado al “declive de la tradición judeocristiana como primer propósito subyacente a la escolarización”.

En tercer lugar, en relación a los métodos de enseñanza, las reformas educativas pueden encontrar justificación en las desacreditadas certezas del pasado.

Para Hargreaves *et al.* (1998) cuando determinadas estrategias de enseñanza, como la instrucción directa, el aprendizaje cooperativo (...) se implementan de forma acrítica, sobre la pregunta base sólida de la investigación educativa (...) se infravalora la visión práctica y la sabiduría de los profesores, exigiéndoles que acepten el saber, la pericia y las normas propiedad y prerrogativa de los científicos expertos (p. 89).

Los tres grupos de consecuencias que las “culturas de la incertidumbre” suscitan en los profesores y profesoras, podemos considerarlos claves para abordar cualquier situación de innovación y cambio en las instituciones educativas, por lo tanto, es conveniente reconocer que el conocimiento básico de la enseñanza tiene un carácter provisional y dependiente del contexto. Un contexto que en la actualidad se encuentra sometido a continuas modificaciones y que por ello en ocasiones puede resultar difícil de definir y concretar y que además se caracteriza por estar impregnado por una gran variedad de procedencias, situaciones y perspectivas. En definitiva, todo proceso de cambio tiene importantes implicaciones tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y para la propia organización de la escuela. En este sentido, Bolívar refiriéndose al fracaso de los intentos de “cambio gestionado” (p.52) en el último tercio de siglo, entiende que se apoyaba en la planificación como un proceso racional, tanto para identificar objetivos como para plantear actividades, ya que está dando lugar a que se recurra a transformar las organizaciones mediante un proceso de autodesarrollo. Estas son algunas de las razones que justifican el que los cambios se inicien desde dentro de la escuela y aún más cuando se trata de cambios que implican aceptación de nuevas situaciones y que llevan implícito el cuestionamiento del propio pensamiento.

El caso español de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES)

Es por todos compartido el hecho de que las escuelas necesitan realizar cambios fundamentales para adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad actual de España, demandas que surgen como consecuencia de que también el panorama social está cambiando de forma acelerada en los últimos años. Por una parte está la presencia de personas y grupos que proceden de otras culturas, por otra los estudiantes se encuentran ante la obligación de permanecer durante más tiempo en los centros educativos además, la escolarización se ha extendido en las últimas décadas, por lo que la situación afecta a un mayor número de personas. Estas situaciones se evidencian en los Institutos de Enseñanza Secundaria del contexto educativo español, que en la actualidad están sometidos a grandes cambios estructurales, no sólo porque su propia fisonomía ha cambiado, sino también por la diversidad del alumnado existente en ellos. Esto supone un desafío constante para el profesorado y para los centros, que en ocasiones se encuentran formando parte de un cambio al que se resisten, que no comprenden, para el que no encuentran suficientes justificaciones, o que no aprueban. También se están produciendo cambios en las relaciones familiares como consecuencia de las transformaciones que experimenta la sociedad, situaciones que ejercen una gran influencia en el comportamiento individual, en el autoconcepto y en la configuración de la identidad. En

definitiva, tenemos que ser conscientes de que las escuelas y los profesores y profesoras, se encuentran formando parte de un proceso de transformación mundial de la política, la economía, la tecnología, la cultura, los valores y la vida cotidiana. Para Hargreaves, *et al.* (1998) “las estructuras familiares están cambiando, las relaciones son más temporales y frágiles, y el concepto de sí mismos y las identidades de los niños y niñas corren ahora más riesgos que nunca” (p. 254).

Posiblemente éstas situaciones de incertidumbre se producen con más intensidad en los Institutos de Enseñanza Secundaria, que asisten a un momento de transformación y cambio por lo que están siendo objeto de estudio y de reflexión desde diferentes ámbitos, además de ser tema prioritario de investigación. La organización y el funcionamiento de los centros de secundaria fue estudiada por Hargreaves (1996) quién se refirió al proceso de “balcanización”, como aquel que potenciaba el individualismo al apoyar los intereses individuales y de pequeños grupos frente a los intereses de los colectivos. En los centros educativos de grandes dimensiones, como puede ser el caso de los Institutos de Enseñanza Secundaria, con unas estructuras organizativas complejas, la identidad relacionada con el conjunto de la escuela es más difícil de conseguir, el tamaño y la diversidad de personas, tanto en relación al alumnado como al profesorado, que integran las instituciones de grandes dimensiones, pueden ocasionar dificultades organizativas que se tornarían más suaves en centros con dimensiones más reducidas. Asimismo, la fortaleza histórica y política de las materias académicas significa que la mayor parte de los Institutos de Enseñanza Secundaria siguen funcionando como “mundos micropolíticos”, de manera que sus conflictos y competiciones entre departamentos forman parte de los males endémicos de la organización. Por todo ello, los esfuerzos dedicados a superar estas identidades enquistadas mediante prácticas curriculares interdisciplinarias que implican afianzar las relaciones interdepartamentales, constituyen un reto prioritario para las organizaciones de Educación Secundaria del contexto educativo español y el éxito de esta integración curricular y del profesorado está estrechamente vinculado a la necesidad de un liderazgo excepcional con capacidad de decisión y comprometido con una filosofía que asuma la innovación y el cambio.

También Santos Guerra (1999), se refería al sistema balcanizado afirmando que en él, el todo es menos que la suma de las partes, identificando algunas ventajas del planteamiento colegiado como: Multiplica la eficacia al incidir todos los profesionales en las mismas ideas, en las mismas actitudes, en los mismos objetivos. Permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que es baladí, sin que las incoherencias y las contradicciones resten eficacia a la tarea. Ayuda a eliminar los errores, las repeticiones innecesarias, las omisiones de aspectos importantes que por no ser competencia expresa de nadie pasan inadvertidas. Permite que los profesionales aprendan unos de otros, que intercambien sus ideas, sus experiencias, sus materiales. Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como la actitud de escucha, el intercambio. Aumenta la coherencia ya que se suele insistir a los estudiantes en la importancia de la colaboración, el trabajo en grupo, etc (p. 33).

A modo de conclusión

El principal reto que se plantea al profesorado de Enseñanza Secundaria consiste en cómo construir un objetivo coherente que no se quede en una búsqueda estéril de la visión o identidad del conjunto de la escuela, ni vuelva a los modelos organizativos tradicionales de conflictos o indiferencias departamentales. Por lo tanto, en el contexto educativo español de la enseñanza secundaria es necesario considerar que:

- Los Institutos de Enseñanza Secundaria han de mantener una lucha activa y permanente orientada a equilibrar y minimizar las diferencias existentes entre las materias por razones de tamaño, prestigio y asignación de tiempo entre las materias de categoría superior y las de categoría inferior y el reconocimiento otorgado a ellas dentro y fuera de la institución.
- Los Institutos de Enseñanza Secundaria no pueden funcionar ni organizarse como si fueran escuelas de enseñanza primaria de mayor tamaño, su organización y funcionamiento difiere en gran medida.
- La sustitución de la especialización departamental, por unas estructuras que apoyen las relaciones interdepartamentales, la identidad, la experiencia y el consenso entre el profesorado que integra los departamentos no parece ser una tarea fácil aunque sí necesaria.

Esto no implica desmontar las asignaturas escolares, aunque los Departamentos organizados por materias sigan existiendo, sería necesario concebirlos desde otra perspectiva más global y participativa y menos totalizadora, los límites entre las materias no son rígidos, podríamos decir que se trata de límites suaves. Paralelamente a la organización departamental podrían existir otras modalidades de trabajo, tales como los equipos colaborativos entre profesores y profesoras y la constitución de comisiones de trabajo, desde las que dar respuesta a las necesidades organizativas y de los estudiantes. En definitiva, trabajar en estructuras organizativas complejas como ocurre con los Institutos de Enseñanza Secundaria, lleva implícito buscar soluciones a los vacíos organizativos que los han caracterizado. Hargreaves, (1996) se refería al “mosaico móvil”, como modelo educativo que ofrece grandes posibilidades organizativas a este nivel educativo: En el mosaico móvil la pertenencia a subunidades cambia con el tiempo. El liderazgo de los Departamentos no lleva consigo la permanencia ni una recompensa institucional mayor que la correspondiente a otros papeles de liderazgo, son elegidos o rotatorios temporales, no llevan consigo el progreso automático de la carrera, tampoco constituyen arterias ni enclaves de decisión. En definitiva, el “mosaico móvil” es una estructura organizativa que ofrece importantes posibilidades de trabajo en colaboración entre el profesorado de Enseñanza Secundaria, ya que facilita la sensibilidad cooperativa ante las presiones y problemas rápidamente cambiantes.

En el contexto educativo español, cuando los centros de Enseñanza Secundaria gozan de pequeñas dimensiones, con escasez de recursos y profesorado, emergen algunas cualidades del mosaico móvil con mayor facilidad que cuando se trata de centros con grandes dimensiones, ya que con frecuencia se pide al profesorado colaboración e improvisación en la actividad educativa. Aunque en las organizaciones

de Educación Secundaria actuales, la pertenencia a subgrupos puede originar cambios continuos siguen existiendo las luchas por el poder, por la categoría y en torno a intereses contrapuestos. En este sentido, los Institutos de Enseñanza Secundaria no necesitarían reprimir los conflictos sino dialogar sobre ellos y resolverlos en un proceso continuo. Mediante procedimientos de resolución de conflictos claros, democráticos y concebidos desde un punto de vista equitativo y ético.

En nuestro contexto educativo, se están poniendo de manifiesto las dificultades del propio sistema estructurado de los Institutos de Enseñanza Secundaria, en asignaturas muy delimitadas, para responder a las necesidades educativas que presenta la población diversa de estudiantes, así como el desconcierto y desánimo del profesorado que se encuentra incapaz, en algunos casos, de responder a esta realidad educativa compleja. Posiblemente la educación de las próximas décadas requiera una reconceptualización del currículum, de las estructuras organizativas de los centros educativos y del trabajo del profesorado con objeto de satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. Por todo ello, es necesario enfocar el discurso sobre reestructuración del currículum desde perspectivas diferentes, es decir, no se trata sólo de reestructurar para que las escuelas sean realmente para todos, también es necesario reestructurar para responder a situaciones cambiantes como ocurre con la actual Enseñanza Secundaria.

Referencias Bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- FULLAN, M. (1993) *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. *et al.* (1998) *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996) *La organización de centros educativos desde la perspectiva del cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999) Organizaciones que aprenden. En M. Lorenzo *et. al* (coords): *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales*. I, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TORRES, J.A. (1999) *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga): Algibe.

Correspondencia con la autora:

M^a José Navarro Montaña
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n 41018. Sevilla.
E-mail: maripe@us.es