

El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje¹

The significance of educational change: a quarter of a century of learning

Michael Fullan

Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto
<http://www.michaelfullan.ca/>

Resumen:

Este artículo de Joe Blase se centra en la micropolítica del cambio educativo, un área emergente de la investigación educativa. Después de una breve revisión de la literatura teórica relevante, se discute la micropolítica de la estabilidad y del cambio. Los estudios generales seleccionados se describen para ilustrar la omnipresencia de la micropolítica en la vida escolar. Los estudios micropolíticos de las reformas de los 80 y 90 y los estudios generales de la reestructuración escolar en los noventa son igualmente revisados. Estas revisiones se emplean para demostrar la tesis central de este trabajo: La micropolítica es una dimensión fundamental del cambio escolar en general y, más específicamente, un núcleo central de la mayoría de enfoques de la reestructuración. Se describe un marco de ideas para la investigación futura sobre la micropolítica del cambio escolar. Semejante investigación es necesaria porque actualmente contamos con pocos estudios de este fenómeno.

Palabras clave: micropolítica; cambio educativo; reestructuración escolar; reforma

Abstract:

This article presents a professional autobiography with the concepts and ideas found in the dynamic and fertile period of growth in the study of the processes of change. It is not to be confused with a research summary. On the contrary, it is an attempt to identify the evolution of the study of change from the perspective of someone whose work has been dedicated to presenting, synthesizing, and, on occasions, creating the main concepts that define the study and practice of change. This article is organized in five sections. The first section briefly encompasses the years prior to 1972 and his contribution to the establishment of research on educational change as a discipline. The second to the fourth sections describe a period of 25 years in the author's professional career, when the majority of his publications appear. Finally, the article concludes with reflections about what has been learned about educational changes, where we are now in relation to these changes, and where we might and ought to go in the future.

Key words: educational changes, historical development, lessons from change.

* * * * *

¹ Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer. Traducción de Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria) y revisión técnica de Antonio Bolívar.

He sido extremadamente afortunado con comenzar mi carrera profesional a finales de los 60, en una época en que el terreno de la “*implementación*” acababa, literalmente, de nacer. Profesionalmente hablando, yo crecí con ella durante las últimas tres décadas. Este capítulo es una autobiografía profesional con los conceptos y las ideas que se cobijan en este dinámico y fértil período de crecimiento en el estudio de los procesos de cambio. No se trata de una reseña sobre investigación. Por el contrario, es un intento de captar la evolución del estudio del cambio desde la perspectiva de alguien que ha dedicado su trabajo a relatar, sintetizar y, en ocasiones, crear los conceptos nucleares que definen el estudio y la práctica del cambio.

El capítulo está organizado en cinco secciones. La primera sección comprende, brevemente, los años previos a 1972 con su contribución al establecimiento de la investigación sobre el cambio educativo como disciplina (materia o campo de estudio). Desde la sección segunda a la cuarta se relata un período de 25 años de mi carrera en el que aparecen la mayoría de mis publicaciones, durante tres etapas distintas, aunque superpuestas, de desarrollo. Estas etapas las he denominado, respectivamente: “*fase de implementación*”, “*fase del significado del cambio*” y “*fase de la capacidad para el cambio*”. Finalmente, concluyo con algunas reflexiones sobre lo que hemos aprendido, dónde estamos y a dónde parece que estemos **o deberíamos estar** yendo en el futuro.

PREPARÁNDONOS: LOS AÑOS 50 Y 60

La mayoría de la gente sabe que muchas buenas ideas (y malas ideas también) pueden encontrarse en el pasado. Yo me he dado cuenta de que muchas ideas del cambio educativo pueden encontrarse no sólo en los trabajos de Dalin, Goodlad, Havelock, Miles, Rogers, Sarason y otros pioneros en los años 50 y 60, sino también en el trabajo de los maestros del cambio, desde Dewey en Educación, hasta gigantes como Durkheim, Parsons y Weber, quienes analizaban el desarrollo social más en general.

Mi objetivo en este capítulo es más inmediato. ¿Qué motivaba el cambio educativo durante la postguerra?. No voy a decir mucho sobre los 50, dado que fue una década relativamente tranquila. El gran impulso inicial, como Miles (1993) ha reseñado, fue la creación de los *National Learning Laboratories-NL* (Laboratorios Nacionales de Aprendizaje) que trabajaban en la formación en el ámbito de las habilidades grupales, así como en la reflexión, diagnóstico y acción compartidos. Durante mucho tiempo, fue un laboratorio alejado de los aspectos instruccionales y de funcionamiento diarios en los centros.

Decir que los NTL y otros proyectos relacionados tuvieron un impacto limitado no es decir que iban por el mal camino. Aún ahora una de las claves para el éxito en el cambio, tal y como retomaré en la sección cinco, es la “*mejora de las relaciones*”, precisamente el objetivo del desarrollo del grupo. La historia de los avances en el estudio del cambio no se debe a la creación de ideas brillantes aisladas, sino a la intersección de elementos independientes, descubiertos espontáneamente o que se han dado juntos en épocas oportunas del desarrollo.

Durante los años 60 se centró la atención en la innovación educativa. Previamente, yo la había denominado como la era de la “*adopción*” de la reforma porque la meta era importar innovaciones como si inundar el sistema con ideas externas produjera las ansiadas mejoras. Esta fue una época optimista. La preocupación, al menos en los Estados Unidos, era que los logros científicos del Oeste estaban quedándose detrás de los logros Rusos, y que una amplia estrategia a escala nacional pronto corregiría el problema. Las arcas federales se abrieron para realizar las

mayores reformas curriculares (PSSC Physics, Chem Study, Chemistry, Nuevas Matemáticas), innovaciones tecnológicas (enseñanza por medio de la TV., máquinas de enseñanza), así como innovaciones organizativas (escuelas abiertas, programas flexibles y enseñanza en equipo).

Al mismo tiempo, el movimiento por los derechos civiles en los 60, ponía de manifiesto ciertas injusticias. Estas preocupaciones simultáneas sobre la calidad educativa y la igualdad de oportunidades para los desfavorecidos dirigieron las estrategias federales para la mejora de la educación. Así quedó de manifiesto en el Acta de Educación Elemental y Secundaria de 1965, donde se canalizaban los recursos financieros hacia los desfavorecidos, los excluidos, así como para el desarrollo y la diseminación de innovaciones ejemplares.

Fueron estos unos momentos embriagadores. Cawelti (1967) refleja el espíritu de la época en la frase con la que abre una reseña sobre “*prácticas innovadoras en los institutos*”: “*La innovación es una de las palabras mágicas que influyen en la planificación escolar de 1967*”. Y así era.

“Una voz solitaria, no escuchada, señalaba quedamente el problema: Se ha empleado una extensa gama de estrategias: polémicas, manipulativas, tecnológicas, basadas en el prestigio, experimentales, morales. Pero el aspecto dominante... tiende a estar en el *contenido* de los cambios deseados, antes que en... los *procesos de cambio*” (Miles, 1964: 1-2).

Fue por esta época cuando yo me encontraba trabajando duro en mi propio y abstracto laboratorio de la Universidad de Toronto, en mi tesis doctoral sobre la sociología del cambio. Me supervisaba, o más acertadamente, yo era el aprendiz de Jan Loubser, quien acababa de completar sus propios estudios de doctorado con Talcott Parsons en Harvard. Mi tesis era sobre “*La unidad autónoma de la India*” (aún ahora no tengo idea de lo que ello significa). Mi disertación estaba ligeramente más fundamentada, y se basaba en los sondeos de las actitudes de los trabajadores hacia el cambio en diferentes establecimientos tecnológicos. Su título era “*La receptividad de los trabajadores hacia el cambio industrial en distintos establecimientos tecnológicos*” (completada en 1969).

En 1965, el Instituto para Estudios en Educación de Ontario se estableció con un mandato amplio para dirigir la investigación y diseminación y para los estudios graduados sobre problemas educativos. En 1968, el Departamento de Sociología de la Educación quedó integrado en una asociación donde ya figuraba el Instituto para los Estudios Educativos de Ontario. Yo fui contratado en julio de 1968, junto con otras tres personas, como becarios del Departamento. Afortunadamente, dado mi estado de preparación, durante el primer año no tuvimos alumnos. A medida que planificábamos el programa de graduación (éste era, estrictamente, una escuela para graduados) yo identificaba los cursos que impartiría: la sociología del cambio, la modernización en la educación comparada, etc. Debo decir que en aquella época, estos cursos significaban para mí poco más que mi “*Unidad autónoma de la India*”.

Sin saber demasiado, y ciertamente no mucho de la ayuda directa a los profesores, aprendí el camino duro durante aquellos pocos primeros años. Hubo dos experiencias que tuvieron un profundo efecto inspirador en mí. Alguien estaba leyendo la obra de Seymour Sarason (1971) *La cultura escolar y el problema del cambio*. Ésta fue la clave conceptual que me abrió a un nuevo campo de trabajo que ha dominado mis intereses desde aquel momento. Asimismo, en 1969 tuve la oportunidad de unirme a un grupo internacional organizado por el noruego Per Dalin, para comenzar lo que iba a convertirse en una asociación dedicada al estudio internacional de los

procesos de innovación y de cambio. Tras terminar algunos estudios de casos sobre la innovación en varios países, Per convocó en 1970, un seminario en Noruega con Matt Miles como asesor jefe. En él dedicamos varios días a examinar los “*conceptos críticos de los procesos de cambio*”. Éste fue, creo, el primer grupo internacional que se centró en los *procesos de cambio* como un fenómeno directo por derecho propio.

En este contexto comencé mi viaje intelectual y práctico en el estudio del cambio. En las tres secciones siguientes, relato los temas principales de este trabajo (ver cuadro 1).

1. La década de la <i>Implementación</i> (1972-1982)	- Reseña del proceso innovador y el usuario (Fullan, 1992) - Implementación del currículum y la enseñanza (Fullan y Pomfret, 1977)
2. La década del <i>Significado</i> (1982-1992)	- El significado del cambio educativo (Fullan, 1982) - El nuevo significado del cambio educativo (Fullan, 1991)
3. La década de la <i>Capacidad para el cambio</i> (1992- ?)	- Las fuerzas del cambio (Fullan, 2002a) - ¿ Por qué merece la pena luchar en la escuela? (Fullan y Hargreaves, 1997)

Cuadro 1: Tres fases en el estudio del cambio

LA DÉCADA DE LA IMPLEMENTACIÓN (1972-1982)

Alrededor de 1970, casi al final, la innovación tenía mal nombre. El término “*implementación*” -lo que estaba ocurriendo (o no) en la práctica- empezó a usarse. Obras como *Tras la puerta del aula* de Goodlad (1970), *La cultura escolar y el problema del cambio* de Sarason (1971), *Implementar innovaciones en la organización* de Gross (1971) y *Anatomía de la innovación educativa* de Smith y Keith (1971) exponían el problema. La gente adoptaba innovaciones sin cuestionarse el porqué y se asumía el uso de las mismas aunque, como demostraban los autores anteriores, en la práctica pocas cosas estaban cambiando. Charters y Jones (1973) se preocuparon sobre el “*riesgo de apreciar lo que no se ha llevado a efecto*”.

Tuve la oportunidad de desarrollar algunas de mis propias ideas cuando me invitaron a montar, como editor principal, un número monográfico de la revista *Interchange* sobre el tema “*Innovaciones en el aprendizaje y los procesos del cambio educativo*”. Esto se convirtió en un extenso ensayo introductorio titulado “*Otra visión de los procesos de innovación y sus usuarios*” (Fullan, 1972). Algunas de las primeras ideas que llevarían al concepto de “significado” quedaron formuladas en este artículo. Mi punto de partida fue decir que el problema de mucha de la bibliografía hasta el momento era que “*el objeto central se situaba en la innovación y no en el usuario (padres, profesores y alumnos)*” (Fullan, 1972: 4).

He extraído las siguientes conclusiones de la perspectiva de 1972:

1. A pesar de la gran cantidad de recursos durante los últimos 15 años (1957-1972) y de las numerosas “*adopciones*” de innovaciones, se ha producido muy poco cambio significativo en los niveles educativos correspondientes.
2. El proceso de cambio se ha caracterizado por seguir un patrón según el cual las

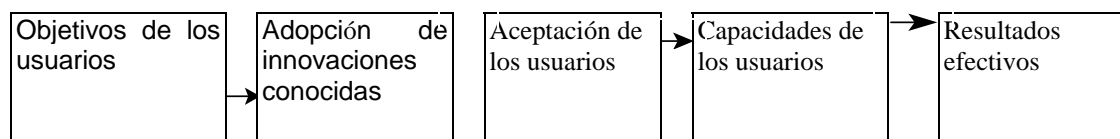
innovaciones se desarrollan fuera de los centros para ser transmitidas a ellos, posteriormente, en función de bases universales. Los consumidores o usuarios de dichas innovaciones (profesores, padres, alumnos) tienen un papel limitado en ese proceso, siendo considerados más bien como adoptantes pasivos de lo mejor de las innovaciones más recientes. Es notorio que la primacía se otorga a las innovaciones (que a menudo acaban en sí mismas) y no a la capacidad de los usuarios para innovar. En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes. Allá donde los usuarios sí innovan se trataba, a menudo, de un hecho individual, el resultado de un proceso permitido y no de un proceso participativo.

3. Las implicaciones del modelo descrito son evidentes:

- Los valores y metas de los usuarios no tenían influencia directa en los procesos. Los resultados son que la diversidad en las innovaciones no se permite.
- El sistema social o los cambios de rol en los sistemas de los usuarios, que forman parte de las consecuencias previsibles de las innovaciones educativas más recientes, no se reconocen ni se planifican. Todo cambio significativo tiene consecuencias en el cambio de roles y en las relaciones entre roles; cambios que deben formar parte de la implementación.
- Las dinámicas del proceso de cambio de rol no han sido comprendidas. Hay poca concienciación acerca de que las innovaciones requieren un cierto “*desaprendizaje*” y “*reaprendizaje*”, que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar dichos papeles. En consecuencia, en los planes de cambio no se incluye preparación previa; pero, lo que es más importante, no se incorpora tiempo ni recursos para el aprendizaje de los nuevos roles en el sistema, una vez que el cambio ha sido iniciado. Dado que dichos requerimientos no se comprenden ni tienen en cuenta, hasta las innovaciones congruentes con los objetivos de los usuarios suelen venirse abajo.
- Como consecuencia de lo anterior, las nuevas ideas educativas y los cambios organizativos que se introducen se convierten en alternativas vacías puesto que crean condiciones y expectativas irreales para que los usuarios la pongan en práctica. Los cambios estructurales son necesarios pero no suficientes para provocar un cambio significativo. Dicho de otra forma: entender un problema e identificar los cambios necesarios para corregirlo es diferente a saber cómo provocar dichos cambios.
- La solución más efectiva puede que no sea introducir más y más innovaciones con recursos adicionales (como una mejor formación en esos nuevos roles) pues el sistema contextual del usuario evita el desarrollo de los mismos, una vez que se han introducido. Además, la solución más efectiva no implica dejar que los usuarios individuales hagan sus propias elecciones en contextos permisivos (Fullan, 1972:15).

He concluido observando que “*el cambio radical puede venir, solamente, a través del oportuno desarrollo de las capacidades individuales de los usuarios para participar activamente en un proceso que parte de capacidades limitadas, y que tiene, en cada nivel del mismo, una cierta inercia a transformar prácticas sutiles, y no tan sutiles, en viejos modelos ya existentes*” (p. 31).

He ofrecido el siguiente modelo (Figura1):



Por una parte, de manera incipiente, vemos algunos de los conceptos que serían desarrollados posteriormente: centrarse en el papel activo de profesores y otros agentes, en el significado, la capacidad, etc. También apreciamos algunas limitaciones fundamentales. La misma palabra “*usuario*” tiene una connotación pasiva; el modelo es lineal, en una sola dirección; no hay lugar para la organización o el desarrollo del sistema. A pesar de las buenas intenciones, el concepto de innovación externa es el hilo conductor.

Tuve la oportunidad de sistematizar el mapa de la investigación sobre el cambio gracias a un estudio encargado por el Instituto Nacional de Educación, que Alan Pomfret y yo publicamos en la *Review of Educational Research (RER)* hace 20 años (Fullan y Pomfret, 1977). Asimismo, íbamos profundizando en nuestro propio conocimiento gracias al *Proyecto de cambio escolar* en Ontario, con mis colegas Glen Eastbrook y John Biss. El Proyecto nos hacía pasar un día a la semana en los centros durante un período de siete años, en los años 70.

Para hacer la revisión de RER, todavía recuerdo la excitación por leer los volúmenes del estudio de Berman y McLaughlin (1976) titulados *Rand Change Agent Study of Federal Programs Supporting Educational Change*.

Pomfret y yo establecimos la importancia de examinar la “*caja negra*” de la implementación, los cinco componentes que condicionan el cambio (o el no cambio): el grado en que los cambios en la práctica se relacionan con a) materia de estudio o materiales; b) la estructura; c) rol/comportamiento; d) conocimiento y comprensión, y e) internalización de valores. Estos serían los *resultados de la implementación*. Asimismo, revisamos la bibliografía para identificar los *determinantes de la implementación*: 14 factores que agrupamos en las siguientes categorías:

- 1) características de la innovación,
- 2) estrategias empleadas;
- 3) características de las unidades adoptantes, y
- 4) características de las macro unidades sociopolíticas.

El artículo publicado en RER colocó el concepto de implementación (como estado y como proceso) en el mapa educativo y avanzó el camino apremiando a los investigadores y a los políticos a centrarse más en las dinámicas y las complejidades de la implementación. El modelo estaba limitado por el término “*usuarios*” y por asumir que la meta era introducir innovaciones. En verdad, el artículo interpreta los centros como si estuvieran introduciendo una innovación cada vez; un defecto fatal que no era noticia en los tranquilos 70, pero que se convertía en cada vez más problemático a medida que entrábamos en los 80.

LA DÉCADA DEL SIGNIFICADO (1982-92)

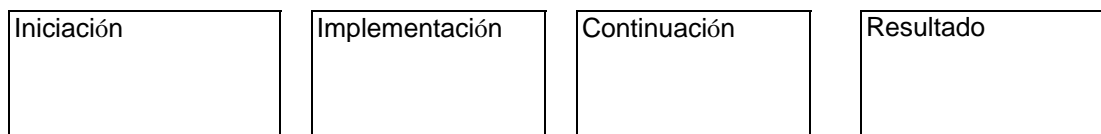
La fuente para la siguiente fase de la conceptualización me vino, literalmente, en un santiamén. A comienzos de los 80, regresaba a Toronto a bordo de un avión desde San Francisco, tras haber participado en la consulta de un Grupo de Asesoramiento en el laboratorio Far West. El avión iba casi vacío y, al sentarme, se me ocurrió de pronto que no conocía un libro de texto que

tratara el proceso de cambio que implicaba la implementación. El libro de Sarason (1971) era muy intuitivo pero poco comprensible. Ningún escritor, incluido yo mismo, había abordado el problema del cambio desde la perspectiva de los participantes habituales. Durante las cinco horas de vuelo escribí casi sin parar, comenzando con el título *El significado del cambio educativo*, conceptualizando y tomando notas para cada capítulo. Cuando aterrizamos, estaba casi escrito. Encontrar alguien que lo publicara era otra cosa. Mi propuesta fue rechazada por tres editores diferentes, uno de los cuales dijo que se parecía mucho a las tesis de Sarason (y es posible que sí). Fue aceptada por el Teachers College Press. El libro es considerado hoy un texto básico para el cambio educativo.

El significado del cambio educativo constituyó la ocasión para transformar el término “usuario” por otro más liberador y general: “significado”. Así comenzaba este tema en el Prefacio:

“Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas... Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la Administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos, los cuales influyen en el proceso de cambio, tales como los Departamentos de Gobierno, las Agencias intermedias, las Universidades, las Federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros”. (Fullan, 1982, p. ix).

En este libro, continué trazando el mapa del proceso de innovación. Aunque todavía era un proceso lineal, había por lo menos una flecha de dos sentidos entre cada fase. (Ver figura 2)



Más importante aún fue que los capítulos dedicados a los roles me permitieron mirar el universo del cambio desde la perspectiva de todos los actores, pues había capítulos dedicados al profesorado, al director, al alumnado, los administradores locales, los asesores y la familia/comunidad. También había capítulos sobre el sistema como un todo, con respecto a los roles de las autoridades (federales y estatales), la preparación y el desarrollo profesional. Los capítulos dedicados a roles y agentes comienzan criticando el prejuicio de la literatura sobre implementación de las “innovaciones en”.

Cuando llegó el momento de revisar la edición, encontré que tenía que reescribir casi todo el libro. Habían pasado muchas cosas en los 80. Al hacerlo, había una tensión creciente entre la perspectiva de la innovación y el desarrollo institucional, o la orientación centrada en la construcción de capacidades. El título fue *El nuevo significado del cambio educativo* (Fullan y Stiegelbauer, 1991).

Resalté más aún la importancia de la falta de significado para los participantes clave:

“Descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales” (Fullan, 1991: 4).

Acuñé la frase “*implementation dip*” que perdura como un concepto útil y duradero en el concepto del cambio. Dividí en dos capítulos: la preparación del profesorado y el desarrollo profesional, en vez de uno como en el original, reconociendo la importancia creciente de la formación inicial del profesorado. En el último capítulo comencé a poner énfasis en que el punto de partida no fuera las innovaciones sino los individuos y las instituciones. Hacía notar que el futuro del cambio educativo dependía de la evolución desde la innovación al desarrollo institucional, desde la marcha en solitario a la creación de alianzas, desde las soluciones monolíticas a las alternativas, desde políticas positivas a las negativas..., todos ellos aspectos de la construcción de capacidades. Sin embargo, era un libro sobre las innovaciones y el significado, pero no captaba aún las dinámicas no lineales de los complejos procesos de cambio.

El nuevo significado del cambio educativo permanece, creo, como una valiosa obra acerca de la innovación, la implementación y el análisis del sistema social (y no hay duda de que habrá una tercera edición²). Dentro del texto, la tensión entre ser entendido simultáneamente como innovación y como desarrollo individual/institucional parece provocar la caracterización de lo que yo llamo los grandes y pequeños contextos (escenas) y sus nexos. Pero se necesita algo más. Aunque se adelantaba algo en mis escritos cercanos a los años 90, aún requería un tratamiento diferente por propio derecho. Desde ahora, entramos en la década de la capacidad del cambio.

LA DÉCADA DE LA CAPACIDAD DEL CAMBIO (1992-?)

Mientras escribía *El nuevo significado*, firmé un contrato con la editorial Falmer Press para escribir otro libro. Escribí una serie de textos cortos titulados *El cambio educativo productivo* (posteriormente se llamarían *Las fuerzas del cambio*, Fullan, 1993). Como todas mis energías iban para *El nuevo significado*, debo admitir que sentí que tenía poco que aportar para otro libro sobre el cambio.

A modo de reflexiones realizadas a pie de página, mi visión es que si estás enganchado activamente en tu propio proceso individual de aprendizaje, en la conducción de investigaciones, en dar conferencias y consultas, consultando la bibliografía más novedosa, o, lo que es lo mismo, estás inmerso en el cambio, entonces seguro que estás a punto de llegarte nuevas ideas. En ocasiones, me preguntan de dónde saco el tiempo para escribir siendo Decano de una gran Facultad de Educación. Parte de la respuesta es que mi terreno académico (la gestión del cambio) y mis responsabilidades administrativas (reformar una institución de enseñanza superior) se superponen sustancialmente. Otra parte, es que si estás inmerso en los laboratorios vivos del cambio y, lo que resulta crucial, estás aprendiendo reflexivamente sobre lo que haces, tendrás ideas sobre las que escribir. Y si tienes buenas ideas sobre las que escribir, encontrarás el tiempo más tarde o más temprano. O, al menos, así es como me funciona a mí.

Dos grandes ideas conectaron en la conceptualización previa a *Las fuerzas del cambio*. Una era que yo comenzaba a acumular ciertas percepciones sobre el proceso del cambio (de la aplicación de nuestro trabajo, de las nuevas lecturas, de la reforma de la Facultad de Toronto, etc.) que venía a ser distinto de lo que aparecía reflejado en la bibliografía sobre el cambio. Aunque algo

² Esta edición se hizo. Cfr. M. Fullan (2001) *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press. Edición española *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Prólogo de J.M. Escudero). Barcelona: Octaedro.

se apuntaba ya en *El nuevo significado*, sin embargo no se desarrollaba, por lo cual algunas de dichas ideas centrales se perdieron. Comencé a leer acerca de la teoría del caos y la complejidad dinámica y tuve la idea de que podría tomar las nuevas perspectivas que estábamos desarrollando y formular los cimientos de la “*complejidad de los procesos de cambio*”.

El segundo avance importante fue la comprensión de que el “*propósito moral*” era un aspecto crítico de cambio. Ya había escrito acerca de la diferencia entre progreso y cambio, pero no fue hasta que me di cuenta de que los objetivos principales del cambio deberían ser establecer una diferencia, lo cual era verdaderamente un tema de cambio. Establecer una diferencia es cambiar y que es además congruente con lo que la mayoría de los educadores pretenden. Propósito moral y agente de cambio son compañeros perfectos.

Esto, la no-linearidad de la teoría del caos me dio la oportunidad de caracterizar algunas de las nuevas ideas claves que habíamos ido aprendiendo, lo cual quedó reflejado en uno de los capítulos de *Las fuerzas del cambio* titulado “*La complejidad de los procesos del cambio*”. Algunos de los temas allí tratados eran: los problemas son nuestros amigos, la visión prematura puede cegarnos, el individualismo y la colaboración deben tener igual poder, ni la centralización ni la descentralización son válidas, etc. La perspectiva que se adopta en “*Las fuerzas del cambio*” es que tanto el individuo como el grupo inmersos en una organización y una sociedad que están aprendiendo, luchan con el dilema de establecer un cambio en la vida de sus alumnos así como en las suyas propias, y hacerlo, además, bajo condiciones de fragmentación y estrés. *Las fuerzas del cambio (Change forces)* despertó un enorme interés. Sólo en California se vendieron 12.000 copias y formó parte de grupos de estudio formados tanto por profesorado como por administradores.

Otras series de escritos, paralelos a *Change Forces* me ayudaron a profundizar en la orientación de la construcción de capacidades, y que se convertirían en parte de la trilogía titulada *¿Por qué merece la pena luchar?*. En *Las fuerzas del cambio* concluí con que el “*sistema*” es intrínsecamente no lineal y endémicamente fragmentado e incoherente. Asimismo, se señala que esta forma de ser es propia de la naturaleza de las sociedades dinámicamente complejas. La única defensa posible, proponía, era desarrollar una capacidad de aprendizaje tanto interna como externa a pesar del propio sistema, con el fin de crear patrones coherentes en el individuo y el grupo.

Comenzando por el aprendizaje interno, manifestaba que el comienzo de un proceso de cambio está en nosotros mismos. En las sociedades complejas como la nuestra, hemos de aprender a arreglárnoslas y a crecer a pesar del sistema.

El aprendizaje externo está relacionado con lo anterior. En palabras de Csikszentmihalyi (1990) “*si los valores y las instituciones no nos suministran un entramado de apoyo como solían hacerlo, cada persona debe usar aquellas herramientas que le sean posibles a fin de procurarse una vida plena de sentido y agradable*” (pág. 16). En la serie “*¿Por qué merece la pena luchar?*” se trata el tema de la movilización y combinación de las fuerzas del aprendizaje interno y externo.

La Federación de Profesores de las Escuelas Públicas de Ontario se me acercó en 1987 con la siguiente propuesta. Ellos decían que el trabajo de los profesores y de los directores se había desbordado y que se estaba convirtiendo en algo cada vez más debilitante y menos satisfactorio. Me pidieron que empezara con el grupo de directores, así que escribí un breve artículo conteniendo conceptos poderosos y accesibles con sus correspondientes planes de acción. Aparte de esto, la federación sólo me dio el tópico: *¿Por qué merece la pena luchar?*

Escribí una pequeña monografía sobre el tema en 1988, que ya va por su segunda edición (Fullan, 1997). En él se tocaba el tema del control interno, resaltando que el problema no era sólo que los directores se veían desbordados de trabajo y bombardeados, sino que esto propiciaba la dependencia externa. Argumentaba que la única solución para los directores era tomar la iniciativa para romper el círculo de la dependencia y llevar a cabo *Apólicas positivas*. Por decirlo brevemente, los directores tenían que actuar positivamente *a pesar del sistema*.

Este monográfico dedicado a la dirección tuvo mucho éxito. Parecía que la gente quería un análisis que dijera que el sistema era el problema, y no necesariamente el individuo; pero también que había acciones que los individuos podían (y debían) tomar bajo su control. Cuando Andy Hargreaves se unió a mí en Toronto, tuvimos la idea de unirnos y elaborar un segundo monográfico (*¿Por qué merece la pena luchar en nuestras escuelas?*, Fullan y Hargreaves, 1996). En él defendemos que resulta primordial entender al profesor en su totalidad, en términos de su carrera profesional y ciclo vital, así como que es igualmente crucial centrarse en la cultura del centro como una de las variables más poderosas que afectan la enseñanza y el aprendizaje. Nosotros hablábamos de cuatro tipos de cultura: individualidad, colaboración, balcanización y colegialidad forzada. Asimismo, formulamos líneas de actuación para profesores y directores que, en efecto, les empujase y motivase a perseguir las cuestiones siguientes: qué clase de cultura tenemos; qué clase de cultura queremos y cómo podemos llegar a ella. De nuevo presentamos a profesores y directores una serie de ideas sobre cómo tomar la iniciativa.

Ya habíamos argumentado en *Las fuerzas del cambio* que estar conectados con el medio era absolutamente esencial para la supervivencia a largo plazo y la efectividad. En la segunda publicación (*¿Por qué merece la pena luchar en las escuelas?*) decíamos que las paredes de las escuelas estaban (y debían estar) cayendo (Fullan y Hargreaves, 1996). *¿Por qué merece la pena luchar ahí fuera?* –publicación que es la tercera de la trilogía– observamos que dichas paredes están (y deben estar) cayendo (Fullan y Hargreaves, 1997). De nuevo argumentamos que profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el Gobierno, etc, si quieren tener éxito.

En los libros de esta serie hemos argumentado suficientemente que el desarrollo individual e institucional está en el corazón de la reforma educativa. Asimismo, aseguramos en nuestras publicaciones que los individuos deben desarrollar sus propias capacidades, deben buscar su espíritu infantil y deben aprender de aquellos con quienes están en desacuerdo. Al mismo tiempo, perseguimos la nueva frontera del papel que juega la emoción y la esperanza para hacer frente a las vicisitudes del cambio (Hargreaves y Fullan, 1997). Es a causa de las acciones proactivas de estos agentes del cambio moral que los “*sistemas*” tienen alguna oportunidad para mejorar.

REFLEXIONES

Los años 60, aunque nulos con respecto a la implementación, fueron una época de aspiraciones a gran escala para las reformas masivas en educación. Fue un tiempo en el que las esperanzas con respecto a la reforma urbana y social eran grandes. El falso, aunque prometedor, comienzo de los 60 desapareció casi en los 70 y en el comienzo de los 80. En la última mitad de los 80 empezaba a extenderse una conciencia a nivel nacional de que algo había que hacerse, pero se quedaba en meras quejas y en demandas de actuación inmediata sin sus correspondientes estrategias.

Ahora, en la mitad de los 90, hemos regresado a la antigua cuestión de una reforma

educativa radical a gran escala. Ahora somos más realistas sobre lo que es necesario hacer. Me refiero a la tercera fase de mi escrito denominada "*la fase de la capacidad del cambio*". No es que la capacidad sea un concepto nuevo. Verdaderamente, muchas de las iniciativas llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Educación se centraban en él; asimismo, el desarrollo organizativo subrayaba la capacidad de las organizaciones. Pero la capacidad adquiere un significado más profundo cuando combina lo que hemos aprendido durante los últimos 25 años.

Hay dos dimensiones claves para la capacidad. Una es lo que los individuos pueden hacer para desarrollar su efectividad, a pesar del sistema; la otra es la forma como los sistemas necesitan transformarse.

Yo enfatizo la capacidad individual por razones estratégicas y fundamentales. Tanto en *Change forces* como en la serie sobre *¿Por qué merece la pena?* se especifica que no podemos depender de o esperar a que el sistema cambie. Esto es lo más convincente cuando nos damos cuenta de que la teoría del caos (y nuestra propia experiencia) nos dice que el cambio no es lineal y que los sistemas no son coherentes en absoluto. Entonces, debemos desarrollar nuestras propias capacidades individuales para aprender y para seguir aprendiendo sin dejar que nos derrumben las vicisitudes del cambio.

Este es también el camino para que el sistema cambie. Si más individuos actuaran como aprendices; si conectasen con su espíritu infantil; si se hablase cada vez más con aquellos que tienen ideas diferentes a las nuestras, es probable que los sistemas aprendiesen a cambiar.

Al mismo tiempo, el sistema precisa atención directa también. En un estudio de evaluación que acabé para la Fundación Rockefeller evaluando cómo cuatro distritos urbanos (Albuquerque, Flint, San Antonio, San Diego) pueden construir infraestructuras para el desarrollo profesional y favorecer un aprendizaje y desarrollo continuos de todos los educadores de dichos sistemas. En ellos hemos desatacado los siguientes problemas:

1. *El contexto urbano: los padres y la comunidad*

Las reformas urbana y escolar, para tener éxito, dependen la una de la otra. Estamos de acuerdo en que, dado que muchos de los problemas que hay en los centros tienen su origen en los problemas de las propias ciudades, la solución completa está tanto dentro como fuera de la escuela (Rury y Mirel, 1997). Algunos han ido aún más lejos como para decir que es inútil trabajar en la reforma escolar sin haberlo hecho primero con la comunidad (Mathews, 1996: 27). Para nosotros no es cuestión de uno u otro. Es esencial, entre otras estrategias, centrarse en el sistema escolar y el desarrollo de su infraestructura, puesto que ello incluye nuevas relaciones con las comunidades.

Analizando la relación entre la reforma urbana y escolar se llega a la inevitable conclusión de que las estrategias para el desarrollo profesional, como la construcción de infraestructuras, deben ser redefinidas para incluir no sólo a los profesores. Bajo condiciones de pobreza, incluyendo las enormes diferencias entre las condiciones de vida urbana de las diferentes clases y razas, no hay duda que la movilización de un gran número de adultos caritativos resulta completamente central para las oportunidades del cambio. Por consiguiente, la construcción de infraestructuras debe unir, explícitamente, el desarrollo de y las relaciones entre todos aquellos adultos que pueden afectar la motivación, el apoyo y el aprendizaje de todos los estudiantes.

2. *Fragmentación o coherencia de las iniciativas de reforma*

Como demostraremos, el problema general no es sólo que los proyectos suelen estar desconectados sino que es posible que trabajen, incluso, en propósitos contrapuestos. Como poco, la existencia de múltiples iniciativas suele crear confusión en la mente de los educadores de un distrito. Hay un enorme sentido de fragmentación e incoherencia en muchos de los distritos involucrados en la reforma. No es una cuestión de si unos pocos pueden explicar las interrelaciones racionales entre las diferentes estrategias reformadoras, sino de si los educadores y el resto de los componentes del distrito pueden experimentar e internalizar un sentimiento de claridad y dirección.

3. *Cambiar la profesión docente*

La construcción de infraestructuras es mejor vista en el contexto más amplio como parte de un movimiento que determine si la misma profesión de enseñante perdurará. Como explica la Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América (1996), la enseñanza, como un todo, necesita una reforma fundamental: en la entrada, la selección, en la formación inicial y en la inducción a la profesión; el continuo desarrollo profesional de los educadores, etc.

“El problema fundamental de la reforma educativa es que la misma profesión no ha experimentado los cambios necesarios para ponerla al frente del desarrollo educativo” (Fullan y Watson, 1997, 6-7).

Necesitamos cambiar los colegios dado que ahora no son organizaciones que aprenden (Fullan, 1995). Necesitamos, especialmente, promover la “*reculturización*”, la creación de “*nuevos*” tiempos y la “*reestructuración*” de las mismas. La reestructuración es lugar común y todo lo que hace es alterar el horario y los roles formales. La “*reculturización*”, como hemos argumentado en varios escritos recientes, transforma los hábitos, habilidades y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia, centrada en lo que los estudiantes están aprendiendo y en qué acciones deberían llevarse a cabo para mejorar la situación. La construcción de nuevos tiempos (“*retemporalización*”) aborda la cuestión de cómo el tiempo puede usarse de manera más fructífera tanto para los profesores como para los estudiantes. La “*reculturización*” y la “*retemporalización*” deberían conducir la reestructuración porque ya sabemos que ocasionan una gran diferencia en el aprendizaje, aunque son muy difíciles de cambiar.

También hemos dicho que las escuelas deben radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables tanto como puedan hacer los profesores en esta dirección. Debemos lograr que las escuelas se relacionen de forma diferente con los padres/comunidad, la tecnología, la política del Gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, etc. (Hargreaves y Fullan, 1997).

Estos aspectos forman parte de la necesidad de cambiar la profesión de la enseñanza. La profesión de enseñar no ha alcanzado aún la mayoría de edad. La educación del profesorado se ha ido quedando atrás. Hemos titulado nuestra reciente investigación para la Fundación Ford del siguiente modo: *The Rise and Stall of Reform in Teacher Education* para significar que aún no hay una reforma sustancial de la formación inicial de los profesores (Fullan, Galluzzo, Morris y Watson, 1997).

Como he escrito, subyacen nuevas y aparentemente más poderosas iniciativas políticas y prácticas. La Comisión Nacional para la Enseñanza y el Futuro de América (NCTAF) ha planeado el

siguiente mapa comprensivo con cinco estrategias conectadas entre sí:

- Tomar con seriedad las marcas de calidad, tanto para los estudiante como para el profesorado.
- Re-inventar la formación del profesorado y el desarrollo profesional.
- Poner a punto la admisión de profesores y poner profesores cualificados en cada clase.
- Promover y recompensar el conocimiento y la habilidad.
- Crear escuelas que se organicen para alcanzar el éxito tanto del estudiante como del profesorado (NCTAF, 1996).

En Estados Unidos existen varias medidas nacionales y estatales, relacionadas entre sí, que representan la combinación de agencias más poderosas que ha tenido lugar hasta ahora (ver Fullan, Galluzzo, Morris y Watson, 1997). Nosotros mismos, en Instituto de Ontario para la Investigación Educativa de la Universidad de Toronto (*Ontario Institute for Studies in Education, OISE/UT*) estamos comprometidos en la reforma de los programas de formación del profesorado para obtener graduados entrenados en la colaboración y el cambio, a la vez que transformamos simultáneamente las escuelas.

Me inclino a pensar que éste es el resultado del trabajo acumulado sobre el cambio en los últimos 25 años. No puede interrelacionarse la implementación, el cambio y la capacidad sin llegar a darse cuenta de que la profesión de enseñar debe ser muy distinta al pasado, y que las escuelas, tal y como las conocemos, deben transformarse tanto que apenas lleguemos a reconocerlas.

Tampoco pueden intentarse estas reformas sin concluir pronto que el sistema educativo no puede marchar en solitario, sino que debe conectarse cada vez más con otros compañeros potenciales, a pesar de que puedan afrontar las dificultades de establecer nuevas alianzas con grupos con los que hasta ahora no habían tenido mucha relación en el pasado (como los padres/la comunidad, los negocios, el Gobierno, las universidades, etc).

Si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto. Sabemos que podemos estar al día en un programa en particular pero no es posible que los demás actúen con el conocimiento nuestro. Sabemos que se puede tener mucho éxito en unas situaciones y un rotundo fracaso en otras. No existe (ni existirá nunca) una “*bala de plata*”. Es imposible llegar a saber lo suficiente como para construir el cambio en la siguiente situación.

Comencé este capítulo observando mi fortuna al comenzar mi carrera profesional cuando comenzaba a producirse un estudio serio sobre el cambio educativo. Asimismo, me complazco de haber escogido un tópico de estudio que, por definición, nunca termine³.

Espero continuar relatando y estimulando pensamientos y acciones futuras relativas al

³ La trilogía sobre *Change Forces* se ha completado con *Change forces: The sequel*. Philadelphia y Londres: The Falmer Press, 1999 [Ed. castellana: *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal, 2004] y con el tercero: *Change forces whit a vengeance*. Philadelphia y Londres: The Falmer Press, 2003. Por su parte, además, ha iniciado una serie de libros sobre el liderazgo, del que está editado en castellano el primero: *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro, 2002 [Ed. original: *Leading in a culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001]. Los otros dos de la serie: *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003; y *Leadership & Sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. Por lo demás, ha proseguido con sus estudios del cambio educativo en diversos artículos, como “The return of large-scale reform”, *Journal of Educational Change*, 1 (1), 2000, 1-23.

proceso del cambio. ¿Quizás sea hora de hacer una tercera edición de “*El (renovado) Significado del Cambio Educativo?*”.

Referencias bibliográficas

- Berman, P. y McLaughlin, M. (1976). Implementation of educational innovation. *Educational Forum*, 40 (3), 345-370.
- Cawelti, G. (1967). Innovative practices in high schools: Who does what and why and how. En G. Cawelti (Ed.), *The nation's schools*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Charters, W. y Jones (1973). *On the neglect of the independent variable in program evaluation* (Occasional paper). Eugene: University of Oregon.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: the psychology of optimal experience. Nueva York: Harper Collins Publisher [ed. cast: *Fluir (Flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós, 1995].
- Fullan, M. (1972). Overview of innovative process and the use. *Interchange*, 3, 1-46.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (con Stiegelbauer, S.) (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000].
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer. [ed. esp.: *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal, 2002].
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 4 (34), 230-235.
- Fullan, M. (1997, 2ª ed.). *What's worth fighting for in the principalship?*. Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fightin for in your school?* Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation [ed. española: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997. También publicado como *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu/Secretaría de Educación Pública de México, 1999].
- Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Rewiew of Educational Research*, 47 (1): 335-397.
- Fullan, M., Galluzo, G., Morris, P. y Watson, N. (1997). *The rise and stall of teacher education reform*. Whashington, DC: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Fullan, M., Watson, N. con Kilcher, A. (1997). *Building infrastructures for professional development: An assessment of early progress*. Nueva York: Rockefeller Foundation.
- Goodlad, J., Klein, M. y asociados (1970). *Behind the classroom door*. Worthington, OH: Charles A. Jones.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). *What's worth fightin for out there?*. New York: Teachers College Press, Toronto, Ontario: Ontario Public Schools Teacher Federation.
- Mathews (1966). *Is there a public schools?*. Dayton, OH: Kettering Foundation Press.
- Miles, M. (1964). *Innovation in education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Miles, M.B. (1993). 40 years of change in schools: Some personal reflections. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 213-248.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What matters most: teaching for America's future*. Washington, DC: Author.
- Rury, J. y Mirel, J. (1997). The political economy of urban education. *Review of Education*, 22, 49-112.
- Sarason, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, L. y Keith, P. (1971). *Anatomy of educational innovations: An organization analysis of an elementary school*. Nueva York. Wiley.