

## **CAMBIO EDUCATIVO Y CULTURA ESCOLAR: RESISTENCIA Y RECONSTRUCCION**

Antonio Bolívar Botía  
Universidad de Granada

### **INTRODUCCION**

El proceso actual de “implantación” de Reforma en nuestro país está mostrando cómo todo cambio educativo planificado genera un conjunto de resistencias/aversiones entre los colectivos profesionales, según incida en algunos elementos considerados centrales por su cultura profesional. A la luz del conocimiento pedagógico disponible puede tener interés revisar el papel de la cultura escolar, en relación con la resistencia al cambio educativo, que aporte una conceptualización de las interacciones recíprocas entre cultura escolar e implementación del cambio educativo. Progresivamente se ha reconocido (Fullan, 1991; Hargreaves, 1991; Olson, 1992) la cultura profesional del profesor, dependiente de la estructura organizativa laboral, como clave del proceso de cambio; la innovación curricular propuesta será interpretada/filtrada y desarrollada de acuerdo con las asunciones, creencias, actitudes, patrones culturales de acción, etc. de la cultura escolar existente, raramente de forma mecánica o fiel.

Pretendo analizar, siguiendo la literatura revelante al respecto (Rossman et al., 1988; Fullan, 1992; Hargreaves, 1989; Educational Leadership, 1990), la relación entre cultura escolar y cambio curricular; como un marco adecuado para clarificar el posible éxito/fracaso, adaptación/modificación de la introducción de cambios planificados orientados a la mejora escolar. La tesis principal que, tras el análisis, se va a defender es que la institucionalización de cambios como mejora es dependiente del grado de congruencia con la cultura escolar existente. Ahora bien, este principio obvio (Sarason, 1971) cabe prescriptivamente ser interpretado como en qué medida los cambios curriculares deben adaptarse a (i.e. contribuir a conservar) dicha cultura, para disminuir la disonancia y aversión al cambio y ser más efectivamente implementados; darse un proceso de “adaptación mutua” o, más bien, para contribuir a la mejora escolar, deben justo intentar transformarla. Entre conservadurismo y transformación crítica externa, la cuestión está en cómo generar desde los propios centros una cultura alternativa crítica a las reformas impuestas externamente.

Aunque la concepción de cultura escolar es dependiente de la perspectiva curricular y metodológica en que nos situemos, inicialmente podemos definir la cultura escolar como **conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro** (Rossman, Corbett y Firestone, 1988, p.4). Se parte de que hay un conjunto de normas, creencias y valores, que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad (símbolos y significados) del centro; y este conjunto es aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación. Más específicamente Rossman et al. (1988, p.5) señalan dos grandes facetas en la cultura de una organización:

“La primera es que la cultura describe el modo como las cosas son, interpreta los sucesos, conductas, palabras y actos, dándoles un significado. La segunda faceta es que la cultura también prescribe el modo como la gente debe actuar, regula normativamente las

conductas apropiadas y aceptables en una situación dada. La cultura define lo que es verdadero y bueno”.

Desde este marco, los centros escolares responden a los cambios planificados externamente según lo que propia cultura considera que es bueno (congruencia con el contenido normativo de la cultura) y verdadero (congruencia con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto). Un cambio que viola estos patrones culturales genera resistencia y oposición. El nivel de aversión variará según el carácter (p.e. sagrado vs. profano) de las normas y patrones organizativos a cambiar y de su grado de novedad con cada cultura o subculturas (especialmente a nivel de Secundaria). El análisis de la cultura escolar existente puede convertirse, entonces, en un buen predictor del impacto que puedan tener determinadas innovaciones. Así Lieberman y Rosenholtz (1987) en su revisión de la investigación concluyen que la cultura de la escuela (su estructura organizativa y “regularidades” que gobiernan lo que pasa) es la mayor barrera para el cambio y, por ello, el mejor puente para la mejora y el cambio es la misma cultura. Los cambios a nivel retórico y cosmético pueden ser prescritos y legislados, pero para que afecten a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos, tienen que alterar la cultura escolar.

Las caracterizaciones anteriores enfatizan el **contenido** de la cultura organizativa: creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos y compartidos por los equipos de profesores. Pero como han resaltado Hargreaves et al. (1992) con ello están sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura, que sólo representa una forma de la cultura profesional. Hay que definirla también en función de la **forma**: pautas de relación y asociación entre los miembros de una cultura. En recientes estudios Hargreaves (Hargreaves, 1989, 1991) ha identificado cuatro tipos de cultura profesional, según los patrones de interrelación entre los docentes: **individualismo**, donde los profesores trabajan física y psicológicamente aislados unos de otros; **balcanización**, donde los profesores están divididos en subgrupos territoriales y “grupillos”, persiguiendo metas diferentes y a menudo opuestas; **cultura de colaboración**, donde los profesores ofrecen ayuda positiva, apoyo y consejos unos a otros, como forma mejor de trabajo y planificación, participando en proyectos conjuntos; **colegialidad restringida**, en que la colaboración está mandada administrativamente mediante específicas intervenciones de gestión y relaciones/reuniones formales.

Cambios en contenidos, actitudes y creencias de los profesores, pueden dar lugar a cambios en la forma de la cultura de los profesores y en las relaciones de trabajo con sus colegas. Por su parte, la forma de la cultura escolar de los profesores puede tener significativas implicaciones para el cambio educativo, en la medida en que la forma de la cultura puede frustrar o hacer exitosa unos compromisos compartidos.

## INTERACCIONES ENTRE CULTURA ESCOLAR Y CAMBIO EDUCATIVO

La cultura escolar, por el papel/sensación de seguridad/ continuidad que aporta al grupo frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-, se ha considerado tradicionalmente como conservadora y uno de los principales factores de resistencia al cambio. Para que los proyectos innovadores no caigan en el vacío será un prerequisite conocer su grado de disonancia con la cultura escolar, como caldo de cultivo para su desarrollo; por lo que institucionalizar cambios implica alterar la cultura dominante (clima organizativo, creencias, significados y relaciones sociales entre los agentes).

T.E. Deal (1987) afirma que cultura y cambio son antitéticos, porque el cambio amenaza la estabilidad, predictibilidad y conformidad de la cultura; por lo que suelen generar “*ambivalencia e incertidumbres*” (Fullan, 1991). En el mismo sentido Rudduck (1991) habla del “*tenaz conservadurismo de las instituciones*” para explicar por qué muchas innovaciones no provocan cambios. Así afirma (p.27-28) “*generalmente se ha subestimado el poder de la cultura existente*

*en el centro y aula para acomodar, absorber y rechazar aquellas innovaciones que chocan con las estructuras dominantes, valores y hábitos arraigados”.*

Elliot (1991, p.48), desde la perspectiva del movimiento de Investigación-Acción como contracultura que pretende transformar la tradicional cultura profesional de los profesores, señala que muchas innovaciones fracasan desde dentro por los valores y creencias empotrados en la cultura escolar que precisamente se pretende cambiar. Así hoy somos conscientes (Fullan, 1992, pp.97-112) de cómo la cultura escolar (en particular la cultura del individualismo) es un factor resistente al cambio educativo, pero también que sin el cambio cultural (del Centro escolar como unidad básica del cambio) este no ocurrirá (i.e. no se institucionalizará). El cambio, para que no quede en maquillaje cosmético, debe generarse desde dentro, más que por mandato externo; y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora y desarrollo profesional (Holmes Group, 1990), implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente en contextos de colaboración. Muchos cambios educativos requieren transformaciones culturales a nivel local (Fullan, 1985a); o, como comenta Rudduck (1991, p.30), después de décadas dedicados a introducir cambios educativos, *“hemos empezado a ver que el cambio no es un simple problema técnico, sino un problema cultural que requiere prestar atención al contexto y a la creación de significados compartidos en los grupos de trabajo”.*

Olson (1982, 1992) ha analizado, desde una perspectiva cultural, los procesos de innovación como la interacción entre las culturas de la escuela y las culturas de la innovación, viendo como clave el proceso de comunicación entre ambas culturas: *“El suponer que una innovación -dice Olson (1980, p.4)- es transparentemente clara para todos es no apreciar el fondo cultural del significado y alcance de las diferencias entre las culturas a las que profesores e innovadores suelen pertenecer”.* Esta doble instancia institucional (la cultura del Centro) y personal (la subcultura del pensamiento del profesor) serán los mediadores y reconstructores de la innovación en la práctica. Desde una concepción cultural del cambio se convierte en tema central de investigación comprender los procesos de reconstrucción, redefinición y filtro que una innovación sufre hasta su puesta en práctica, en una función de “adaptación mutua” y mediación entre dos culturas.

Este enfoque personal y “humanístico” del cambio curricular ha sido justamente criticado por Hargreaves (1989, pp. 59-61), dado que todo el problema queda cifrado a la instancia de cómo los profesores perciben la innovación, sus limitaciones a nivel de comunicación y de traslación curricular; sin indagar en la naturaleza social y política de tales limitaciones. Desde sus análisis de la cultura en los centros de enseñanza secundaria señala (p.57) que *“cuando la política curricular intenta cambiar la práctica curricular, es la cultura de la enseñanza la que determina completamente esta relación. La política curricular no se corresponde con la práctica curricular. Entonces el currículo-en-uso tira a la deriva al currículo proyectado.”*

A nivel de política curricular una descentralización no puede por sí misma cambiar la cultura individualista de la enseñanza (Fullan, 1992, pp.118-9), aunque incida directamente más que la centralista, al disminuir las preocupaciones del aula para dirigirlas a la configuración del proyecto/misión de Centro. *“Una cultura profesional de la colaboración, fundada en la redefinición de las condiciones de trabajo de los profesores con más tiempo fuera de clase, en combinación con un proceso de desarrollo curricular descentralizado, puede proveer a los profesores del potencial necesario para comprometerse efectivamente en una amplia discusión y toma de decisiones sobre los fundamentos de lo que enseñan”* (Hargreaves, 1989, p. 167). De este modo el proceso de transformación cultural por medio de una reconstrucción y apropiación contextual de la innovación por parte de los centros, al potenciar su capacidad institucional de decisión, va unido a una capacitación y ampliación del ámbito de decisión de los profesores, configurando un “desarrollo institucional” (Fullan, 1992; Bolívar, 1992) de los centros escolares.

## LA RESISTENCIA AL CAMBIO PLANIFICADO EN PERSPECTIVA

La resistencia al cambio educativo y -consecuentemente- las estrategias para suprimirla ha sido conceptualizada de manera diferente, según las diversas perspectivas (Snyders et al., 1992). Desde una perspectiva técnico-burocrática la resistencia del profesorado ha sido vista como una de las mayores barreras a superar para la adopción de innovaciones. La gestión de innovaciones y reformas a gran escala, propias de la década de los sesenta, centradas en la difusión y adopción de innovaciones (de "centro-periferia"), parten de que siendo éstas racionales y técnicamente bien diseñadas, una vez vencidas las lógicas resistencias iniciales, los profesores como consumidores o recursos instrumentales, las desarrollarán mecánica / fielmente en la práctica. De este modo en el proceso de adopción de una innovación el profesor es visto como una "resistencia a vencer" o "barrera a superar" (Giaquinta, 1973; Parker, 1980). Juzgada dicha actitud como algo irracional y conservadora, poco dispuesta a los cambios, se trata de gestionar modos y tácticas (convencer de ventajas, presiones de colegas, liderazgo, incremento de autoestima, incentivos, carrera profesional, etc.) que puedan cambiar sus actitudes sobre la innovación propuesta y facilitar su adopción. Gran parte de la literatura sobre innovación de la década del 60 está dedicada a importar técnicas extrañas (agrícolas o industriales) al campo educativo.

En la década siguiente, con la crisis económica y de los modelos hiperracionalizados de grandes reformas, se constata el fracaso práctico (Fullan y Pomfret, 1977; Berman y McLaughlin, 1975) de numerosos proyectos innovadores, induciendo a centrarse -como clave de la innovación- en su desarrollo práctico (**implementación**). Como ha descrito Fullan (1985b, p. 1146): "Es durante la década de 1970 cuando la investigación curricular se llega a preocupar, con los estudios de implementación, de lo que ocurre en las aulas, y qué factores influyen en la extensión del cambio. Algunos investigadores se interesan en el grado de implementación en relación con las intenciones de los diseñadores, mientras que otros se interesan en explorar qué cambios tienen lugar independientemente de los diseñadores". Hay significativas diferencias (González y Escudero, 1987) entre uno y otro enfoque. Desde el enfoque de fidelidad se entiende que se pueden formular indicadores para medir el grado de desarrollo homogéneo que se ha hecho, mientras que desde una perspectiva de proceso se esperan cambios, que incluso pueden ser más apropiados al contexto, adoptados por los usuarios.

El estudio ejemplar-base de toda esta literatura es el Proyecto de la Rand Corporation, dirigido por P. Berman y M. McLaughlin, sobre "Programas federales de apoyo del cambio educativo" en que se llega, entre otras, a la conclusión de que el diseño/contenido de la innovación y su adopción no asegura el éxito en la implementación, éste va a depender de la "adaptación mutua" entre proyecto y cultura escolar local a lo largo del tiempo. Al acentuar la importancia de las motivaciones iniciales de los contextos locales a participar en la innovación se están primando (McLaughlin, 1990) las tendencias conservadoras del sistema escolar, en la medida que prescriptivamente implicaría dirigir la atención a la adecuación entre política curricular y los incentivos que provoquen, en un proceso de negociación/ motivación con los agentes. Pese a sus limitaciones, a la luz del conocimiento disponible actualmente, esta perspectiva ha tenido derivaciones fructíferas porque (Popkewitz, 1988, p. 176) "este enfoque asume los compromisos de las ciencias simbólicas: la negociación, las interacciones personales y el lenguaje se consideran aspectos esenciales para comprender cómo los individuos definen sus expectativas acerca de los comportamientos apropiados y deseables". Se considerará al centro escolar y a los profesores con una cultura propia que modulará y reconstruirá el propio proyecto de innovación.

Aportando una reconceptualización a las variaciones locales, frente a la perspectiva de "fidelidad", los estudios sobre implementación de innovaciones ponen de manifiesto que la resistencia al cambio era, por el contrario, una defensa racional (i.e. justificada) de los profesores frente a las innovaciones planificadas y gestionadas externamente, que juzgan poco ajustadas a su realidad escolar. Como señalan en su revisión Snyders et al. (1992, p.416) si desde la perspectiva

de la fidelidad se pretendía una congruencia (fidelidad) entre la cultura escolar (sistema de creencias del contexto escolar) y los compromisos ideológicos y valores implícitos de la innovación, desde la perspectiva de adaptación se admite pueda existir una incompatibilidad inicial que implique variaciones en la implementación de la innovación.

Desde este enfoque de “adaptación mutua” el grado de congruencia entre creencias/expectativas y percepción de los objetivos y fines del curriculum será una condición necesaria, aunque no suficiente, para una implementación exitosa de la innovación. Como establecieron Berman y McLaughlin (1975, p. 18) *“si los valores y objetivos implícitos en el proyecto diseñado de una innovación no son congruentes con el proyecto de los participantes, la innovación será implementada sólo simbólicamente o no será implementada del todo”*. Los profesores para evaluar el cambio propuesto utilizan, entre otros, el siguiente principio: la congruencia de la innovación con sus creencias y modos de actuar, en suma con la cultura profesional. Investigados los factores asociados al éxito de las innovaciones, las estrategias de planificación e implementación tienen como finalidad contribuir, creando las condiciones que se consideran facilitadoras, a que la innovación sea más fácilmente aceptada, otorgando un papel más activo a los agentes educativos.

Más allá de la perspectiva de la implementación (Fullan, 1992) que ha ejercido un papel dominante, el curriculum se configura como respuesta a las percepciones contextuales que profesores y alumnos tienen. Como recientemente señalaba Huberman (1992, p. 8): *“estamos en el campo de las percepciones, incluso ante los proyectos más tecnológicos, y estas percepciones determinarán las acciones u omisiones que sigan”*. Comprender el cambio curricular, entonces, es entrar en el conjunto de significados entre cultura profesional, estructura escolar y cambio educativo, desde los marcos perceptivos de los participantes, en la medida que procesan socialmente la información.

## RECONCEPTUALIZAR LA DISONANCIA ENTRE CAMBIO Y CULTURA ESCOLAR

Desde una perspectiva cultural no se trata sólo de minimizar las barreras y maximizar los incentivos. La redefinición normativa del contexto organizativo y curricular que todo cambio implica engendra resistencia. Más que gestionar innovaciones que minimicen la aversión al cambio propuesto, logrando una apropiación/adaptación, se trata de ver el grado de congruencia del cambio propuesto con el contenido normativo de la cultura existente, por lo que *“requiere conocer qué cambios son inherentemente compatibles con la cultura local, cuáles no, y cuáles deben ser redefinidos para ajustarse con las normas existentes”* (Corbett et al., 1987, p. 57). Superando un enfoque individualista de la innovación, pero acentuando la dimensión de la cultura local escolar, se plantea cómo incidir en los aspectos de internalización de significados de lo que debe ser la acción escolar y de orquestar condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación. Como señala Fullan (1985a, p. 398) *“comprender el éxito escolar implica conocer los factores que operan en un contexto particular, más que asociar simplemente un listado de factores con los resultados más altos de los alumnos”*.

Rossmann et al. (1988), como hemos señalado, aportan una perspectiva cultural para analizar la resistencia al cambio de la cultura escolar: su grado de disonancia o conflicto con la cultura escolar (de un centro, de los profesores o de estos con el equipo directivo). El nivel de resistencia generado depende de si lo que se pretende cambiar afecta a **normas sagradas** o **profanas** (*“aquellas que reflejan el ajuste temporal a la vida cotidiana, el lado transitorio de la existencia”*). Las discrepancias entre las expectativas de la cultura profesional de los profesores y las exigencias de la innovación va a explicar el nivel de implementación. La inversión de esfuerzos y recursos en el curriculum por sí mismos dan pocos rendimientos en un medio inhóspito. Por ello

mismo es importante conocer la relación entre curriculum propuesto y cultura escolar existente, no sólo para contribuir a reforzarla, sino para saber qué medios y apoyos hemos de orquestar para lograr una institucionalización progresiva. Louis y Miles (1990, p. 15) concluyen que

“la mejora escolar es como una trenza en la que un conjunto de programas y planes de reforma se funden con los contextos políticos y culturales existentes: Como mucho, los cambios se basan en continuos y pacientes esfuerzos por trabajar en el interior de los centros tal como son, mientras se mantiene una visión de lo que pueden llegar a ser.”

La resistencia al cambio -además- debe ser debidamente reconceptualizada ideológicamente. Desde una óptica tecnocrática y gerencial del cambio se puede juzgar negativamente el que los profesores y -sobre todo- los centros rechacen, se opongan, no pongan en práctica o institucionalicen los cambios planificados e implantados coercitivamente. Desde otra ideología reformadora, no lineal, reconocer la complejidad (organizativa, ideológica, cultural y personal) del cambio en educación, significa concebir como intrínseca la dimensión conflictiva entre intereses con pretensiones de legitimidad, el debate social sobre demandas educativas y entre las propias opciones curriculares adoptadas.

La disonancia y el conflicto entre la cultura escolar y el cambio propuesto debe ser interpretado como algo natural (no anormal), aunque deba ser resuelto constructivamente si queremos que tenga lugar. Así, p.e., en las primeras conclusiones sobre el proceso del movimiento de “reestructuración” escolar en USA, Lieberman et al. (1991) concluyen que “el conflicto es una parte necesaria al cambio”. Si bien introducir nuevos programas o *curricula* prescriptivamente, sin involucrar a los profesores, provocan resistencia y defensa de éstos; un cambio que se dirija -por contra- a promover en los profesores un mayor compromiso en la toma de decisiones, sin cambiar las prácticas instructivas y los entornos de los alumnos, puede quedar vacío.

Desde una opción crítica alternativa a la concepción estructural y burocrática de los centros escolares se puede valorar positivamente (paralelo a la justificación moral de una cierta “desobediencia civil”) la opción de resistencia de los Centros a los cambios impuestos externamente, como medio para recuperar un espacio organizativo y educativo específico (valores y patrones de relación social contrahegemónicos), donde reconstruir unos ideales educativos propios, en una colaboración comunitaria. En este sentido el profesor Escudero (1992a) ha planteado algunas líneas en que los centros escolares deben ejercer “*sus opciones críticas de resistencia y reconstrucción de la educación*”. De este modo “*la resistencia a hacer por hacer lo que otros prescriben ha de constituir un espacio propio para que la escuela crítica fundamente y legitime su trayectoria desde la plataforma de pensamiento y acción educativa que integre, al tiempo, qué hacer, por qué, al servicio de quién, y cómo*”.

## RECONSTRUCCION CULTURAL DEL CAMBIO

Cansados en las últimas décadas de promover cambios técnicos en educación que han acabado en sistemáticos fracasos (Fullan, 1991; Huberman y Miles, 1984) o al menos para que todo siga igual bajo nuevas coberturas terminológicas, hoy somos conscientes que el foco principal de cambio y transformación debe ser esencialmente cultural. Como señala Leithwood y Jantzi (1990, p. 3):

“Prestar atención a la cultura escolar, como parte de la reforma educativa, viene exigido por la evidencia de que las culturas escolares tradicionales, basadas en normas de autonomía y aislamiento, crean un contexto de trabajo poco propicio para realizar las aspiraciones centrales de una reforma escolar”.

Reconstruir culturalmente los centros escolares implica actuar conjuntamente en los dos grandes factores que condicional la cultura escolar: estructura organizativa y desarrollo profesional. Las propuestas más recientes (movimiento de "reestructuración" escolar y "escuelas para el desarrollo profesional"; Holmes Group, 1990) se focalizan justo tanto a transformar el entorno laboral del profesor (la estructura organizativa) como el propio trabajo docente, es decir la cultura profesional de la enseñanza; los profesores, su mundo y su trabajo como los puntos fuertes para la mejora escolar.

Así se han propuesto diversas estrategias para promover el cambio cultural de los centros (Rowan, 1990; Escudero, 1992b): desde fomentar y apoyar innovaciones que impliquen un desarrollo de la escuela y de la cultura profesional de los docentes, a la creación de rituales y ceremonias para minimizar la disonancia; pasando por cambios en los patrones de liderazgo y gestión del centro (Louis y Miles, 1990), para promover -sobre todo- la emergencia de nuevos patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando las estructuras organizativas para crear una cultura profesional (Bernier y McClelland, 1989) en un proyecto de cambio solidario. En la llamada "segunda ola de reformas" y el movimiento de reestructuración escolar en USA, aunque con diferentes principios y procedimientos, una línea directriz es implicar a la comunidad escolar en un compromiso por la mejora escolar.

Los cambios de los centros escolares para hacer frente a las nuevas demandas sociales requieren "nuevos modelos de trabajo colaborativo que reinventen lugares conocidos previamente como burocracias y toma de decisiones jerárquicas.(...) Construir una estructura de colaboración para proveer un marco de oportunidades para el desarrollo profesional del profesor y su participación en la reestructuración de la escuela. Así la gestión basada en la escuela, la toma de decisiones compartidas, estructuras de participación, incrementar y cambiar la participación de los padres y de la comunidad, construir relaciones de compañerismo, coaliciones y redes." (Lieberman, Darlin-Hammon y Zuckerman, 1991, pp.2-4). Cambios en la estructura organizativa del centro escolar y la capacitación para el desarrollo profesional del profesor son claves en la mejora escolar. Como señala Escudero (1992b) se trata de dos temas estrechamente relacionados: "mientras con respecto a los centros escolares se aboga por la necesidad de una reconstrucción en profundidad de sus estructuras, procesos de funcionamiento y cultura organizativa, se sostiene al tiempo que dicha reconstrucción de las instituciones educativas pasa por la atribución de mayor poder, capacidad, competencia y consideración de los profesores".

La cultura de la privacidad, aislamiento del profesor y el individualismo ha sido uno de los lugares comunes analizados por la reciente investigación educativa (Lieberman, 1990) como una de las causas del persistente fracaso de implementaciones del cambio educativo (Huberman y Miles, 1984); por lo que resquebrajar la "cultura del individualismo" y promover la colegialidad y el sentido de trabajo en equipo es uno de los prerequisites esenciales para asegurar el cambio en educación.

Frente a la imagen de la escuela como una estructura burocrática se trata de promover un cambio cultural para hacer de las escuelas organizaciones basadas en la colaboración de sus miembros, en que unos nuevos valores (solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, interdependencia, discusión y negociación, reflexión y crítica) configuren una cultura propicia del cambio educativo permanente. Nias et. al.(1989) describen las relaciones de colaboración en una escuela basadas no en procedimientos burocráticos o formales, sino en múltiples detalles que envuelven la vida cotidiana del centro, tanto en clase como entre pasillos, y en acontecimientos propiamente curriculares como de la vida personal de los agentes. De este modo un desarrollo basado en la escuela como lugar de trabajo y espacio innovador fomenta la cooperación entre los docentes y el trabajo en equipo, convirtiendo a las escuelas en unidades organizativas de carácter social que crean ambientes promotores del desarrollo profesional de los profesores. Como señala el profesor Escudero (1992b):

“La idea del centro como lugar de cambio y formación significa reconocer que los profesores en los centros, analizando y valorando en colaboración su práctica, pueden generar un tipo de conocimientos adecuados para orientar sus opciones de cambio, y pueden contextualizar otras propuestas provenientes de diversas fuentes. De este modo una escuela puede ser pensada como un espacio de investigación educativa para los mismos profesores, una organización que vaya persiguiendo una cultura de colaboración que facilite ir desarrollando aquellos procesos de revisión, análisis, valoración y mejora de sus dimensiones tanto organizativas como pedagógicas”.

El desarrollo curricular basado en la escuela, reenforcado culturalmente, se ha configurado en los últimos años (Joyce, 1990; Lieberman, 1990) como la principal plataforma teórica y -sobre todo- práctica para reconstruir culturalmente la escuela. Se trata de promover un cambio en el *éthos* y cultura del centro a través de un proceso de autotransformación colectiva y reflexión/revisión crítica de la propia realidad educativa apostando por los valores de colaboración, colegialidad y compromiso. De este modo la autorrevisión escolar y el desarrollo organizativo se convierten en el contexto para promover el desarrollo institucional del centro y profesional de los docentes.

Partiendo -así- de respetar la profesionalidad del profesor y de tomar la reflexión y revisión de la práctica como ejes sobre los que articular la mejora escolar, se utiliza un modelo de “resolución de problemas” (Holly y Southworth, 1989), con agentes de apoyo externo en un proceso de colaboración. Con todo, el incremento en la literatura pedagógica de los últimos años del tema de crear una nueva cultura de la “colegialidad”, de trabajo en colaboración y del “profesionalismo” empieza a resultar sospechoso (Smyth, 1991), por el uso instrumental que el nuevo discurso oficial, promovido -incluso- por la nueva política educativa para reestructurar los centros escolares, está haciendo de la cuestión, como “nueva ola” de reforma que haga más eficiente el sistema escolar a los intereses económicos. Es paradójico que justo se invite a colaborar más cuando se deja menos espacio para hacerlo y aumenta el control sobre el curriculum (Hargreaves, 1989).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1975):** *Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. IV: The Findings in Review.* Santa Monica, CA., The Rand Corporation.
- BERNIER, N. R. y McCLELLAND, A. E. (1989):** “The Social Context of Professional Development”. En M. L. HOLLY y C.S. MCLOUGHLIN (Eds.): *Perspectives on Teacher Professional Development.* London, The Falmer Press, pp. 19-53.
- BOLIVAR, A. (1992):** “Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular”, *Revista Española de Pedagogía*, 50(191), pp. 131-151.
- CORBETT, H. D., FIRESTONE, W. A. y ROSSMAN, G. B. (1987):** “Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures”, *Educational Administration Quarterly* 23(4), pp. 36-59.
- DEAL, T. E. (1987):** “The Culture of School”. En L. SHEIVE y M. SCHOENHEIT (Eds.): *Leadership: Examining the Elusive* (1987 ASCD Yearbook). Alexandria, VA., Association for Supervision and Curriculum Development.
- EDUCATIONAL LEADERSHIP (1990):** *Issue on Creating a Culture for Change*, 47(8).
- ELLIOT, J. (1991):** *Action Research for Educational Change.* Buckingham, Open University Press.
- ESCUADERO, J. M. (1992a):** “La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática”. Ponencia en el *Seminario Internacional: Educación y Democracia* (Murcia, abril), policopiado, 19 pp.
- ESCUADERO, J. M. (1992b):** “La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar”. En J.M. ESCUDERO y J. YAÑEZ

- (Compls.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo Ed.
- FULLAN, M.G. y POMFRET, A. (1977): "Research on curriculum and instruction implementation", *Review of Educational Research*, 4(2), pp. 193-214.
- FULLAN, M. (1985a): "Change Processes and Strategies at the Local Level", *The Elementary School Journal*, 85(3), pp. 391-421.
- FULLAN, M. (1985b): "Curriculum Change". En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford, Pergamon Press, pp. 1145-47.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.
- FULLAN, M. G. (1992): *Successful School Improvement. The Implementation Perspective and Beyond*. Milton Keynes, Open University Press.
- GIAQUINTA, J. B. (1973): "The process of organizational change in schools". En KERLINGER, F. N. (Ed.): *Review of research in education, 1*. Itasca, IL., Peacock.
- GONZALEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- HARGREAVES, A. (1989): *Curriculum and Assessment Reform*. Milton Keynes, Open University Press
- HARGREAVES, A. (1991): "Cultures of teaching". En HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (Eds.): *Understanding Teacher Development*. Nueva York, Teachers' College Press.
- HARGREAVES, A., MACMILLAN, R. y WIGNALL, R. (1992): *Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. London, The Falmer Press.
- HOLMES GROUP (1990): *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI, The Holmes Group.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984): *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York, Plenum Press.
- HUBERMAN, M. (1992): "Critical Introduction". En FULLAN, M. (1992), pp. 1-20.
- JOYCE, B. (1990) (Ed.): *Changing School Culture Through Staff Development* (1990 ASCD Yearbook). Alexandria, VA., Association for Supervision and Curriculum Development.
- LEITHWOOD, K. y JANTZI, D. (1990): *Transformational Leadership: How Principals can help Reform School Cultures*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria, June.
- LIEBERMAN, A. y ROSENHOLTZ, S. (1987): "The Road to School Improvement: Barriers and Bridges". En GOODLAD, J. I. (Ed.): *The Ecology of School Renewal*. Chicago, University of Chicago Press.
- LIEBERMAN, A. (Ed.) (1990): *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. London, Falmer Press.
- LIEBERMAN, A., DARLING-HAMMOND, L. y ZUCKERMAN, D. (1991): *Early Lessons in Restructuring Schools*. New York, NCREST (National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching), Teachers College, Columbia University.
- LOUIS, K.S. y MILES, M. B. (1990): *Improving the Urban High School. What Works and Why*. New York, Teachers College Press.
- McLAUGHLIN, M. W. (1990): "The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities", *Educational Researcher*, 19(9), pp. 11-16.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School*. London, Cassell.
- OLSON, J. (1980): "Teacher constructs and curriculum change", *Journal of Curriculum Studies*, 19 (1), pp. 55-65.
- OLSON, J. (1982) (Ed.): *Innovation in the Science Curriculum. Classroom Knowledge and Curriculum Change*. London, Croom Helm.
- OLSON, J. (1992): *Understanding teaching. Beyond expertise*. Milton Keynes, Open University Press.

- PARKER, C. A. (1980):** "The Literature on Planned organizational Change: A Review and Analysis", *Higher Education*, 9, pp. 429-442.
- POPKEWITZ, T. S. (1988):** *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.
- ROSSMAN, G. B.; CORBETT, H. D. y FIRESTONE, W. A. (1988):** *Change and Effectiveness in Schools*. Albany, New York, State University of New York Press.
- ROWAN, B. (1990):** "Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools". En **CAZDEN, C. (Ed.):** *Review of Research in Education*, 16, pp. 353-389.
- RUDDUCK, J. (1991):** *Innovation and Change: Developing involvement and understanding*. Buckingham, Open University Press.
- SARASON, S. B. (1971):** *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, Allyn & Bacon; 2nd, 1982.
- SMYTH, J. (1991):** "International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work", *British Journal of Sociology of Education*, 12(3), pp. 323-346.
- SNYDER, J., BOLIN, F. y ZUMWALT, K. (1992):** "Curriculum Implementation". En **JACKSON, Ph. W. (Ed.):** *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the A.E.R.A.* New York, Macmillan, pp. 402-435.