

CULTURA ORGANIZATIVA ESCOLAR Y RESISTENCIA AL CAMBIO EDUCATIVO

Antonio Bolívar Botía

INTRODUCCION

Esta comunicación pretende analizar, siguiendo la literatura revelante al respecto (Rossman *et al.*, 1988; Fullan, 1991, 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 aversión al cambio y ser más efectivamente implementados; o, más bien, para contribuir a la mejora escolar, 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, 1988:4). Se parte aquí 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 noveles 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. Como señala Huberman (1992: 8) "estamos en el campo de las percepciones, incluso ante los proyectos más tecnológicos, y estas percepciones determinarán las acciones u omisiones que sigan". 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

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

con lo que estiman se adapta/conviene a su contexto). Un cambio que viola estos patrones culturales genera resistencia y confusión (Rossman *et al.*, 1988). 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 subcultura (especialmente a nivel de Secundaria).

2.CULTURA ESCOLAR Y CAMBIO

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 desuso 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 suele 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 (1991:48), 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, 1992:97-112) 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, implicando al profesorado en un análisis reflexivo permanente en contextos de colaboración. Muchos cambios educativos requieren transformaciones culturales a nivel local (Fullan, 1985) o, como comenta Rudduck (1991:30), 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 (1980, 1988, 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 (1980:4) 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 la 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: 59-61), dado que todo el problema queda cifrado a niveles 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 Hargreaves (1989:57) señala 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, 1992:118-9), aunque incida directamente más que la centralista, al disminuir las preocupaciones del aula para dirigir las 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: 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.

3.RESISTENCIA AL CAMBIO

La resistencia al cambio educativo y -consecuentemente- las estrategias para superarla ha sido conceptualizada de diferentes modos y formas. Desde una perspectiva técnico-burocrática la resistencia del profesorado era vista como una de las mayores barreras a superar para la adopción de innovaciones. En el proceso de desarrollo de una

innovación el profesor es visto como una "resistencia a vencer" o "barrera a superar" (Parker, 1980). Juzgada como algo irracional y el profesor como conservador y poco dispuesto 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, 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. 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.

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. Pero 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: 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 (1985: 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) 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 – como afirma Cornbleth (1990:114)– 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 su institucionalización progresiva. Louis y Miles (1990: 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 contextualizada ideológicamente. Se puede juzgar negativamente, desde una óptica tecnocrática y gerencial del cambio, el que los profesores y –sobre todo– los centros rechacen, se opongan o no institucionalicen los cambios planificados. Desde una opción crítica alternativa –por el contrario– justamente 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, donde reconstruir unos ideales educativos propios, en una colaboración comunitaria. En este sentido el prof. 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".

4. 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), hoy somos conscientes que el foco principal de cambio y transformación debe ser esencialmente cultural. Como señala Leithwood y Jantzi (1990:3)

"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".

Así se han propuesto diversas estrategias para promover el cambio cultural de los centros (Rowan, 1990; Escudero, 1992): 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. 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, 1988, 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, reenfocado 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 autorevisión 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).

BIBLIOGRAFIA

- 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, 19-53.
- BOLIVAR, A.(1992): "Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 50, núm. 191(enero-abril), 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), 36-59.
- CORNBLETH, C.(1990): Curriculum in context. Basingstoke: The Falmer Press.
- 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.
- ESCUDERO, 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.
- ESCUDERO, 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. (1985): "Change Processes and Strategies at the Local Level", The Elementary School Journal, 85(3), 391-421.
- 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. Buckingham: Open University Press.
- HARGREAVES, A.(1989): Curriculum and Assesment Reform. Milton Keynes: Open University Press
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G.(1989): The developing school. London, The Falmer Press.
- HUBERMAN, M. y MILES, M. (1984): Innovation Up Close: How School Improvement Works. New York: Plenum Press.

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

- HUBERMAN, M.(1992): Critical Introduction. En M. Fullan (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, Victorie, June.
- LIEBERMAN, A.(Ed.)(1988): Building a Professional Culture in Schools. New York: Teachers College Press.
- LIEBERMAN, A.(Ed.)(1990): Schools as collaborative cultures: Creating the future now. London: Falmer Press.
- LOUIS, K.S. y MILES, M.B.(1990): Improving the Urban High School. What Works and Why. New York: Teachers College Press.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. y YEOMANS, A. (1989): Staff Relationships in the Primary School. London: Cassells.
- OLSON, J.(1980): "Teacher Constructs and Curriculum Change", Journal of Curriculum Studies, 12(1), 1-11.
- OLSON, J.(1988): "Making sense of Teaching: Cognition vs. Culture", Journal of Curriculum Studies, 20(2), 167-169.
- 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, 429-442.
- 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 C. Cazden (Ed.). Review of Research in Education, 16, 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), 323-346.