

Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio

Carlos Marcelo García
Araceli Estebaranz García
Universidad de Sevilla

Resumen

Se analizan los cambios que se han dado en la escuela en los últimos años, así como los diferentes enfoques que han tenido, y se han valorado como un desafío para llegar a una calidad y adaptación, abriéndose al mundo y al contexto y respondiendo a los problemas que se plantean en la vida social. Se analiza el papel del liderazgo y la profesionalización de los implicados. Se apunta la innovación como actividad individual y como actividad cooperativa.

Resum

S'analitzen els canvis que s'han donat a l'escola en els últims anys, així com els diferents enfocaments que han tingut, i s'han valorat com un desafiament per arribar a la qualitat i a l'adaptació, obrint-se al món i al context i responent als problemes que es plantegen en la vida social. S'analitza el paper del lideratge i la professionalització dels implicats. S'apunta la innovació com a activitat individual i com una activitat cooperativa.

Abstract

The school changes that have taken place in the last years are analyzed, as well as the different approaches that have appeared. They have been valued as a challenge to improve quality and adaptation to the world and to each specific context, and to answer the problems that raise from social life. The leadership and professionalization are also studied. Innovation is suggested as an individual and collaborative solution.

Sumario

La cultura escolar y los cambios

Conforme vamos avanzando en esta década, y finalizando el siglo, se hacen cada vez más presentes discursos futuristas, que pretenden asomarse por la ventana del tiempo para poder ver qué habrá al otro lado de la cortina. Son esfuerzos de todo punto encomiables y necesarios puesto que nos obligan a pensar no tanto en el ayer sino en pasado mañana. Y evidentemente es ésa una responsabilidad moral que tienen las personas que piensan la educación y la formación de aquéllos que deberán crecer y sobrevivir en los años venideros.

Hace ahora 18 años, Alvin Toffler publicó un libro titulado *La tercera ola*. En ese libro, el autor exponía su visión de que la humanidad estaba entrando en una nueva ola que afectaba a la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo o la familia. Esos cambios ya los podemos observar con mucha mayor nitidez, puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y de aprender. El declinar de la familia nuclear, el incremento de la diversidad cultural, el aumento de las diferencias entre ricos y pobres, la mundialización de la economía, la flexibilidad económica, la compresión del espacio y el tiempo, la sociedad digital, el hogar digital, el teletrabajo, son realidades cada vez más presentes, auspiciadas por el exponencial crecimiento del número de ordenadores, de la reducción de sus precios, de los progresos en la rapidez de procesamiento, así como de la imparable aparición de software que permiten sacar más partido a los potentes ordenadores actuales (Hargreaves, 1996).

Dalin y Rust (1996) hablan de diez revoluciones que se están produciendo ante nuestros ojos y que empiezan a afectar a nuestro trabajo, nuestras relaciones y comunicaciones, la forma como aprendemos, vivimos y educamos. Afirman estos autores que:

Hoy en día el mundo se está moviendo desde la era moderna e industrial hacia una nueva era, la postmoderna. El mundo está en medio de una revolución social, política, económica e intelectual. La educación seguramente cambiará radicalmente en un futuro próximo (31).

Las sociedades postindustriales se encaminan hacia un escenario en el que la información y el conocimiento son indicadores de primera índole para asegurar el desarrollo de los pueblos y los ciudadanos. Y a ello están contribuyendo claramente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el informe de la Comisión creada por la UNESCO, y liderada por Jaques Delors, titulado *La educación encierra un tesoro*, se afirma con claridad lo siguiente:

La Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación... Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber (1996: 198).

Pero la información no es estática. Aunque a lo largo del desarrollo de la humanidad el progreso del conocimiento ha sido continuo, es en este fin de siglo cuando notamos un mayor crecimiento y expansión de la información. Una información que en lugar de estar concentrada en reducidos y difícilmente accesibles espacios sagrados (recuérdese la brillante novela de Humberto Eco: *El nombre de la rosa*), se encuentra disponible al instante, en gran parte de forma gratuita, y lo que es más importante, relacionada a través de vínculos o enlaces. Una información que se organiza de múltiples formas: textual, gráfica, audiovisual, etc. (Siegel y Kirkley, 1997).

Estos cambios están empezando a tener repercusiones tanto en las escuelas como en los profesores. Repercusiones que no siempre se dirigen en la línea del desarrollo, sino que a veces pueden tener repercusiones contradictorias. Desde principios de la década de los 90 se ha venido produciendo en España, en otros países (Estados Unidos, Australia, Inglaterra; Robertson, 1996) se inicia antes, un proceso de incremento de preocupación por la búsqueda de indicadores de calidad que permitan acreditar la confianza en el funcionamiento y los resultados del sistema educativo. La implantación de controles externos al funcionamiento —ya de por sí poco autónomos— de los centros, en la forma de evaluación de centros, planes de centros, revisión de las decisiones sobre contenidos curriculares —recuérdese el tema aún pendiente de la reforma de los contenidos de las denominadas *humanidades* a partir del dictamen de la comisión de expertos. A ello hay que añadir las iniciativas llevadas a cabo por el INCE para la evaluación de segmentos seleccionados del sistema educativo, empezando por los alumnos.

Pero frente a las tendencias centrípetas, parece que se va imponiendo la idea de que la escuela, y el sistema educativo en general, deberá reconvertir la dirección de su progreso para asumir y dar respuesta a una sociedad cada vez más diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga. En este sentido se expresa David Hargreaves cuando señala lo siguiente:

Creo que dentro de 25 años será difícil hablar del 'sistema educativo' en el sentido de un sistema coherente y con gestión estatal: en su lugar, en lo que se refiere a la educación, emergerán otras instituciones sociales cuyos límites serán también difusos: el hogar, el lugar de trabajo, centros religiosos (1997: 11).

Y llama la atención las repercusiones sociales que puede tener la pérdida de una institución hegemónica, socialmente aceptada, y garante de una educación para todos, de una educación comprensiva.

¿De qué manera las escuelas y los profesionales que en ella trabajan están percibiendo la importancia de estos cambios y la necesidad de afrontarlos creativamente? La escuela —en cualquier país— se mueve con patrones bastante estables y homogéneos. Patrones culturales que se observan en las prácticas habituales y asumidas de división del espacio y el tiempo escolar, en la forma de agrupar a los alumnos por edades y ciclos, en la organización del currículum en disciplinas. Como afirmaban Tyack y Tobin (1994):

Los patrones organizativos con los que funciona la escuela no son creaciones ahistóricas grabadas en piedra. Son productos históricos de grupos concretos con intereses y valores particulares en momentos concretos... Los profesores han aprendido a lo largo de generaciones cómo trabajar dentro de estos patrones tradicionales. Los hábitos proporcionan seguridad en el trabajo (476).

Y la pregunta que nos planteamos es: ¿hasta qué punto estos patrones culturales permiten las adaptaciones y acomodaciones necesarias que todo proceso de aprendizaje requiere, de forma que la institución siga cumpliendo las finalidades sociales que tiene encomendadas?

Los cambios que se vienen produciendo y a los que anteriormente nos hemos referido están desafiando a la escuela y a su capacidad de cambio y adaptación. Desde diferentes puntos de partida: organizativos, psicológicos, económicos, educativos, se está llamando la atención sobre la necesidad de que las instituciones educativas sean organizaciones abiertas al aprendizaje. En este sentido decía Foster que:

A partir de la investigación cognitiva, constructivista social y organizativa, vemos la necesidad de entender nuestras escuelas como organizaciones de aprendizaje o comunidades de aprendizaje. La comunidad de aprendizaje constituye un espacio de indagación para el aprendizaje permanente de los adultos y los alumnos (1997: 87).

En el terreno de la organización, Senge ha convertido en *best seller* sus libros sobre la denominada *Quinta disciplina* (Senge, 1992, 1995). En dichos libros se defiende la necesidad de que las instituciones comprendan las necesidades de los cambios y que estén preparadas para anticiparlos para mejor acomodarse a ellos. Este autor decía que:

Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización (1992: 11).

El aprendizaje socialmente construido viene siendo una demanda para superar las situaciones de incertidumbre en las que nos encontramos (Hausfather, 1996). Y el aprendizaje no se limita ya casi exclusivamente a la edad escolar, sino que se dirige a todos los grupos sociales y profesionales (Dalín y Rust, 1996).

El concepto de *comunidad de aprendizaje* se ha venido empleando entre algunos investigadores para referirse al hecho evidente de que las escuelas deben ser espacios en los que aprenden los alumnos, y también los profesores. Dice Clark que «las organizaciones no llegan a ser nada a menos que se conviertan en comunidades de aprendizaje» (1996:115). Un aprendizaje que, en palabras de Karen Louis, «implica la creación de interpretaciones socialmente construidas de los hechos y de los conocimientos que llegan a la organización a través del ambien-

te, o que son generados por ella» (1994: 9). Un aprendizaje que va más allá de la acumulación azarosa de aprendizajes individualmente adquiridos. Un aprendizaje que surge porque se dan unas condiciones que lo facilitan. Condiciones que varían en función de diferentes autores. Así, estas condiciones incluyen la *descentralización y el liderazgo* para Louis (1994), o la *planificación, implicación, indagación y reflexión, coordinación, desarrollo profesional y liderazgo* para Ainscow, Hopkins, Southworth y West (1994). Para Clark (1996) estos elementos se refieren a *la gente y sus sistemas; la tarea; el ambiente; los recursos; la interacción; la comunicación; las relaciones, y los símbolos y rituales*.

En la comprensión de las escuelas, la cultura profesional representa la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás. Abarca las ideas básicas asumidas y compartidas sobre el significado y propósito de la propia tarea, y las formas de trabajo aceptadas por los miembros de la organización. En las organizaciones escolares implica, también, el pensamiento sobre futuros *cambios en la escuela* (Fiddler, 1997). Las elecciones que se hacen dentro de la cultura de la escuela tienen más oportunidades de llevarse a cabo que las que implican cambios en la propia cultura de la escuela. Por ello, tienen más éxito los cambios que se inician en la propia escuela como respuesta a un problema sentido internamente. Porque los tres problemas fundamentales del cambio que implican una conciencia de la propia escuela son: si debe mejorar, qué mejorar y cómo hacerlo. Normalmente se deja a las escuelas el cómo, pero hay muchas fuerzas externas que presionan sobre el si mejorar, y el qué: la administración, los padres, los inspectores, los medios de comunicación, los diversos sectores sociales...

Las presiones externas a la escuela se interpretan de diversas formas, pero un poderoso factor de cambio es la apertura del mundo de la enseñanza al contexto (Fullan y Hargreaves, 1997). Las escuelas no progresan si no están activamente inmersas en su contexto, respondiendo a sus problemas y haciendo aportaciones al día a día de la vida social. Hoy entendemos la escuela como unidad de cambio, como el centro del cambio, pero supone que hay otros cambios a su alrededor con los que conectar: cambio curricular, cambio profesional, cambio administrativo, cambio social. Todos ellos sustentados por una cultura.

Para Fiddler (1997) la cultura de una organización representa una enorme fuerza de estabilización de la organización, porque es una fuerza de unificación frente a las múltiples fuerzas externas. La cultura no es sólo descriptiva sino que es también normativa. Para los observadores es la forma en que una organización opera, pero para los miembros de la organización la cultura representa formas aceptadas de operar. Por ello, son importantes las normas y los valores.

Estas ideas que se asumen y desde las que la organización funciona, raramente se hacen explícitas, y por ello, no se cuestionan; se considera natural la forma de organizarse y de funcionar y así se puede gastar mucho tiempo en solucionar los problemas diarios sin emplear ningún momento en imaginar formas alternativas de hacer las cosas.

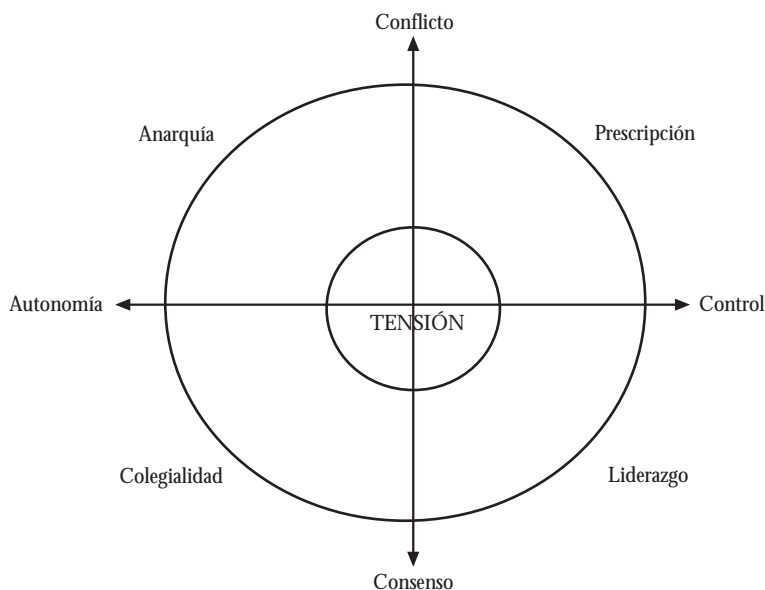


Figura 1. Modelo de Torrington y Weightman, para analizar la cultura de la escuela (Fiddler, 1997, p. 42).

Ahondando un poco más en este aspecto, Torrington y Weighman (1989) consideran dos dimensiones importantes de la cultura: el grado de autonomía del profesorado (autonomía-control) y el grado en que se comparten las prioridades (consenso-conflicto), cuya mayor o menor fuerza da lugar a una *tensión* que se resuelve en algunas características que definen la cultura de cada escuela. Si existe autonomía y consenso, las relaciones serán de colegialidad; si en una situación predominan el control y el consenso es que hay un fuerte liderazgo; si se combinan un fuerte control con una situación de conflicto, seguramente la organización está dominada por las prescripciones; pero si dominan la autonomía y el conflicto, probablemente nos encontramos con una organización anárquica (figura 1).

Sin embargo, Reynolds (1995) llamó la atención sobre el valor de la heterogeneidad dentro de las sociedades, aunque ello provoca una falta de consistencia entre las distintas agencias de socialización como la familia, la escuela y la comunidad. En su opinión, en este ambiente, la consistencia de la cultura dentro de la escuela es particularmente importante precisamente en su tarea de socialización. Sammons y otros (1997) consideran que en las escuelas efectivas se da una coherencia entre la cultura de los distintos niveles de la institución que puede tener un impacto muy poderoso: la escuela como organización en su conjunto, los departamentos, y el nivel de clase. A efectos de efectividad es sobre todo importante el aprendizaje de los alumnos, y



Figura 2.

no se puede o no se ha podido comprobar que la cultura de la escuela tenga efectos inmediatos sobre este aprendizaje, pero los efectos indirectos pueden ser profundos.

Una reciente aportación de MacGilchrist y otros (1997) nos viene a presentar de forma gráfica los elementos que destacan en una escuela que aprende. MacGilchrist y sus colaboradores consideran que de todas estas características las que ocupan el centro o la esencia de la cultura que facilita la mejora de la escuela son tres: alta calidad del liderazgo y de la dirección de la escuela; foco sobre el aprendizaje de los alumnos, que supone una visión compartida de la escuela; y ser una organización de aprendizaje, que se manifiesta en la voluntad y en la consciencia del conjunto de los profesionales que trabajan en el centro de tener necesidad de aprender y de participar en programas de desarrollo profesional (figura 2).

El liderazgo

En el enfoque cultural del cambio para la mejora de la escuela se ha ido dando cada vez más relevancia al papel del liderazgo. En primer lugar, el líder se mueve en un marco de valores, propósitos y creencias que representan la cultura de la organización y desde la cual puede ir impulsando, cultivando y sosteniendo (González, 1997) los proyectos y esfuerzos de la organización. Los líderes

necesitan comprender la cultura de su organización antes de poder dirigir adecuadamente la organización y la propia cultura (Fullan y Hargreaves, 1997).

A efectos del cambio en la organización, referirse al líder no supone necesariamente entender que esta función es la que desempeña el director de un centro, aunque cada vez se ve más la relación que pueden guardar ambos roles. En la investigación de Pole y Chawla-Duggan, sobre las nuevas culturas del trabajo de la escuela secundaria (1996), encuentran que los roles de los directores van cambiando, y que actualmente se preocupan más que por las rutinas y el cumplimiento de las responsabilidades diarias, por mantener e impulsar los ciclos de planificación del currículum, mantenerse informados de la implantación de los cambios propuestos, y con la coordinación y provisión de los recursos necesarios.

Por otra parte, el liderazgo no tiene por qué ser un rol que se ejerce de forma unipersonal, y en ese sentido el liderazgo compartido por equipos directivos o por equipos de gestión, como el equipo técnico de coordinación pedagógica, puede tener una gran influencia a efectos de la mejora global de la enseñanza. Lo cual no quiere decir, como apunta Escudero (1997), que estos equipos sean el órgano que dirige a otros, ni el propietario de las iniciativas de mejora.

Se han estudiado algunos factores que influyen en el estilo de gestión, a cualquier nivel, de manera que se identifican más con el funcionamiento propio del liderazgo. La investigación de O'Neill (1997) sugiere que hay estilos de gestión de los equipos de trabajo que conducen más a la colaboración, y que están ligados a razones de género. Su explicación es que el enfoque femenino de la gestión se basa sobre todo en la empatía y la negociación, y en una falta de énfasis sobre la cuestión del rol y el estatus.

Para O'Neill, el liderazgo compartido, a distintos niveles, es una forma positiva de caminar hacia la colaboración y hacia el desmantelamiento de estructuras jerárquicas que se oponen al cambio real en las escuelas; este cambio facilitará el compromiso y la autonomía profesional junto con la colaboración en equipos, que pueden ser grupos informales constituidos sobre la base de la amistad. Pero se trata de cambio de actitudes y no de normas que figuran en el papel. ¿Cuándo funcionan los equipos de gestión efectivos? Cuando todos los miembros están comprometidos en el proceso; todos los miembros reconocen y valoran las diferencias de opinión y reconocen que no siempre es posible el consenso. Además, existe la posibilidad real de que diferentes equipos tengan prioridades diferentes e incompatibles dentro de una institución, lo cual debe ser tenido en cuenta por la dirección.

Por otra parte, los equipos efectivos son flexibles; captan el sentido de las situaciones, y si bien se preocupan por la formación de los profesores, sin embargo son capaces de tener en cuenta que puede ser inapropiado discutir problemas de la práctica de clase en equipo, en cuyo caso hay que usar otras estrategias como los programas de inducción para principiantes o profesores que acaban de llegar a un centro, el mentorazgo y la evaluación para determinados profesores como individuos.

La visión y los objetivos compartidos

En el fondo de los proyectos de cambio en las escuelas está la pregunta que Fullan y Hargreaves (1997) se plantean como título de su reciente libro: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Una respuesta puede ser la de Clark (1996): las escuelas deben llegar a ser comunidades de aprendizaje, tal como mencionamos antes. Su argumentación es sencilla: hay pocas reticencias en el mundo de hoy a creer que la supervivencia de nuestra especie depende de una síntesis de la vida en comunidad y de la educación. En el corazón del sistema educativo está la escuela. La escuela existe precisamente para incrementar el aprendizaje (MacGilchrist y otros, 1997). Pero la escuela no puede existir sino como comunidad de aprendizaje, o por lo menos debe tener algunas características de tal. Un elemento clave de los intentos de mejora de la escuela es el movimiento de las propias escuelas emprendido con el fin de llegar a ser comunidades de aprendizaje, de aprendizaje abierto (aprender a aprender, aprender de otros, de otras culturas, de las fuerzas centrífugas, tales como el mercado, las demandas sociales, etc.), en lugar de asentarse sólo sobre las fuerzas centrípetas que la inclinan a fundamentarse sobre lo común y los lazos de cohesión internos.

Pero no es un desarrollo creciente y lineal el que se sigue en esta dirección. Ha habido regresiones, e incluso hacia un mayor aislamiento de la escuela o, dentro de ella, de los profesores. Hablamos de comunidad de educación y puede haberse vaciado de contenido la expresión, de tal forma que no creamos de verdad, o en la escuela no se confíe, en la potencialidad de las escuelas como comunidades de aprendizaje para transformar la educación y estimular el compromiso para el cambio. Y, de nuevo, ¿por qué es necesario que la escuela aprenda? Para MacGilchrist y sus colaboradores (1997) el aprendizaje es una inversión en el futuro. El futuro que se desea aún no ha llegado porque hay que aprender y desarrollar nuevas ideas y hay que aplicarlas inteligentemente. Y además aplicarlas como escuela. Ello convertirá a la institución en una organización que desarrolla distintas capacidades para funcionar con inteligencia, cuyas manifestaciones son las siguientes:

- a) *Inteligencia contextual.* La capacidad de la escuela para verse a sí misma en estrecha relación con la comunidad y el mundo del que forma parte. Ello se demuestra en la sensibilidad para dar la bienvenida a nuevas ideas, a las personas que la visitan y a los sucesos del ambiente; y en el reconocimiento de que la escuela necesita casar sus decisiones y su dirección a su contexto. La adaptabilidad es un principio operativo central.
- b) *Inteligencia estratégica.* Significa pensar con claridad en los objetivos, que además, deben ser compartidos. Y significa también ser capaz de planificar la acción necesaria para lograr su mejora. Habilidad para establecer y desarrollar *planes corporativos*, que responden apropiadamente al presente, creando el futuro y anticipando las consecuencias.
- c) *Inteligencia académica.* La capacidad de valorar y promover una alta calidad de los programas. Relacionan esta inteligencia con el concepto de «valor

añadido» y se caracteriza por tener altas expectativas para todos los estudiantes, y promover la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, lo que se manifiesta en proponer tareas que faciliten a los estudiantes plantearse cuestiones y emplearse a fondo en la búsqueda de significado. La escuela reconoce, además, que el aprendizaje de los profesores está inextricablemente unido al aprendizaje de los alumnos.

- d) *Inteligencia reflexiva*. Está caracterizada por un núcleo de destrezas y procesos de control, reflexión y evaluación sobre la efectividad de la escuela en general, y en particular sobre el progreso y el logro de los alumnos. Por ello, no sólo usa datos estadísticos sino que la escuela es capaz de interpretar y usar la información para la mejora; sabe cómo aprender de los datos.
- e) *Inteligencia pedagógica*. Es la capacidad de la escuela de verse a sí misma como una organización de aprendizaje; capacidad de aprender sobre el aprendizaje. Se manifiesta en un compromiso por estudiar y profundizar sobre este propósito fundamental. La inteligencia pedagógica asegura que el aprendizaje y la enseñanza sean analizados regularmente. Ello supone, también, una estrecha relación entre pensamiento, enseñanza, y aprendizaje, y que la metacognición es un proceso esencial de la escuela inteligente.
- f) *Inteligencia colegial*. Es la capacidad del profesorado, principalmente, para trabajar juntos para mejorar su práctica en la clase. Es la comprensión de que los profesores necesitan apoyo continuo y variado. Entienden que los individuos, y los profesores como tales, pueden marcar diferencias, pero que «el todo es más que la suma de las partes», y la mejora de la escuela está ligada al aprendizaje de los profesores que son los principales agentes de cambio.
- g) *Inteligencia emocional*. Es la capacidad de la escuela para permitir a los alumnos y a los profesores que sientan, se expresen y sean ellos mismos a la vez que son respetados. Es la habilidad para comprender a otra gente; entender qué les motiva, y cómo trabajar cooperativamente con ellos. Este tipo de inteligencia es vital para el aprendizaje, porque es parte del pacto entre el/los profesor/res y los alumnos. Y es vital para aceptar y tratar la diversidad.
- h) *Inteligencia espiritual*. Cada escuela se define por unos valores y por facilitar la adquisición de un sistema de valores personal. La inteligencia espiritual está caracterizada por valorar fundamentalmente la vida y el desarrollo de todos los miembros de una comunidad.
- i) *Inteligencia ética*. Es la capacidad de la escuela para reconocer la importancia de los derechos de los alumnos, y la necesidad de implicarlos en las decisiones relativas a su aprendizaje. Es una escuela que se rige por criterios y, fundamentalmente, por los principios de justicia y equidad. Por ello, está preocupada por asegurar el acceso de todos los alumnos a un amplio y equilibrado currículum, y por la distribución y el uso de los recursos. Esta capacidad le permite a la escuela aprender sobre los estudiantes y sobre lo que ellos quieren, tomando en cuenta el punto de vista de los estudiantes.

La cultura profesional y los cambios

El discurso que hemos planteado hasta ahora nos ha puesto de manifiesto que ante los cambios sociales, culturales, económicos, humanos en definitiva, la escuela no puede esconder la cabeza y esperar a sobrevivir como institución sin adaptarse a las circunstancias actuales. Hemos descrito diferentes aportaciones que nos indican que las escuelas, como organizaciones, deben aprender para mejorar, aprender para transformar. Y este proceso mueve muchas piezas, algunas de ellas poco controlables y predecibles, como lo son todos los fenómenos humanos. ¿Y qué pasa con los profesores? ¿Qué tipo de profesionales de la enseñanza podremos pensar para la educación del nuevo siglo?

La profesión docente ha ido arrastrando a lo largo de los años un déficit de consideración social, basado, según algunos, en las características específicas de las condiciones de trabajo que la asemejan más a ocupaciones que a *verdaderas* profesiones como la medicina o el derecho. Se ha querido comparar sistemáticamente a la docencia con estas otras profesiones para ver si cumple las condiciones de:

[...] un conjunto de individuos que aplican un conocimiento científico avanzado para proporcionar un servicio a los clientes y se agrupan juntos mediante la pertenencia a un cuerpo profesional que asume la responsabilidad de controlar los promedios profesionales, y que les confiere beneficios y puede imponer sanciones a los miembros (Tomlinson, 1997).

Y evidentemente, como Hoyle y John (1995) mostraban, la profesión docente, por sus especiales características, no cumple con estos estrictos y clasistas criterios.

Para intentar aclarar un poco el tema, diversos autores establecen diferencias entre profesionalización y profesionalismo. La profesionalización tiene que ver con el estatuto social de la profesión, la autonomía, valor, presencia y capacidad de influencia que una profesión tenga en la sociedad (Englund, 1996). También tiene que ver con el ordenamiento de la profesión, sus normas externas, las decisiones políticas que las afectan, etc. Con el discurrir de los tiempos y la implantación de las reformas educativas la profesión docente ha ido cambiando. Para algunos hacia una desprofesionalización, debido a la pérdida progresiva de autonomía y control interno. Para otros hacia una reprofesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes (Marcelo, 1995b).

En el primero de los sentidos se manifestaba David Hargreaves (1997) en un trabajo en el que reflexiona sobre el efecto que los cambios a los que nos hemos referido al comienzo de este artículo están teniendo y van a tener en la profesión docente. Para este autor, las reclamaciones y luchas actuales en el sentido de una mayor profesionalización (mayor autonomía y autocontrol interno de la profesión) de los docentes llega históricamente tarde. El avance imparable de la sociedad de la información, auspiciada como hemos visto por el uso de las nuevas tecnologías, va a configurar —según este autor— un escenario caracterizado por una «progresiva desprofesionalización: una sociedad del aprendi-

zaje donde todo el mundo enseña y aprende y nadie es un experto» (D. Hargreaves, 1997: 19).

Junto al concepto de profesionalización hemos hablado del profesionalismo, entendido en este caso como la capacidad de los individuos y de las instituciones en las que trabajan de desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los clientes, y en un ambiente de colaboración. Los estudios sobre profesionalismo han tomado en consideración la necesidad de reprofesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva, y muestra un síntoma claro de que los docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales centradas en los alumnos y restringidas al espacio físico del aula (D. Hargreaves, 1994). Este *nuevo* profesionalismo, o *profesionalismo extendido*, según la consideración de A. Hargreaves y Goodson (1996), principalmente se concreta en las actuales demandas a los profesores para que trabajen en equipo, colaboren, planifiquen conjuntamente, pero que también incluye la realización de funciones mentoras o relacionadas con la formación inicial de los profesores, así como aspectos más centrados en la formación, como la formación basada en la escuela.

Al profesionalismo extendido, se ha añadido el discurso del profesionalismo práctico, que ha destacado que el conocimiento pedagógico no se produce sólo a través de la investigación, sino que los profesores pueden aprender y mejorar a través de la reflexión. No es momento ahora de volver a desarrollar las características y resultados de la investigación que se ha centrado en el estudio y desarrollo del conocimiento del profesor (Marcelo, 1995a). Si me gustaría compartir las reflexiones que A. Hargreaves y Goodson hacen en relación a las aportaciones de esta nueva forma de entender la profesión docente:

En el mejor de los casos, el discurso del profesionalismo práctico y reflexivo está contribuyendo a deconstruir la pretensión intelectual de una profesionalización centrada en la universidad, basada en conocimientos científicos como base para la profesionalización del profesor... Pero cuando se asumen formas extremadamente personalizadas y románticas, creemos que el discurso del profesionalismo práctico está abierto al peligro de un dualismo crítico. Primero, porque no todo conocimiento práctico del profesor es educativamente beneficioso o socialmente valioso... Una segunda crítica al discurso del profesionalismo práctico es que un excesivo celo por promover el conocimiento cotidiano, práctico (con la mejor de las razones) puede conducir el trabajo de los profesores fuera de compromisos morales y sociales más amplios. En este tipo de escenario, gobiernos de derechas pueden reestructurar el trabajo de los profesores y la formación del profesorado de forma que reduzca su trabajo a destrezas pedagógicas y competencias técnicas, dejando de lado cualquier responsabilidad moral de los profesores o juicio profesional de éstos acerca de los asuntos curriculares, y que también limiten las posibilidades a los profesores de acceder al conocimiento universitario, con lo que éste puede aportarle de indagación independiente, crítica intelectual y comprensión de otros profesores en otros contextos. Ello puede llevar a transformar el conocimiento de los profesores en conocimiento coloquial. Algunos de los ejemplos que conducen a la formación inicial del profesorado centrada en la escuela y las escuelas de desarrollo profesional pueden suponer amenazas en este sentido (1996: 12).

Otro punto de vista crítico respecto al *profesionalismo extendido* tiene que ver con el auge que se viene haciendo, y que nosotros hemos recogido a lo largo de este artículo, respecto a la necesidad de insertar en la profesión docente normas de colaboración, publicidad, compromiso compartido. Si bien hemos puesto de manifiesto que el aprendizaje organizativo requiere del trabajo planificado en común, voces autorizadas (A. Hargreaves, 1992) nos llaman la atención sobre como la colaboración no puede convertirse en una nueva ortodoxia del cambio y de la mejora educativa. La colaboración está en la base de la reforma del currículum y de las escuelas. Innovaciones tales como la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, el *coaching* entre compañeros, el mentorazgo, o la investigación-acción colaborativa son iniciativas que pueden ir a favor de un ambiente escolar que favorezca el aprendizaje.

Algunos autores están llamando la atención acerca de la ironía de que mientras se está vendiendo a los profesores y a las escuelas la idea de que deberían ser más autónomos y responsables de las necesidades propias, a la vez se les está transmitiendo cómo deben ser sus resultados y cómo deben abordar las prioridades nacionales para mejorar la competencia internacional. Se supone que los profesores están teniendo más autonomía escolar precisamente en el mismo momento en que los parámetros con los que se espera que trabajen y mediante los cuales serán evaluados, están siendo cada vez más serios y limitados (Little y McLaughlin, 1993; Smyth, 1995).

A la vez, también están surgiendo voces que reclaman la consideración de la cultura profesional de los docentes más como un caleidoscopio que como un periscopio. Es decir, que la forma de sentirse profesional y de actuar como tal deber ser flexible y respetuosa con las diferencias individuales. Y frente a liturgias colaborativas, es posible que el compromiso profesional se manifieste no necesariamente a través de actividades colectivas vacías de contenido. El compromiso con la profesión es un elemento que sigue caracterizando la buena enseñanza. Hopkins y Stern (1996), en una investigación financiada por la OCDE, de carácter internacional, y cuyo objetivo consistía en buscar elementos comunes que caracterizaran a buenos profesores y buenas escuelas, encontraron que, en relación a los profesores, el compromiso con su trabajo era una de las características principales. Los autores manifestaban que los buenos profesores están implicados con su trabajo, con ayudar a los alumnos a aprender, con mejorar su práctica, con ganar confianza en sí mismos. Este compromiso es pieza clave que también Louis (1998) ha identificado como característico de la profesión docente: compromiso con la escuela como unidad, con las metas académicas de la escuela, con los alumnos como individuos y con el conocimiento que deben enseñar. Louis encuentra que en el desarrollo de su actividad:

Los profesores valoran muy alto los cambios en el currículum y en otro tipo de actividades de desarrollo escolar, y los datos obtenidos sugieren que el trabajo colaborativo «per se» no es muy importante, sino el grado en el cual ese trabajo colaborativo permite ver a los profesores que están mejorando su repertorio docente (1998: 19).

Y este compromiso a veces se manifiesta en actividades que implican grupos de profesores trabajando colaborativamente, pero también puede verse y respetarse en respuestas individuales y aisladas. El individualismo, decía A. Hargreaves, se está viendo como una herejía contra el cambio educativo. Sin embargo, en palabras de Huberman:

Hablando con claridad, hay profesores que trabajan solos, aprenden solos, y derivan la mayor parte de su satisfacción profesional solos, o mejor dicho, a través de sus interacciones con los alumnos en lugar de con los compañeros (1993: 23).

Este tipo de profesores pueden trabajar también para el desarrollo de su escuela, aunque a un nivel más cercano al aula, o al departamento.

El caso de dos proyectos de innovación: dos formas de enfrentar el cambio

¿Cómo influye la cultura escolar y la cultura profesional en el desarrollo de proyectos de innovación en la escuela?, y más específicamente, ¿qué rasgos de la cultura de un centro caracterizan a los proyectos que tienen un impacto sobre la vida y la organización del mismo?

Para dar mayor concreción a las ideas expuestas, vamos a comparar dos proyectos que nosotros estudiamos como casos representativos de determinados grupos o conglomerados identificados por algunas características comunes en nuestra investigación sobre innovación educativa (Marcelo y otros, 1996). Comparamos dos de estos proyectos en los que se da o falla el impacto en el centro.

Como todo estudio de casos, nuestro trabajo se basa en el uso de la triangulación de técnicas de recogida de datos (Huberman y Miles, 1994). Obtenemos información mediante los **cuestionarios grupal e individual**, pasados a los profesores participantes, y elaborados expresamente para esta investigación con preguntas cerradas y abiertas (Marcelo y otros, 1996); y principalmente mediante una **entrevista** en profundidad con los **miembros del proyecto** en grupo, y con algún profesor individualmente, en base a un esquema de preguntas para focalizar la conversación, así como con el **equipo directivo** del centro de manera informal. Obtenemos también datos por la **observación directa** en una visita al centro. Las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron; las observaciones se registraron en notas de campo.

En cuanto al análisis de datos usamos **técnicas de análisis cuantitativo** para las respuestas a preguntas cerradas de los cuestionarios, a través de los programas del BMDP, que utilizamos en la primera parte, o estudio extensivo de los proyectos. Para el estudio de casos utilizamos principalmente la información cualitativa obtenida a través del **análisis de contenido cualitativo**.

Para analizar el **impacto de la innovación** a través de los estudios de casos, nos servimos de los datos que nos ofreció el análisis de correspondencias múltiples al agrupar los 81 cuestionarios de proyectos grupales que nos habían

remitido (del total de 150 proyectos existentes) en ocho conglomerados de variables, de los que obtuvimos los casos presentados, como representativos de los proyectos de innovación.

Hall y Hord (1987) y Louis y Miles (1990) han considerado que el impacto en el centro, es decir, los cambios que se van produciendo, mayores o menores, en la organización, tanto en las estructuras como en el funcionamiento, es la característica que muestra con más claridad el *éxito de la innovación*, porque supone la *posibilidad de la institucionalización* de la misma, por su amplitud y por su permanencia. Estos cambios pueden referirse a los procesos de comunicación, de colaboración en la tarea educativa, de implicación del personal de la escuela en tareas y proyectos comunes, de ejercicio del liderazgo (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Medina, 1996), o en el simple uso de espacios, de organización del tiempo, de adquisición de recursos más variados y apropiados, etc. En nuestro estudio, la innovación ha tenido un impacto positivo, según reconocen los implicados en estos procesos, en la *participación* que ha ido aumentando progresivamente, propiciando la *colaboración* hasta llegar a una *visión compartida* de la tarea, así como a la unificación de *criterios para la evaluación*. Además, los profesores señalan el hecho de que el centro (cada grupo se refiere a su colegio o instituto) ha *mejorado las relaciones con el entorno*, relaciones que se dan en mayor cantidad y frecuencia.

La innovación como actividad individual: la clase de los inventos

Se trata de un proyecto de innovación educativa cuyo objetivo primordial es el desarrollo del área tecnológica de EGB (ciclo 12-14), adaptando el currículo básico a las características y necesidades de los alumnos y alumnas de un colegio público de Sevilla. Es un proyecto de innovación educativa ideado e implantado por un profesor: el director del colegio. Las variables por las que se identificó y se seleccionó el caso fueron las siguientes: dos años de antigüedad del proyecto; pequeño número de profesores participantes; el director del centro desempeña la función de coordinador del proyecto; el estilo de dirección es directivo; y se observan pocos cambios a nivel individual y a nivel grupal, pero el profesor que desarrolla el proyecto se halla altamente satisfecho.

Este profesor imparte las enseñanzas de tecnología en los cursos sexto, séptimo y octavo de EGB desde la creación del colegio, y por ello tiene experiencia de trabajo en el área. Se trata de un proyecto del equipo directivo, ideado y estimulado por el director del centro, líder organizativo y académico, que impulsa y coordina la innovación, pero principalmente la diseña y la implanta. No es la primera actividad de autoformación que lleva a cabo, pero en su opinión no ha influido su experiencia en otras actividades para plantearse este proyecto. El colegio como tal, sin embargo, no ha participado en ningún proyecto de innovación, ni ha existido ningún grupo de formación, o seminario permanente, etc.

¿Por qué un proyecto de innovación sobre tecnología? Los profesores que participan consideran que el tema era propicio a la innovación dado que se

trataba de contenidos que requieren de por sí un tratamiento didáctico innovador; se daba en ellos, además, como profesores, el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza. El tema se seleccionó por la persuasión del coordinador del proyecto, cuya idea original fue aceptada por los otros dos miembros del grupo. Y desde luego *«responde más al interés del profesorado que a necesidades de los alumnos»*, en el momento inicial, aunque *«poco a poco se han ido integrando los intereses de todos»* (Entr.).

El coordinador, como director del centro, ha estimulado a la participación en el proyecto de innovación a otros profesores, pero sin éxito; no parece que los profesores tengan interés por el proyecto o por otro tipo de planteamiento innovador, aunque conocen lo que se está haciendo en su colegio, y en opinión del director el tratamiento didáctico de esta área puede ser aplicado a otras áreas, incluso hay estrategias y objetivos que son comunes, pero no hay un planteamiento común. No obstante, hay diferencia entre los profesores de los distintos ciclos; los del tercero lo conocen porque él mismo pertenece al equipo y comenta lo que se está haciendo; los de otros ciclos de primaria desconocen el proceso del área, ya que únicamente tienen algún conocimiento a través de las exposiciones de los trabajos realizados.

La innovación como actividad colaborativa: ejes transversales

En este proyecto, titulado **Los ejes transversales en el currículum de educación infantil y educación primaria**, se pretende estudiar y adaptar los objetivos y contenidos de los llamados temas transversales del currículum oficial, a los objetivos y contenidos de las distintas áreas, de suerte que no sea un añadido, sino que se convierta en algo fundamental, formativo y aplicado de una forma global, en cuanto que longitudinalmente los profesores lo trabajan en todos los niveles a la vez, y transversalmente se incorpora a todos los contenidos, no sólo de una forma esporádica, sino en toda su extensión. Surge, por ello, con un fuerte contenido formativo más que informativo, tanto desde la elección de los contenidos, cuanto por el trabajo práctico que se pretende realizar.

Las características que implican la elección de este caso se pueden explicar a través de tres índices: por la **antigüedad** que llevan los profesores en planes de innovación, ya que son cinco años los que cuentan de trabajo, aunque con formas y aspectos diferentes; en segundo lugar, por el **número de profesores** que participa, ya que es todo el claustro, aunque no todos con la misma intensidad; y en el tercer lugar, por el **estilo directivo**, que pudiéramos definirlo como de coordinación. También se podría señalar la **satisfacción** del grupo de profesores en el trabajo, aunque como es natural no es igual a lo largo del tiempo, ni tampoco en todos igual, ya que el grado de satisfacción puede considerarse como en una proporción inversa, a mayor participación menor satisfacción, y a menor participación mayor satisfacción.

Este proyecto se realiza en el Colegio Público de Ibros (Jaén); es un centro de 18 unidades. Éste es un proyecto de Claustro en el que participan todos los

profesores (20). El coordinador, en palabras de los profesores, es el **eje** y **motor** del proyecto; destaca por lo claras que tiene las ideas y por la capacidad de liderazgo; él dice que a fuerza de ser pesado acaban prestando interés los demás. El director apoya totalmente el proyecto y presta su colaboración total, en un estilo de plena coordinación tanto en lo referente al tema que trabajan como a la dirección del centro.

El conserje del centro es una figura que presta ayuda en el aspecto del contexto natural y de la limpieza. Es un aliado importante en estos ejes transversales. Hace de todo y está todo el día en el Colegio; participa en la campaña de limpieza. Les ayuda a cavar y plantar con los de preescolar y con los de ciclo inicial. También presta ayuda en el caso de un pequeño accidente doméstico: los lleva al consultorio para que los curen, o los lleva a su casa si están enfermos.

Es un proyecto inicial de dos años, subvencionado por la Junta de Andalucía, pero aunque no les aprueben la continuación, sin embargo van a seguir. Les ha costado mucho esfuerzo ponerlo en marcha e implicar a todos los profesores, pero ahora necesitan de vez en cuando una dosis de entusiasmo y apoyo externo para saber que lo que hacen y por lo que se esfuerzan le interesa a alguien.

¿Cómo surge la idea? Hay que verla en dos sentidos, uno en cuanto a la forma de trabajo y la inclusión de todos los profesores en la misma, y otro, en cuanto al contenido. Respecto al primero, la idea de trabajar ciertos temas se produce en uno o dos profesores, principalmente en el coordinador, y llevan unos cinco años trabajando en diversos proyectos; el curso pasado, antes del presente proyecto, tenían aprobados cinco, y entonces la convocatoria actual les ha ayudado a unificar y a «darle un enfoque global y establecer prioridades».

En cuanto al tema, surge la idea de las necesidades compartidas sobre todo en lo referente al aspecto formativo, pues los problemas de disciplina y mal comportamiento en el centro (peleas, malas contestaciones, falta de higiene y de limpieza...), les hizo tomar conciencia de que había que hacer algo y ponerse todos de acuerdo; así surge la idea del proyecto en el equipo directivo debido a la utilidad de los temas transversales; surge el tema de la paz, de la no violencia, la salud, la limpieza del medio ambiente, los valores, tabaquismo, alcoholismo, etc., aunque el centro venía trabajando temas como el Día de la Paz, Día del Medio Ambiente, alimentación, primeros auxilios, consumidor de una manera puntual y no durante toda la EGB. Por ello deciden realizar el proyecto por su posible utilidad como actividad formativa para los miembros del grupo de los profesores y de los alumnos; y así mejorar la enseñanza sobre todo por las repercusiones en la educación de los alumnos.

¿Qué variables se han mostrado influyentes en relación con el impacto que la innovación puede producir en el centro? Para comparar los dos proyectos hemos seleccionado algunas variables relevantes que hemos considerado antes (tabla 1).

Tabla 1. Características de los dos proyectos de innovación.

Variables definitorias	La clase de los inventos	Los ejes transversales en el currículum
Origen del proyecto	Necesidades curriculares	Necesidades sociales
Enfoque del tema	Área tecnológica	Valores
Número de profesores participantes	Bajo (3)	Alto (20) El Claustro completo
Antigüedad del proyecto	Alta (4 años)	Alta (5 años)
Actitud del equipo directivo	Responsabilidad. Propiedad del proyecto	Coordinación
Estilo de coordinación	Directivo: hace	Colaborativo: implica
Contexto	Urbano: barrio periférico (Sevilla) Es uno entre muchos centros. Nivel: Ciclo Superior de EGB	Rural: Ibros (Jaén) Único colegio en el pueblo Niveles: de Infantil y Primaria (todo el centro)
Colaboración con otros profesionales	No	Sí

Como se puede observar en la tabla anterior, ambos proyectos tienen características similares, pero también otras diferentes. *Los ejes transversales en el currículum* es un tipo de proyecto que ha tenido impacto a nivel de centro; *La clase de los inventos*, no.

En nuestro análisis de las variables que influyen en la innovación descubrimos dos factores influyentes que comparten ambos casos: la alta *antigüedad del proyecto* en los dos casos, lo cual es positivo porque el cambio real necesita de prácticas asentadas para que pueda llegar a institucionalizarse; y la *actitud del equipo directivo* de apoyo, de coordinación o de liderazgo del proyecto.

Otras variables importantes que distinguen a los dos proyectos son *el número de participantes*: alto en el de *Los ejes transversales*, de manera que llega a implicar a todo el centro, y esto ha sido un factor decisivo para que vaya cambiando la cultura de la institución, y bajo en *La clase de los inventos*, por lo que el cambio en el currículum y en las prácticas de clase, así como en el aprendizaje profesional que supone, queda reducido al pequeño grupo de tres profesores que se implican en el proyecto, y a un área de aprendizaje fundamentalmente. Pero más importante aún ha sido la variable *estilo de coordinación*. Ambos proyectos son idea del equipo directivo y son impulsados por el mismo. Pero en *La clase de los inventos* el estilo de coordinación es directivo. En realidad el proyecto es del equipo directivo, y sobre todo del director, profesor de pretecnología, que tiene la iniciativa, la diseña y la desarrolla, prácticamente sólo, aunque participen en alguna medida los profesores de ciencias naturales (el jefe de estudios) y el de apoyo a la integración (el secretario del centro). Es un proyecto del equipo directivo cuya responsabilidad y propiedad no es compartida por el resto del centro, que ni siquiera se preocupa por conocer el proyecto. En el

segundo caso es el jefe de estudios quien inicia y coordina el proyecto con un estilo colaborativo implicando al profesorado —poco a poco a todo el profesorado— en la toma de decisiones, en el desarrollo y en la comunicación de experiencias; este liderazgo del proyecto es apoyado por el director que se entusiasma con la idea y facilita la búsqueda de recursos y la apertura al mundo exterior a la escuela y al pueblo, incluso, y a otros profesionales que puedan aportar ayuda especializada a la realización del proyecto.

En ambos casos el proyecto ha producido cambios a nivel de aula. Pero en el primer caso el proyecto queda reducido al área de tecnología, desarrollado por un profesor. En el segundo caso el proyecto se va desarrollando en unidades didácticas que abarcan todos los niveles e implican a todos los profesores del centro, e incluso al personal de servicios, y a otros miembros de la comunidad local, externos a la escuela.

Por ello mismo, encontramos que el nivel de satisfacción es más alto en *La clase de los inventos*. Los cambios en la organización de la clase, en la motivación de los alumnos, en la integración de alumnos con necesidades especiales, en la autonomía y cooperación en el aprendizaje, en el nivel de desarrollo de la tarea, y en los aprendizajes tanto conceptuales como procedimentales y de actitudes previstos en el programa, se producen y se ven. El índice de satisfacción de todos los profesores que participan en *Los ejes transversales* es muy variado. Se trata de una apreciación subjetiva de los cambios sociales que se van produciendo por el aprendizaje de valores y comportamientos de los alumnos en conjunto; del nivel de compromiso con la tarea del proyecto por parte de todos los miembros del Claustro, que no es homogéneo, etc. Pero todos reconocen que se van produciendo cambios a nivel de centro referidos a la forma de funcionar, de trabajar, de entender la educación, y de aprender tanto alumnos como profesores.

Pero a nuestro juicio tres factores fundamentales han influido en las diferencias de impacto producidas por ambos proyectos: el contexto físico y socio-cultural en el que se localizan los centros, el tema de la innovación y los niveles educativos a los que afecta el proyecto.

Los ejes transversales es un proyecto desarrollado en un medio rural, que surge de la necesidad de responder a los problemas que el pueblo vive cada día. Es un pueblo pequeño, situado en la Sierra, que vive de la agricultura. La única distracción a diario cuando terminan el trabajo, o en tiempos de paro porque no hay faena que realizar en el campo, es la taberna, el bar del pueblo, donde los adultos se reúnen, beben y juegan su partida. Los adolescentes, e incluso los niños, copian estas costumbres y empiezan a beber muy pronto.

El colegio entiende que es un problema educativo al que tiene la responsabilidad de responder para darle una solución. Y la responsabilidad es suya porque es el único centro educativo del pueblo. El problema del pueblo es su problema educativo, el problema del Colegio que afecta a todos los profesores. Este es un rasgo de la cultura de una organización: compartir preocupaciones educativas y sociales, que da un sentido de unión en los propósitos y en las acciones.

Los profesores viven allí mismo, o en el pueblo de al lado, y conocen muy bien a los niños, sus familias, sus problemas, la razón de su bajo rendimiento en los estudios, etc. Además, mantienen una relación muy cercana con los padres, tradicional en los pueblos españoles durante un siglo de existencia de la escuela primaria, que llega a ser de autoridad, ya que éstos perciben que los maestros se preocupan por el pueblo, hacen bien al pueblo, de ellos depende el progreso individual y la mejora de las condiciones de vida de muchos de sus hijos; de ellos depende su nivel de conocimientos actual, ya que muchos han sido alumnos de este centro y de sus maestros. Los profesores sienten que tienen algo que hacer, algo que decir, y que se les escucha. En definitiva, el proyecto es para dar respuesta a las *necesidades sociales*.

Un cambio propugnado por la Reforma es la ampliación de las responsabilidades de la escuela, la formación en valores junto a la instrucción. En este cambio, que supone apertura al contexto, atención a los problemas más personales y sociales, influye la cultura del centro, abierta al entorno por la fuerza, por estar inmersa en una cultura rural en la que nada le es ajeno o desconocido a cualquier miembro de la comunidad; pero en la que existe la consideración de que están más preparados los jóvenes para imaginar soluciones alternativas, acciones más solidarias y compartidas, no sólo comunicadas; y los mayores reconocen que se «dejan llevar por los jóvenes, es de ellos de quienes procede lo nuevo» (reunión con los profesores).

En *La clase de los inventos* sólo influye el contexto en cuanto a las necesidades que presentan los alumnos: de más motivación, de elevar el nivel de su aprendizaje; de estar preparados para afrontar con éxito los aprendizajes de los niveles de educación postobligatorios. El centro es uno más de los varios que existen en el barrio y uno de tantos de la ciudad. Los profesores no viven en el barrio, no pertenecen al contexto. Sienten responsabilidad por desarrollar su labor que se identifica sobre todo con el desarrollo curricular. El origen del proyecto es una necesidad curricular, más que social.

Esto hace que hayamos tenido que considerar algunos otros factores importantes y no sólo las variables que definen los diversos tipos de proyectos de innovación, y se refieren a la cultura de los centros. En la tabla 2 presentamos algunos rasgos de la cultura de los dos centros que han influido en el impacto que la innovación ha tenido a nivel de centro.

Hemos subrayado ya la apertura al contexto, en la que se diferencian ambos por el grado de conocimiento y de implicación. En el caso del Colegio de Ibros (*Los ejes transversales*) se puede calificar de activa implicación en los problemas de la sociedad. Por ello, el enfoque del currículum está focalizado hacia lo social: los valores personales y sociales; en el caso de *La clase de los inventos*, los objetivos del proyecto tienen un claro enfoque académico-social, como todo el currículum; importa el aprendizaje de la cultura y el desarrollo de capacidades que eleven el nivel cultural del barrio.

Por otra parte, la forma de trabajo de los profesores podríamos calificarla de cooperativa en el Colegio de Ibros, e independiente en NSA, bien porque trabajan el currículum sobre todo de forma individual o porque los

Tabla 2. Características de la cultura de los centros.

Rasgos	Colegio NSA (Sevilla)	Colegio SMA (Ibros)
Enfoque del currículum	Académico-social	Social
Modo de trabajo de grupos	Independiente	Cooperativo
Género del equipo directivo	Varones	Varones
Estilo de liderazgo	Unipersonal: propietario de iniciativas	Participativo: control y consenso
Actitud hacia la Reforma	Reticencia. Ignoran si afectará al proyecto y al centro	Acogida. Potencia lo que están haciendo
Condiciones físicas	Un edificio	Varios edificios: por ciclos
Apertura al contexto	Sólo en parte	Activa inmersión

grupos de profesores trabajan de forma aislada. Un elemento que podría condicionarlo es la distribución del espacio, o la forma de construcción del centro. Sin embargo, no es un factor determinante. Ya que en Ibros, la configuración del centro en varios edificios, por ciclos, hace difícil la comunicación entre los profesores de los distintos ciclos, que no se ven, no coinciden ni siquiera en el recreo; en cambio un solo edificio en NSA debe facilitar la comunicación que se da en menor medida. Por esto, pensamos que es bastante determinante el estilo de liderazgo. Como muestra la tabla en Ibros es participativo: comparten el liderazgo el jefe de estudios y el director, que controlan la infraestructura necesaria para pensar juntos y valorar las iniciativas, procurando el consenso, mientras que en NSA el liderazgo es unipersonal; las iniciativas son del director, y la actividad didáctica consiguiente también es suya. Hay más logros formales, pero menos participación.

Y finalmente, la orientación hacia la Reforma, que es una de las características también de la cultura del centro. En el caso de Ibros es de acogida y de entendimiento; los profesores piensan que la Reforma les está exigiendo hacer lo que ya hacen. Dar importancia a los valores es algo en lo que vienen trabajando varios años. Por eso la innovación está enraizada en la cultura del centro. En el Colegio NSA, en cambio, existen reticencias hacia la innovación porque la Reforma le va a afectar estructuralmente de alguna manera, pero no saben cómo. La posibilidad de que se convierta en un centro de primaria, donde no va a existir la oportunidad de aplicar el currículum del área tecnológica en que consiste el proyecto, es un factor de inercia. En este sentido, la falta de información de la Administración ha pesado sobre el proyecto.

Bibliografía

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: David Fulton Publishers.
- CLARK, D. (1996). *School as Learning Communities*. Londres: Cassell.

- DALIN, P.; RUST, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. Londres: Cassell.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- ENGLUND, T. (1996). «Are Professional Teachers a Good Thing?». En HARGREAVES, A.; GOODSON, I.; (eds.). *Teacher Professional Lives*, p. 75-87.
- ESCUADERO, J.M. (1997). «El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa». En MEDINA, A. (coord.). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, p. 47-71.
- FIDLER, B. (1997). «School Leadership: some key ideas». *School Leadership and Management*, vol. 17, núm. 1, p. 23-37.
- FIDLER, B.; RUSSELL, Sh.; SIMKINS, T. (eds.) (1997). *Choices for Self-Managing Schools. Autonomy and Accountability*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- FOSTER, E. (1997). «Teacher Leadership: Professional Right and Responsibility». *Action in Teacher Education*, vol. XIX, núm. 3, p. 82-94.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M.T. (1997). «La evolución del liderazgo en la Organización Escolar». En MEDINA, A. (coord.). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, p. 11-23.
- HALL, G.; HORD, S. (1987). *Change in Schools*. Nueva York: SUNY.
- HARGREAVES, A. (1992). «Contrived Collegiality: the Micropolitics of Teacher Collaboration». En BENNETT, N.; CRAWFORD, M.; RICHES, C. (eds.). *Managing Change in Education*. Londres: Open University, p. 80-94.
- (1993). «Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture». En LITTLE, J.W.; MCLAUGHLIN, M.W. (eds.). *Teachers' Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. Nueva York: Teacher College Press, p. 51-76.
- (1996). *Profesores y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (1996). «Teachers' Professional Lives: aspirations and actualities». En HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (eds.). *Teacher Professional Lives*, p. 1-27.
- HARGREAVES, D. (1994). «The New Professionalism: The synthesis of professional and institutional development». *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, núm. 4, p. 423-438.
- (1997). «A Road to the Learning Society». *School Leadership and Management*, vol. 17, núm. 1, p. 9-21.
- HAUSFATHER, S. (1996). «Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning». *Action in Teacher Education*, vol. XVIII, núm. 2, p. 1-10.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. (1994). *School Improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- HOPKINS, D.; STERN, D. (1996). «Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications». *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, núm. 5, p. 501-517.
- HOYLE, E.; JOHN, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. Londres: Cassell.
- HUBERMAN, M. (1993). «The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations». En LITTLE, J.W.; MCLAUGHLIN, M.W. (eds.). *Teachers' Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. Nueva York: Teacher College Press, p. 11-50.
- HUBERMAN, A.M.; MILES, M.B. (1984). *Innovation up Close*. Nueva York: Plenum Press.
- LITTLE, J.; MCLAUGHLIN, M. (1993). «Perspectives on Cultures and Contexts of Teaching». En LITTLE, J.W.; MCLAUGHLIN, M.W. (eds.). *Teachers' Work. Individuals, Colleagues, and Contexts*. Nueva York: Teacher College Press, p. 1-8.

- LOUIS, K. (1994). «Beyond 'Managed Change': Rethinking How Schools Improve». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 5, núm. 1.
- (1998). «Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, núm. 1, p. 1-27.
- LOUIS, K.S.; MILES, M. (1990). *Improving the urban high school. What works and why*. Nueva York: Teachers College Press.
- MACGILCHRIST, B.; MYERS, K.; REED, J. (1997). *The Intelligent School*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- MARCELO, C. (1995a). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- (1995b). «Constantes y desafíos de la profesión docente». *Revista de Educación*, 306, p. 205-242.
- (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C.; LÓPEZ, J. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MEDINA, A. (coord.) (1996). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- O'NEILL, J. (1997). «Managing Through Teams». En BUSH, T.; MIDDLEWOOD, D. *Managing People in Education*. Londres: Paul Chapman Publishing, p. 76-90.
- O'SULLIVAN, F. (1997). «Learning Organizations –reengineering schools for life long learning». *School Leadership and Management*, vol. 17, núm. 2, p. 217-230.
- POLE, Ch.J.; CHAWLA-DUGGAN, R. (eds.) (1996). *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Schooling*. Londres: Falmer Press.
- REYNOLDS, D. (1995). «The Effective School: An inaugural lecture». *Evaluation and Research in Education*, vol. 9, núm. 2, p. 57-73.
- ROBERTSON, S. (1996). «Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New Professionalism». En HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (eds.). *Teacher Professional Lives*, p. 28-55.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. Nueva York: Teacher College Press.
- SAMMONS, P.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- SENGE, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- SIEGEL, M.; KIRKLEY, S. (1997). «Moving toward the digital learning environment: The future of Web-Based Instruction». En KHAN, B. (ed.) *Web-Based Instruction*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs, p. 263-270.
- SMYTH, J. (1995). «Teachers' Work and the Labor Process of Teaching». En GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (eds.). *Professional Development in Education*. Nueva York: Teacher College Press, p. 69-91.
- TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza y Janes.
- TOMLINSON, H. (1997). «Continuing Professional Development in the Professions». En TOMLINSON, H. (ed.). *Managing Continuing Professional Development in Schools*. Londres: Paul Chapman, p. 13-26.
- TYACK, D.; TOBIN, W. (1994). «The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change?». *American Educational Research Association*, vol. 31, núm. 3, p. 453-479.