



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Tesis de Licenciatura en gestión de Institución Educativa / Trabajo
Final de la carrera de Licenciatura en gestión de Institución
Educativa

La innovación en la gestión educativa

Alumno: Viñas, Silvina Karina

Sede: Luis Guillón

Mes-Año: Agosto- 2012

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.1. Objetivo General.....	5
1.2. Objetivos específicos.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. Aporte conceptual sobre la innovación.....	6
2.1.1. Diferencias con cambio, reforma y modernización.....	8
2.2. Las instituciones como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios.....	12
2.2.1. El origen y las características de la escuela en el proceso de Institucionalización.....	15
2.2.2. La escuela como organización.....	18
2.2.3. Dimensiones de la escuela.....	26
2.3. Concepto de innovación.....	29
2.3.1. Toda innovación produce un cambio.....	32
2.3.2. Factores que motivan las innovaciones educativas.....	35
2.4. El proceso de cambio para producir una innovación. Características generales.....	39
2.4.1. Modelo de cambio comunicacional.....	42
2.4.2. Atributos de un Innovación.....	46
2.4.3. Características del contexto.....	50
2.4.4. Los agentes de cambio.....	53
2.4.4.1. El docente.....	54
2.4.4.2. El director.....	54
2.4.4.3. Los estudiantes.....	55
2.4.4.4. El Administrador del distrito. El Supervisor / Inspector.....	57
2.4.4.5. El Consultor.....	58
2.4.4.6. La comunidad y los padres.....	59
2.4.4.7. El Gobierno.....	60
2.4.5. El cambio está en proceso.....	62
2.4.6. El papel del adoptador buscado.....	70

2.4.7. La resistencia.....	72
2.4.8. El cambio como sistema.....	75
2.5. El fracaso y el éxito de los procesos de innovación.....	77
2.5.1. Factores que influyen en el fracaso.....	77
2.5.2. Factores que influyen en el éxito.....	80
2.6. ¿Qué son las ISO 9000?.....	82
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	87
3.1. Aspectos a investigar.....	87
3.1.1. Selección de la Institución.....	89
3.1.2. Fuentes.....	89
3.1.2.1. Documentos.....	90
3.1.2.2. Entrevistas.....	90
3.1.2.3. Observaciones.....	91
4. TRABAJO DE CAMPO.....	92
5. CONCLUSIÓN.....	123
6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	125
7. ANEXO.....	128
7.1. Guía de entrevista.....	128
7.2. Preguntas realizadas al Representante de la empresa certificadora.....	135

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está orientado a profundizar el conocimiento sobre las innovaciones que tienen lugar en las instituciones educativas. Para ello, se propone analizar cuáles son las características de los procesos de innovación en el ámbito educativo, cotejándolas con un proceso innovador implementado en una escuela de la provincia de Salta.

Con este fin, es que se ha organizado un marco teórico que permita acercarnos al tema, yendo desde lo general a lo particular y respondiendo a los aspectos específicos de las Innovaciones del ámbito educativo. En este sentido, se comienza estudiando la escuela como organización y sus dimensiones, mediante un análisis histórico de la institución escolar y tomando el aporte de las diferentes teorías organizacionales. Asimismo, se profundiza en las distintas perspectivas sobre el cambio y la mejora escolar, para finalmente, adentrarse en el concepto mismo de innovación y su diferencia con los términos reforma y modernización.

De este modo, se busca hacer un análisis que, partiendo desde la teoría, investigue las prácticas innovadoras, a fin de determinar qué tipo de relación existe entre la teoría y la práctica de la Innovación en la escuela. Los puntos que se profundizarán desde ambas perspectivas serán: la concepción sobre innovación, las características del proceso de innovación, las causas que la motivan, qué tipo de innovaciones tienen lugar, quiénes las impulsan y operan, qué efectos producen en la dinámica escolar y cuáles son las causas que se atribuyen al éxito o al fracaso de las innovaciones. Teniendo en cuenta, además, el contexto en el que estas innovaciones se producen, en este caso el ámbito escolar, con todo lo que esto implica.

Para ello, se realizó un trabajo de campo en el cual se estudió en profundidad un caso particular de innovación implementada por una escuela media técnica de la Provincia de Salta. La innovación consistió en la certificación de la institución bajo el sistema de calidad de las Normas ISO 9000, y fue seleccionada por haber introducido un profundo cambio en la gestión de toda la escuela.

Cabe aclarar que, el estudio, lejos de ser una valoración sobre la calidad, la pertinencia o bondad de la innovación realizada por la institución, se basó en analizar en qué medida se habían tenido en cuenta todos y cada uno de los elementos del proceso de cambio descriptos en el marco teórico.

1.1. Objetivo General

Se ha planteado como objetivo general describir los elementos y características particulares de los procesos de innovación en instituciones educativas. Para luego poder analizar desde el estudio de un caso particular, cómo se han desarrollado en su implementación.

1.2. Objetivos específicos

Conocer:

- a.Cuál es el concepto de innovación que subyace en la escuela.
- b. Qué tipo de innovación se implementó.
- c. Qué características propias tuvo el proceso de innovación en este caso particular.
- d. Quiénes la impulsaron.
- e. Cómo intervino en la gestión, tanto el proceso de enseñanza aprendizaje como los valores de la institución, en la implementación de la innovación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Aporte conceptual sobre la innovación

La innovación es un fenómeno complejo, impreciso, donde convergen diferentes interpretaciones y perspectivas, dependiendo del ámbito de acción donde se desarrolle, ya sea político, social, personal o escolar. En este último, la innovación puede ser entendida de diversas maneras, debido a que en el sistema educativo, intervienen diferentes actores, tales como investigadores, administradores, maestros, los padres, los alumnos, entre otros, que de una manera u otra intervienen con su pluralidad u óptica para abordar y entender el tema.

Al referirse a la innovación, (R. Blanco Guijarro, Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina, Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000) consigna que el mismo concepto plantea un problema; como también la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita decir qué es innovador y qué no. Entre las dificultades que se encuentran para caracterizar una innovación educativa, consigna que se trata de un concepto altamente relativo, pues una innovación no es aséptica ni neutra, pues está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo, no lo es para otros. Qué es innovador y qué no, depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los sujetos involucrados respecto de la sociedad, la cultura, etc. Por otro lado, las innovaciones no son ahistóricas, sino que se definen en función del contexto y del tiempo, por lo cual lo que es innovador en un contexto, no lo es en otro y lo que fue innovador en un momento determinado puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Asimismo, las innovaciones se definen en relación con lo anterior; lo que es innovador en un país o escuela es tradición en otra.

Apenas se comienza a investigar sobre la innovación aparecen otros conceptos ajenos que, en muchas ocasiones, son utilizados como sinónimos; tales son: cambio, renovación, reforma, modernización y mejora escolar. En un primer nivel de análisis, Miles, menciona que toda innovación implica un cambio, un cambio intencional, ya que un cambio a secas, puede darse más

allá de la voluntad de los agentes (1967, p. 14). A su vez el cambio que origina una innovación reviste un carácter positivo, de mejora (no se realiza una innovación con el fin de empeorar una situación).

En ese sentido Cuban aclara que el cambio no implica necesariamente una mejora. El cambio puede ser o no una mejora, esto reside en la mente de quien lo realiza (1988, p. 181).

Esto sucede especialmente en el campo de la educación, en el que los objetivos suelen ser difusos y estar en mutuo conflicto; los objetivos de corto plazo no están necesariamente de acuerdo con los de largo plazo. Es por esto que es tan difícil descubrir (y prácticamente imposible de medir) los efectos no deseados de las innovaciones educativas (Dalin, 1998, p. 94).

Al estudiar la bibliografía referida a la innovación realizada por Meriotti y Poggi en educación, se han podido recoger diversos elementos que facilitan las innovaciones y otros que las dificultan. Pero al avanzar en nuestro estudio se ha ido viendo que las innovaciones tienen un carácter multidimensional, intervienen distintos actores, existen diversas interpretaciones sobre la innovación, son impulsadas por diversos factores internos y externos, etc.; todo esto lleva a concluir que un tipo de innovación en una escuela puede no serlo para otra, y que la consideración de éxito para una no lo sea para la otra e, incluso, que los factores que para una son favorables, para otra no lo sean. Así es que se hace muy difícil ponderar la influencia de los diversos factores en un proceso de innovación.

Dado que nuestro estudio se orienta a la innovación, y el propio término "innovación" trae implícito una interpretación positiva, de mejora, es que la escuela a estudiar será seleccionada por el hecho de haber desarrollado una innovación con éxito (aunque somos conscientes de que el que sea "con éxito" seguramente contenga una evaluación con cierto margen relativo y subjetivo respecto de la mejora alcanzada).

Como decíamos, cuando hablamos de innovación estamos refiriéndonos a un proceso orientado hacia la mejora. Pero lo que está lejos de quedar claro es que vaya a ser una mejora que beneficie a todos. ¿Para quiénes es una mejora? Por lo que es tan necesario entender quién se ha beneficiado de una

determinada mejora, como definir de manera precisa en qué consiste esa mejora (Dalin, 1998, p. 94).

Por lo dicho, se entiende que sea problemático distinguir entre cambio y renovación, y que una utilización acrítica de los términos innovación, renovación y mejora, pueden llevar a legitimar un proceso de desarrollo que esté basado en premisas falsas (Dalin, 1998, p. 95).

En este punto del estudio se nos abre la posibilidad de recurrir directamente a la – por cierto abundante – bibliografía en busca de definiciones sobre el concepto “innovación” y, a partir de éstas, describir cómo es un proceso de innovación. Por otro lado, tenemos la posibilidad de hacer un análisis previo a las definiciones que es estudiar las perspectivas generales sobre el cambio, la mejora escolar y a la escuela como organización. Habiéndonos visto interpelados por Dalin (1998, p. 32), que sostiene que una de las mayores limitaciones para la mejora escolar ha sido el no haber considerado a las escuelas como una organización y haber supuesto que funcionaban según sugería su estructura formal, nos centraremos, luego, en el estudio de la escuela como organización.

2.1.1. Diferencias con cambio, reforma y modernización

Como mencionáramos en el apartado anterior, existen conceptos (cambio, renovación, reforma, modernización y mejora escolar) que muchas veces son utilizados como sinónimos de “innovación” pero no significan exactamente lo mismo.

Para aclarar estos conceptos, resulta pertinente recurrir a González (1987:13) citando a Sack (1981) quien considera que una reforma es un cambio a gran escala, es una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema educativo de una país; por otra parte, el término innovación se refiere a cambios de menor escala más concretos: un intento más puntual para mejorar o modificar determinados aspectos del proceso de educación.

Tomando como referencia las definiciones anteriores se infiere que una reforma implica cambios estructurales que responden a intereses de una nación, mientras que la innovación está centrada en la práctica educativa, es decir está más relacionada con el contexto educativo: procesos de enseñanza, estrategias del docente para abordar sus objetivos, entre otras.

Respecto de estos conceptos, reforma y modernización, existe bastante acuerdo entre los autores en definir como "reforma" a los cambios ocurridos a nivel del sistema educativo o macro. Carbonell (2001, p. 18) consigna que las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender; en el primer caso se localiza en las aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto.

En el mismo sentido Torres (2000, p. 7) llama reforma a las intervenciones "desde arriba", a nivel macro y de sistema, por los estados/gobiernos y los organismos internacionales, considerándolo así independientemente de las denominaciones que adoptan en los distintos países.

Por ejemplo, en México, se prefirió hablar de modernización. En La Argentina se optó por transformación, para referirse a un cambio profundo, no superficial. En Chile, a lo largo de la década se transitó "del mejoramiento a la reforma": luego de cuatro años de acciones focalizadas y diferenciadas, a partir de 1994 se empezó a hablar de reforma para dar cuenta del incrementalismo, la magnitud, integralidad y amplitud de los cambios planteados.

Esta concepción nos lleva directamente a tratar sobre el significado de "modernización". Allí los autores lo utilizan como sinónimo de "reforma". Pero Carbonell (2001, p. 18) aclara que la mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación (introducción de ordenadores, prácticas de huerta, etc.) si no se modifican las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En este trabajo acordaremos con esas perspectivas respecto del significado de reforma y con esta última de Carbonell, sobre modernización; aunque debe aclararse que en la literatura muchas veces los términos que describimos, se toman como sinónimos; lo que debe tenerse en cuenta a la hora de utilizarla en los estudios.

Más allá de las marcadas diferencias existentes entre reforma e innovación, es de hacer notar que ambos generan un cambio, a mayor o menor escala, que inevitablemente provocan resistencia porque el cambio pretende una alteración de las condiciones y prácticas escolares, que de una manera u otra afectan los intereses de los grupos involucrados. Sobre este particular Smith (1984), citado por González (1987), sostiene: El cambio educativo pretende una alteración más o menos planificada de las condiciones y prácticas escolares, y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora. Es por ello, que el cambio escolar de un tipo de fenómeno constituido sobre una plataforma amplia, saturada de contenidos axiológicos e ideológicos, políticos y culturales, institucionales y personales, simbólicos y prácticos.

Desde esta perspectiva, el cambio educativo, se vislumbra como un proceso, por lo que un cambio debe ser llevado paulatinamente, involucrando a los grupos de interés, a fin de que el impacto sea menor y puedan alcanzarse los objetivos y metas propuestas, ya sea por el estado, por la institución o por el maestro del aula.

Otro aspecto fundamental a tener en cuenta que todo proceso de innovación es de negociación, poder y conflicto. La escuela como espacio organizativo con rasgos propios, constituye un contexto cultural que puede ejercer alguna influencia sobre los procesos de innovación. Para cambiar y poder mejorar hay que tener una idea clara de lo que se es (diagnóstico), de lo que se tiene (potencia) y de lo que se quiere (proyecto). Cualquier innovación en la escuela será acomodada, adaptada y redefinida a la realidad idiosincrásica de cada escuela. No existe cambio por decreto. La escuela no funciona como una organización burocrática donde la neutralidad de valores y metas está garantizada, o donde exista un claro consenso sobre qué ha de hacerse para lograr determinados propósitos.

Un análisis más detallado se tiene que realizar para examinar la relación entre innovación y cambio. Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, un cambio puede ocurrir

incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada.

Así, puede establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo.

Aún coincidiendo en que el término innovación esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por "nuevo". En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.

La reflexión anterior conduce al planteamiento de lo nuevo en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

Los planteamientos anteriores permiten una plena coincidencia con la definición que Richland (citado por Moreno, 1995) da de innovación: "la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados" (parr. 11).

El hecho de que en la definición de innovación que se acaba de citar se hable de la conquista de un nivel más alto con respecto a ciertos objetivos, alude a una característica que, en la innovación educativa, resulta fundamental: las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro. El cambio educativo es un proceso de lucha con las múltiples realidades de las personas que participan en la puesta en práctica del mismo.

Por otra parte, una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

2.2. Las instituciones como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios

Partiendo de la idea que el cambio institucional sería aquel tipo de cambio que pone en cuestión imágenes y representaciones acerca de cómo son y cómo se hacen las cosas, que conmociona lo que tal vez se ha ido construyendo a lo largo de toda una vida (las imágenes acerca de la escuela, de los roles que en ella se desempeñan, de la autoridad, de la manera de usar los espacios y los tiempos, de tomar decisiones, etc.) y que, por lo tanto, no sólo producirá impactos al nivel de la organización sino también al interior de los sujetos, desencadenando procesos probablemente desconocidos por ellos mismos y difíciles de controlar. Debemos tener en cuenta que las instituciones son también significados que conforman el nivel simbólico de la vida social. En este nivel actúan en el interior de los sujetos, ordenando la percepción y la adjudicación de sentido y significado respecto de la realidad, según lo que el grupo social al que pertenecen considere normal y deseable. Así la escuela, por ejemplo, considerada como “segundo hogar” –armónico y amoroso- favorece que se le otorguen significados propios del ámbito familiar –amor incondicional, alimento, relaciones fraternas, dependencia de los mayores, etc.- lo cual, por una parte, lleva a legitimar la función central de la institución educativa y, por otra, a ocultar las condiciones reales –violencia, disputas por el poder, escasez de recursos, etc.- en que muchos establecimientos se desenvuelven.

También al hablar de institución se hace referencia a organizaciones específicas –esta escuela, esta familia- en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar alguna/s norma/s valor: Institución se utiliza en este caso como sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada, que cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas

tareas y el logro de determinados fines. De esta manera, cada tipo de establecimiento configura y representa el momento particular de una norma universal. Sin embargo, como señala la autora, el pertenecer a un tipo de institución –escuelas, por ejemplo- no implica que un establecimiento sea idéntico al resto, ya que, en función de sus condiciones e historia, cada uno construye una versión singular de la norma universal y del tipo particular en el cual se incluye.

En la línea de conceptualizar estos objetos culturales e históricos que son las instituciones, Enriquez (2000), al hablar de organizaciones-instituciones, realiza un aporte de gran potencialidad teórica y operativa para el análisis institucional, en tanto permite articular lo universal y lo singular que puede encontrarse en una determinada organización. Dice al respecto que una institución se nos escapa a medida que nos acercamos a ella, ya que toca más el inconsciente y lo político. Por una parte, expresa cierta orientación política de una sociedad, tiene que ver con las grandes orientaciones de la sociedad y, por lo tanto, con su regulación global. Por otra, toca los fenómenos imaginarios e inconscientes, dado que las instituciones nos impulsan a hacer cosas sin ordenarlo de manera explícita, en la medida en que sus valores y principios se encuentran internalizados. De manera tal que lo que se ve en la escena de lo real es la organización; la institución es lo que está detrás, lo que le da sentido. Entenderemos así la educación y la escuela como instituciones, y a esta o a aquella escuela como organizaciones-instituciones que especifican de manera idiosincrásica la institución educación y la institución escuela, y otorgan una impronta particular a la multiplicidad de instituciones que la atraviesan (docente, alumno, conocimiento, evaluación, trabajo, ocio, salario, etc.)

Las instituciones así entendidas se presentan, para el citado autor, como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios.

Como sistemas culturales, ponen a disposición de los sujetos valores y normas, formas de pensar y de actuar, cierta manera de ser y de vivir dentro de la organización, una armazón estructural que se concreta en una cierta distribución de lugares, de roles, de tareas, de conductas rutinarias, etc., tendientes a permitir el desarrollo de una obra común. Para todo ello, ponen en marcha –de manera sistemático o no, y más o menos consciente- un proceso

de formación y socialización de los actores para que cada uno adquiriera el carácter de miembro en relación con el ideal propuesto. Valores y normas, armazón estructural y proceso de formación son tres aspectos culturales de la vida institucional, indispensables para su permanencia, ya que configuran, a lo largo del tiempo, una determinada identidad necesaria a ese conjunto social.

Como sistemas simbólicos, las instituciones “guardan” mitos e historias acerca del origen, de sus diferentes momentos, de sus logros, de los “héroes” y de los “villanos”, destinados a dar sentido y a legitimar sus prácticas y su forma de vida. Este sistema simbólico presenta la institución como un objeto ideal, compacto, homogéneo, destinado a los más altos propósitos, a los cuales vale la pena profesar lealtad y hasta sacrificarse por ellos.

Como sistemas imaginarios, las instituciones se presentan para los sujetos como todopoderosas, capaces de brindar amor, de satisfacer los deseos, de proteger frente a los miedos externos e internos, frente a las amenazas de la vida colectiva, asegurando un espacio común contenido y controlado por la existencia de lugares, de roles, de tareas. En el imaginario, la institución también se enfrenta a amenazas diversas, dispuestas a impedirle que cumpla su misión. De esta manera, el aparecer simultáneamente como todopoderosa y de extrema fragilidad, al inspirar sentimientos fuertes y contradictorios, tiende a ocupar la totalidad del espacio psíquico de los sujetos, quienes ya no pueden imaginarse sin la institución o con una institución diferente.

Los individuos llegamos a un mundo regulado por instituciones (por normas, valores, significados y organizaciones concretas y singulares) y transitamos la totalidad de nuestra vida dentro de esos marcos que pautan nuestras formas de percibir la realidad interna y externa, de ser y de estar en el mundo. Ellas nos preexisten como dice Kaës (1996). Arribamos a un mundo ordenado por estas creaciones culturales que representan modelos de pensar y de percibir, y que, a raíz de sus características y del hecho crucial de haber sido internalizados en las etapas más precoces de nuestra vida, ocupan el lugar de la Autoridad (Mendel, 1993), nos parecen del orden de lo “natural” y por lo tanto, incuestionables.

2.2.1. El origen y las características de la escuela en el proceso de Institucionalización

Para tomar un poco de distancia de esta representación “naturalizada” que cada uno de nosotros tiene respecto de la escuela, resulta apropiado detenerse y observar cómo fue el proceso por el cual la escuela tal como la conocemos hoy, no fue siempre así.

El análisis que realizan diversos autores acerca del origen y de las características que fue asumiendo la escuela, en su prolongado y complejo proceso de institucionalización, representa una perspectiva de especial interés para este trabajo, como aporte a la comprensión de los procesos de cambio en educación.

Hemos oído hablar de la escuela como una “maquinaria de gobierno de la infancia” que emerge en el marco de un contexto social caracterizado por la adopción de diferentes decisiones destinadas al control de las clases populares, que se concreta a través de un espacio físico destinado a la educación de niños y jóvenes, aparición de un cuerpo de especialistas dotados de códigos y tecnologías, destrucción de otros modelos educativos, y consolidación del proceso de institucionalización de la escuela a través de la obligatoriedad sancionada por ley.

Más allá de las diferencias en cuanto al tipo de formación brindada a los niños de origen noble y a los niños de origen pobre, el convento representó el modelo de espacio cerrado con referencia al cual se organizó esta actividad. De allí que las distintas instituciones destinadas a la instrucción de la infancia y de la juventud que emergen a partir del siglo XVI tendrán como rasgo común una finalidad ordenadora, reglamentadora y transformadora. El propósito fundamental consistía en transformar a niños y jóvenes en buenos cristianos y súbditos sumisos,

A partir del momento en que la enseñanza comienza a llevarse a cabo en espacios cerrados, se inaugura una nueva forma de socialización que rompe la relación entre aprendizaje y formación que existía hasta entonces, tanto en los oficios manuales como en las profesiones liberales. Esta situación persiste en la actualidad y puede observarse en la ruptura que existe entre trabajo manual e intelectual a pesar de los esfuerzos destinados a valorizar el trabajo dentro de

la educación, y a pesar de la creación y la extensión de las escuelas organizadas en torno de oficios. Estos colegios se convirtieron en lugares cerrados, de transmisión de conocimientos separados de la práctica, tal como más tarde de la escuela se mantendrá distante y procederá al trabajo productivo.

A raíz de tales características de la distancia creciente entre formación y vida real, el proceso educativo requirió estructurarse sobre la base de mecanismos y formalismos predefinidos que ocuparon el lugar de la experiencia vital. Previamente, los aprendices se socializaban en la misma comunidad de pertenencia. Allí aprendían los oficios de mano de los artesanos, intervenían en la cosa pública, conformaban gremios o corporaciones, conocían y defendían sus derechos junto con los adultos. El aprendizaje se hacía en el taller, el cual era a su vez lugar de trabajo, educación, instrucción y hábitat. La autoridad frente a los aprendices tenía que ver con un saber hacer, con un dominio técnico adquirido a través de años de participación cooperativa en la tarea.

Las instituciones modernas, en cambio, jerarquizaron la importancia del control moral sobre los estudiantes, la individualización psicológica, el sometimiento de los cuerpos, la separación respecto de los problemas de la comunidad, la pérdida de los derechos gremiales. Se inició así una expropiación y una tutela que dio lugar a lo que Alvarez Uria y Varela llaman un prolongado proceso de identificación, que se ha ido profundizando hasta la actualidad, basado en la pérdida del poder del estudiante sobre su aprendizaje y de un incremento del poder del maestro. Los colegios primero y las escuelas después excluyeron al aprendiz del contacto directo con los saberes y con los medios y los instrumentos de acceso. Este se transformó en propiedad del maestro, quien monopolizó la selección, la organización y la planificación de lo que debía aprenderse, fundamentado en “teorías pedagógicas” o en “servicios desinteresados a los alumnos” que muchas veces no hacían más que encubrir una hegemonía sobre el proceso educativo.

Hacia fines del siglo XVII e inicios del XVIII, comienza en Europa a instituirse la escuela como medio y espacio educativo donde los niños, separados de los adultos transitan ese largo proceso de encierro que no ha cesado de extenderse hasta nuestros días y que se ha denominado “escolarización”.

Otras características se sumaron a este modelo inicial. El sistema de producción en serie del siglo XIX dio como origen una organización donde docentes aislados enseñan programas fijos a niños separados por edades, como una manera de controlar y disciplinar. Poco a poco y sin perder sus primeros rasgos, centrados en el control y en la adaptación, la escuela se fue organizando según el modelo de producción industrial. Lamentablemente, como dicen Fullan y Hargreaves (1999), esta tradición sigue vigente como el método normal de desempeño y organización de la mayoría de las escuelas de la actualidad.

La imposición de la obligatoriedad escolar a partir del siglo XIX, marcará la ruptura definitiva de los lazos entre educación y realidad, y consolidará la existencia de la infancia popular. El niño popular emerge, en parte, a raíz de la violencia legal que lo arranca de su medio, de su clase, de su cultura, para convertirlo en “mercancía de la escuela” sobre la base del discurso que habla del derecho de todos a la educación. Tanto el origen de la escuela, primero, como el establecimiento de su obligatoriedad, después, fueron –según Álvarez Uría y Varela-, parte de una serie de medidas destinadas al control de las clases populares a través del aprendizaje de la obediencia, la sumisión a la autoridad y a la cultura legítima; entre las que se señalan la construcción de casas para obreros, la reglamentación, del trabajo de mujeres y niños, la creación de cajas de ahorro, dispensarios, cárceles, asistencia social, etc. “Cuestan menos las escuelas que las rebeliones”, con lo cual quedan suficientemente explicitados los beneficios que las instituciones educativas proporcionaban a las clases en el poder.

Señalan los autores citados que esta herramienta funcional a la inmovilidad y a la individualización dio lugar a la emergencia de un conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a mantener el control en las aulas, lo cual se realizó ejerciendo un importante nivel de violencia sobre los deseos, los cuerpos y la voluntad. La escuela pudo y puede hacer esto porque con el soporte de la ley se instituye como obligatoria para los sujetos. Como expresa Lucia Gary (1996), las instituciones educativas existen porque obligan a los individuos a conformarlas, a partir de una violencia fundadora que es violencia legal, en tanto es la ley la que legitima.

2.2.2. La escuela como organización

Partiendo de la idea que según sea el modo en que comprendemos y explicamos el funcionamiento de una institución, será la manera en que actuaremos sobre ella para que se produzca un determinado cambio, es que resulta fundamental tener en cuenta la teoría de la organización en nuestro estudio.

Desde esta perspectiva se considera que la forma en que procuremos introducir e implementar una mejora (una innovación), responderá al concepto que tengamos de cómo es la institución y cómo funciona.

Para ello, seguiremos el trabajo de Dalin (1998), quien consigna que si bien es costumbre presentar la teoría de la organización en términos de las distinciones tradicionales, vale decir, teoría clásica, teoría humanística y la teoría de los sistemas, a él le parecen insuficientes para explicar la renovación o transformación organizacional. Por ello, presenta cuatro perspectivas de las organizaciones: estructural, humanística, política y simbólica, en las cuales están comprendidas las teorías tradicionales.

Luego analiza las teorías integrales de Mintzberg, Senge y del grupo St Gallen que, según el autor, zanjarían las diferencias existentes entre las cuatro perspectivas anteriores (Dalin, 1998, p. 32).

Dicho autor enumera las características de la escuela como organización, entendiendo por características, primero, a los aspectos que pueden ser considerados como típicos de la mayoría de las escuelas; segundo, que estas características representan una tendencia estable y de largo plazo; tercero, que son aspectos centrales de lo que entiende por “escuela” (Dalin, 1998, p. 65 y ss.).

Entre las características típicas de la mayoría de las escuelas, menciona:

- ✓ Objetivos difusos. Los objetivos suelen tener un carácter general, poco claro y frecuentemente entran en conflicto entre sí.

- ✓ Vulnerabilidad. Las escuelas dependen fuertemente del soporte financiero y, raramente, tienen recursos para autodeterminarse.

- ✓ Baja integración. Los docentes trabajan por su cuenta en sus aulas. Existe muy poca cooperación entre las clases, los grados o años, y las escuelas.
- ✓ Débil fundamento científico. Sabemos poco acerca de la enseñanza aprendizaje en el aula. A diferencia de otras organizaciones, las escuelas no tienen una tecnología predecible.
- ✓ Falta de competencia. Las escuelas existen, no importa lo que pase, y su existencia no está basada en la calidad de su desempeño; por lo que las escuelas no compiten por lo que hacen (o raramente, y si lo hacen, es entre algún tipo de escuelas).

Junto a estas características enumera los siguientes aspectos:

- Objetivos cambiantes.
- Estandarización de la enseñanza.
- Un rol cuasi profesional de los maestros.
- La Autoridad es quien toma las decisiones (administrativas/pedagógicas).
- Baja participación de los alumnos en la toma de decisiones.
- Baja participación de los padres.
- Docentes aislados.
- Débil conexión entre departamentos o unidades.
- Fuerte supervisión sobre los alumnos.
- Baja supervisión sobre los docentes.
- Bajo control institucional.
- Apoyo del entorno.
- Bajo control desde el entorno y sin consecuencias directas para el sistema educativo.
- La ideología ocupa un rol central.
- Innovación pobre.

- Falta de un pensamiento sistemático.
- Conflicto entre la configuración del sistema y la configuración individual de las
- escuelas.
- Dificultad para evaluar la actividad escolar.

Si bien ninguna de las perspectivas de la organización puede captar por sí sola cada uno de estos aspectos, sí contribuyen a entender a la escuela como una organización. Entre esas perspectivas podemos mencionar:

La *perspectiva estructural* que se centra en la eficiencia de los procesos de trabajo. Estos no cambiarán a menos que los cambios ocurran en el contexto y/o en la tecnología. Si las escuelas se opusieran a los cambios necesarios en los procesos de enseñanza, los estructuralistas buscarían la manera de implementarlos cambiando los sistemas de gestión (management).

Dentro de esta perspectiva Dalin (1998, p. 34 y ss.) incluye la teoría de sistema abierto y la teoría de la contingencia. La teoría de sistema abierto hace referencia a la dependencia que existe entre la organización y su entorno. Como el entorno está siempre fluyendo, habrá un “dar” y un “recibir” continuo entre la organización y su entorno. Desde esta visión, existen procesos recurrentes que son necesarios para la supervivencia de la organización.

La teoría de la contingencia también se refiere a la relación entre la organización y su entorno. Los cambios ocurridos en el entorno son los responsables de que se produzcan cambios en la organización. De aquí que – con un carácter ecléctico – digan que la manera en que una organización se conforma y la manera en que actúan sus directivos, depende sobre todo de la situación.

Un ejemplo de esta teoría es el trabajo realizado por Burns y Stalker (en Dalin, 1998, p. 36), quienes encontraron que las organizaciones podrían ser categorizadas como “mecánicas” y “orgánicas” respectivamente. Según su opinión el tamaño de la organización y los cambios en el entorno son los factores que explican esas diferentes formas.

Las organizaciones mecánicas se presentan en sociedades relativamente estables. Son complejas, con una clara estructura jerárquica en que las funciones y responsabilidades están estrictamente definidas. Sus actividades son muy especializadas. Unos pocos tienen el control total; el poder está concentrado en la cima y la comunicación, como regla, es vertical.

Las organizaciones orgánicas, en cambio, suelen surgir en situaciones donde hay rápidos cambios en el entorno. Como regla, son relativamente chicas y simples en su estructura. Los objetivos de los individuos son bien atendidos. El poder y la influencia son compartidos y la comunicación horizontal y vertical se procura intencionalmente. Se considera común que una persona lleve adelante más de una tarea, suele haber un solapamiento de roles, y todos realizan su parte para asegurarse que la organización pueda ser comprendida en su totalidad por cada uno.

La perspectiva humanística se centra en cómo son utilizados los recursos humanos en las escuelas, y reconoce la necesidad de hacer cambios radicales en la división de roles, influencias y formas de cooperación, particularmente, la inclusión de los alumnos en roles de participación activa. Esto sólo ocurrirá si primero se producen cambios en los comportamientos y las actitudes y, por lo tanto, por medio de un trabajo basado en la escuela, que las partes se comprometan con respecto a alguna de las posibles soluciones. Esto será posible a través del Desarrollo Organizacional.

La perspectiva política se centra en la distribución de recursos y en el poder de los diferentes grupos de interés del sistema escolar. Esta perspectiva no se basa en el voluntarismo. Si debe haber una redistribución de poder, tendrá que ser por necesidad. Esto puede suceder si la sociedad cambia las reglas internas del juego, lo que puede llevar a aumentar el poder de los estudiantes.

La perspectiva simbólica se centra en el significado de lo que está ocurriendo, en si se están cuidando las funciones importantes, y en lo que esas actividades y procesos simbolizan. La demanda por aumentar la racionalidad y efectividad será sabotada. Pero esto no es importante, lo realmente importante es dar la

impresión de calidad; para lo cual lo mejor es utilizar símbolos con los que todos acuerden. Cuando esto sea alcanzado, se creará un entorno apacible de trabajo, requisito indispensable para llevar a cabo una renovación.

Mintzberg, por su parte, sostendría que las escuelas poseen un management débil, en parte, por los objetivos poco claros y cambiantes.

Este autor considera que la mayoría de lo que pasa en las organizaciones, puede ser entendido como una interacción entre siete fuerzas diferentes (Figura 1).

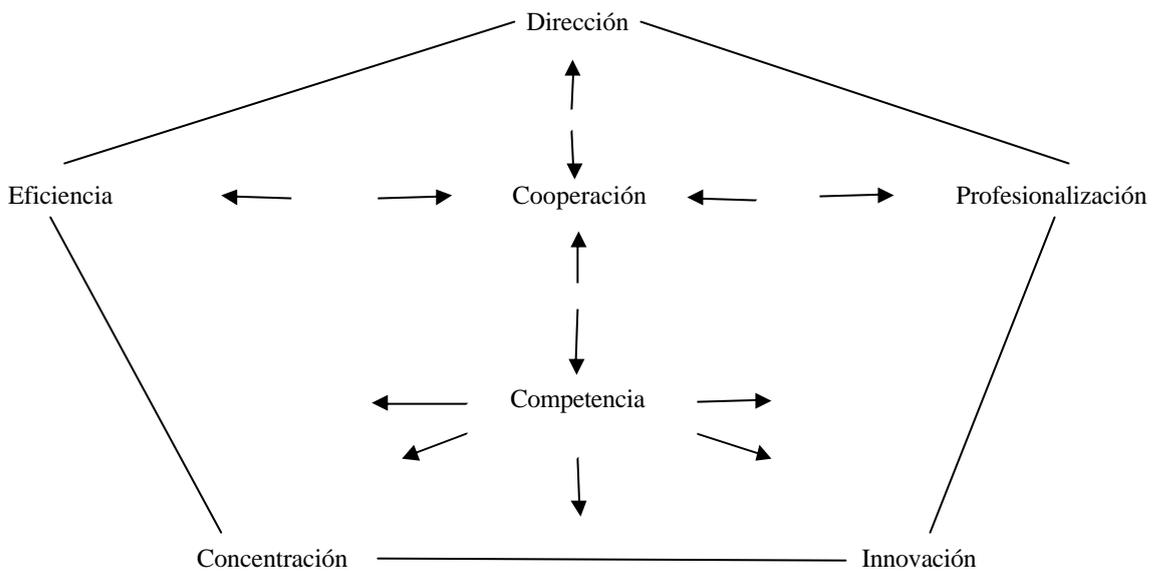


Figura 1. Mintzberg: Un sistema de fuerzas en la organización (Dalin, 1998)

1. *Liderazgo o dirección*: nos indica hacia dónde es orientada la organización. Sin esa visión estratégica, es muy difícil que las partes de la organización se muevan conjuntamente.

2. *Eficiencia*: busca optimizar la relación entre el costo y los resultados. Todas las organizaciones deben estar comprometidas con su productividad.

3. *Profesionalización*: implica el desempeño de la tarea con un alto nivel de conocimiento y habilidades. Sin un conocimiento experto, muchas organizaciones no sobrevivirían.

4. *Concentración*: algunas partes de la organización se concentran en atender a mercados específicos. Sin esta especialización sería difícil gestionar organizaciones complejas.

5. *Innovación*: hace posible a una organización descubrir y desarrollar nuevos métodos, servicios y productos para los clientes y para ella misma.

6. *Cooperación*: se orienta a buscar y utilizar una ideología común con el objetivo de moverse conjuntamente.

7. *Competencia*: como opuesta a co-operación; en las organizaciones se da la competencia o, como lo llama Mintzberg, política: cada uno tira hacia sí mismo.

Mintzberg considera que estas siete fuerzas están potencialmente activas en toda organización. Si a una de estas fuerzas se le permite predominar, la organización adoptará una forma única; que él la llama *configuración*. Si esto ocurriera, se produciría el efecto de represión sobre las otras fuerzas. Cuando ninguna de estas fuerzas predomina, la organización está en equilibrio; pero este estado la puede llevar fácilmente a la división.

De ahí que las fuerzas que llama “catalíticas”, es decir, la cooperación y la competencia, juegan un rol esencial para el equilibrio de la organización. De todas maneras, estas fuerzas que se contraponen, deben estar balanceadas.

Mintzberg entiende como “forma” (configuración) a aquella que es consistente e integrada. No existe una única forma que sea efectiva para todos los propósitos en todas las organizaciones.

Las formas que señala son:

1. *Emprendedora*: aparece cuando la gestión y dirección predominan; usualmente cuando un directivo (manager) juega un rol decisivo y dominante. En general aparecen en la fase de inicio (start-up), en que una fuerte visión y liderazgo son necesarios para que comience a moverse.

2. *Máquina*: se da cuando la demanda por la eficiencia y la productividad es importante. Es típica de las compañías de gran tamaño y de aquellas que necesitan un fuerte control.

3. *Profesional*: usualmente se desarrollan cuando la profesionalidad y las cualidades académicas son las fuerzas predominantes. Se establecen procedimientos de alta complejidad que permiten que los profesionales tengan una considerable libertad con respecto a sus colegas.

4. *Adhocráticas*: se crean en respuesta a la necesidad de innovación. Aquí también se cuenta con un equipo de profesionales, pero suelen trabajar bajo la presión de tener que estar creando continuamente, por lo que en general trabajan en equipos, en una plataforma transversal y una base interdisciplinaria.

5. *Diversificada*: aparece cuando la presión por una concentración en productos y servicios específicos se hace tan grande que lleva a que se desarrollen de manera separadas. Se caracterizan por una significativa delegación y división. Cada departamento tiene mucha autonomía y se gobierna bajo normas y lineamientos emitidos por un staff pequeño y centralizado.

El autor consigna que la mayoría de las organizaciones atraviesan varias transformaciones durante el curso de su existencia; pero señala que deben tenerse en cuenta distintos aspectos sobre el proceso de cambio; si es que se quiere atravesar esas transformaciones con éxito.

En las escuelas mucho se ha hecho hacia la conformación de la *configuración máquina* (estandarización), pero existen fuerzas que la orientan hacia una *configuración diversificada* (división de la autoridad en la toma de decisiones, docentes aislados, bajo control institucional, etc.). Es poco lo que se puede decir en pro de una dinámica que lleve hacia una configuración innovadora; asimismo, es poco lo que indica que en la práctica las escuelas se orienten hacia una *configuración profesional*. Las dos fuerzas catalizadoras

(cooperación; competencia) probablemente se encuentren balanceadas, pero la ideología se sustenta en la cooperación.

Senge se orienta hacia el hecho de que las condiciones para el desarrollo de las cinco disciplinas son desfavorables, en gran medida, debido al hecho de que las escuelas se encuentran atrapadas en su configuración, producto de la influencia de la era industrial (*Senge et al.*, 2002, pp. 39 y ss.). El dominio personal es, a lo sumo, un proceso aleatorio que depende de la gente; el desarrollo de nuevos modelos mentales raramente ocurre en las escuelas; sólo algunas tienen formas productivas de enseñar enseñando; y pocas desarrollan visiones comunes. La base para la organización que aprende en las escuelas, es el mismo proceso de aprendizaje; proceso que desarrolla la habilidad de los individuos para pensar y lleva a los alumnos a descubrir y generar conocimiento, y desarrollar la motivación para continuar aprendiendo. Desgraciadamente muchos dirán que el contexto para el aprendizaje productivo no existe en la mayoría de las escuelas que hoy conocemos.

El grupo *St Gallen* combinando las matrices 1. Tecno estructura – Socio estructura; 2. Palacio – Tienda; 3. Jerarquía – Red y 4. Gestionada externamente – Autogestionada, llegó a un modelo integrado que ayuda a caracterizar las distintas organizaciones. Así define la organización estable como formal, tecnocrática, jerárquica, y con un fuerte management externo. En organizaciones grandes y complejas, esta forma las ayuda a estandarizarse y a alcanzar una utilización productiva de los recursos, pero con el prerequisite de una planificación de los procesos con un alto grado de certeza, la posibilidad de gestionar esos procesos y una relativa estabilidad del mundo exterior.

También define la organización orientada hacia el desarrollo: centrada en las personas, con procesos de organización centrados en los símbolos y gestionada de acuerdo al principio de autogestión. La filosofía rectora es la de fomentar el poder creativo inherente al potencial humano. La motivación personal es la fuerza conductora. El management está distribuido y basado en la confianza. Lo que surgirá como un reflejo del gradual desarrollo de la cultura. Las escuelas individualmente consideradas se acercarían a una organización orientada hacia el desarrollo, mientras el sistema educativo lo haría hacia una organización estable.

Otro aspecto que describe el St Gallen, es el de la “dinámica organizacional” (o cómo cambian su carácter las organizaciones en el transcurso de su existencia). Si bien no es una idea original de ellos, es importante para la comprensión de las organizaciones. El grupo trabaja con cuatro fases del proceso de desarrollo:

- Pionera: en general, es una organización joven y pequeña y con un líder carismático. Se alienta la creatividad y existen unos pocos procedimientos o estructuras formales.
- Crecimiento: se gana mercado y una diferenciación (como consecuencia de una internacionalización). Al mismo tiempo se desarrolla una cultura interna y una imagen. Se expande la organización; la preponderancia de los puestos directivos decrece y asumen directivos profesionales. El fundador asume una función normativa.
- Maduración: la organización está bien establecida y explota al máximo su potencial como consecuencia de los esfuerzos anteriores y del management profesional. Hacia el final de esta fase decrecen los beneficios y se instala una cierta complacencia y reminiscencia de los viejos tiempos, mientras se da un aumento en la falta de flexibilidad. Aumenta la estandarización y los niveles de energía del management para conservar la armonía.
- Cambio: la organización se encuentra en una encrucijada. Enfrenta una situación en que se va desmoronando y sale del negocio. No se hacen nuevas inversiones en desarrollar otros productos, la organización se achica, los clientes le pierden la confianza, y los beneficios resultan de las inversiones hechas previamente.

2.2.3. Dimensiones de la escuela

A continuación, tomaremos de Dalin (1998, p. 72) la descripción de las principales dimensiones de una escuela y la dependencia existente entre ellas (Figura 2).

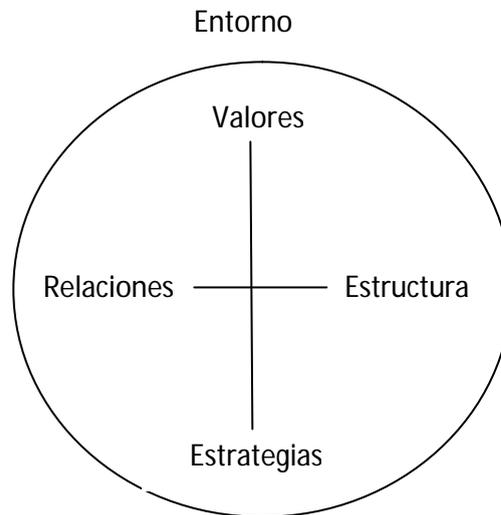


Figura 2. La escuela como organización
(Dalin 1998)

Entorno

Se refiere tanto a la comunidad local como a la sociedad en general; a las instituciones de las cuales tiene algún tipo de dependencia (supervisor, jefatura, ministerio de educación, etc.), y a otras instituciones de la comunidad con las que pueda tener relación. Hasta un cierto punto las escuelas tienen una relación informal y no vinculante con las personas y las organizaciones. De todas maneras, si una escuela rompe con las expectativas – en general no explicitadas –, normas y tradiciones, y con la idea que tenemos de lo que una escuela debe ser, se generará una fuerte reacción.

El dilema que se les presenta a los directivos es hasta dónde deberán “abrir” las escuelas al entorno y hasta dónde deberán “protegerlas”, pues siendo una institución pública deben atender el corto y el largo plazo, como así también mantener la igualdad de oportunidades y, al mismo tiempo, procurar una alta calidad.

Valores

Se refiere a los valores básicos que se manifiestan en las ideologías, filosofías, ceremonias y símbolos. También aquellos objetivos que son expresados explícitamente y las normas y valores informales presentes en la gestión escolar, en los docentes, en los alumnos y en otros agentes de la comunidad

escolar. Esta dimensión hace especial referencia a aquellos valores que están relacionados con la concepción que se tenga de la enseñanza y el aprendizaje. En este campo el desafío reside en clarificar aquellas áreas en que es necesario que los valores sean compartidos por todos, generando normas comunes. Por otro lado, comprender y aceptar diferentes actitudes y normas allí donde la comunidad educativa considera que deben quedar libradas a la voluntad de cada persona o grupo.

Estructura

Esta dimensión se refiere a la estructura para la toma de decisiones, de organización de las tareas y de comunicación. La estructura para la toma de decisiones define quién las toma y sobre qué temas. La estructura bajo la cual se organizan las tareas, define cómo el trabajo se divide entre los directivos, los docentes y los alumnos. Y la de comunicación define qué personas y qué grupos se relacionarán entre sí (basándose en las responsabilidades, las tareas, los horarios, etc.).

En esta dimensión se plantea el desafío de establecer un justo medio entre la estabilidad y la renovación. Las estructuras estables suelen ser confortables. Un cambio abrupto puede generar un efecto desintegrador. Por otro lado, todo cambio significativo requiere un buen número de medidas que protejan a las escuelas de los efectos no deseados, pero, al mismo tiempo, abran el camino para establecer medidas que generen una renovación genuina.

Relaciones

Toma en cuenta las relaciones humanas dentro del sistema educativo, tal como se reflejan en la organización informal (el poder, influencia, interacción, y las normas entre los individuos y los grupos). Incluye las circunstancias que contribuyen al clima general de la escuela (motivación, satisfacción, confianza, apoyo, colaboración, etc.), como así también el sentido de compromiso de las personas con las escuelas, la calidad de las relaciones humanas y la manera en que se resuelven los conflictos. Los problemas en esta área son considerados como el problema, pero los problemas más profundos se encuentran en los conflictos no resueltos en torno a los valores; en estructuras

que no se adaptan a las necesidades; en las relaciones con la comunidad local o las autoridades.

Estrategias

Hacen referencia a cómo es gestionada la escuela; a los mecanismos y métodos para el desarrollo de las escuelas; a las estrategias para la resolución de problemas, toma de decisiones, dar reconocimientos y fijar límites. Es tarea de la conducción de la escuela la de encontrar caminos para crear un equilibrio entre los valores, las estructuras y las relaciones humanas. También es de su incumbencia la tarea de generar y desarrollar conexiones adecuadas con el entorno.

2.3. Concepto de innovación

Las diferentes configuraciones y concepciones de una organización que se presentaron para explicar el funcionamiento de una escuela, como las diferentes perspectivas sobre el cambio, dan origen a distintas maneras de conceptualizar la “innovación”. Podremos encontrar algunas definiciones de innovación en que se reflejan esas distintas concepciones de manera explícita. En otros casos, las perspectivas sobre la organización, no las encontraremos en la definición de innovación de manera directa, sino que habrá que buscarlas en un segundo nivel de análisis: en el concepto de cambio o mejora al que hagan referencia, y/o en el enfoque de intervención que proponen.

Al referirse a la innovación, Blanco Guijarro (2000, en Neirotti & Poggi, 2004, p. 168 y ss.) consigna que el mismo concepto plantea un problema; como también la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permita decir qué es innovador y qué no.

Entre las dificultades que se encuentran para caracterizar una innovación educativa, consigna que se trata de un concepto altamente relativo, pues una innovación no es aséptica ni neutra, pues está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo, no lo es para otros. Qué es innovador y qué no, depende de la perspectiva y de las representaciones o

concepciones de los sujetos involucrados respecto de la sociedad, la cultura, etc. Por otro lado, las innovaciones no son ahistóricas, sino que se definen en función del contexto y del tiempo, por lo cual lo que es innovador en un contexto, no lo es en otro y lo que fue innovador en un momento puede dejar de serlo al convertirse en rutina.

Por último, las innovaciones se definen en relación con lo anterior; lo que es innovador en un país o escuela es tradición en otra. Torres (2000, p. 6) hace referencia al término innovación relacionándolo con el de reforma. Reserva el de innovación para las intervenciones que tienen lugar “abajo”, a nivel micro/local, dentro o fuera del sistema escolar, mientras que el de reforma lo asigna a las intervenciones “desde arriba”, a nivel macro y de sistema (retomaremos este aspecto cuando hablemos de reforma).

Por su lado Inbar (1996, p. 23) define la innovación como la inducción hacia cambios funcionales novedosos. Es el volver a trabajar sobre campos de acción conocidos para aplicarlos a nuevas circunstancias, y la creación de nuevas formas de percibir y acercarse a los problemas. En parte, la innovación puede ser explicada como el aprovechamiento creativo de oportunidades y posibilidades, de tal forma que favorecen la improvisación. En mayor medida, la innovación es el resultado de acciones preestablecidas; se orienta hacia una adaptación flexible, hacia la experimentación, y el cambio guiado.

Un autor que ha estudiado a fondo y hecho grandes aportes en el campo que nos ocupa, es el canadiense Michael Fullan. Su visión ha sido siempre desde la ejecución, es decir, lo que realmente se da en el proceso de cambio. En su ya clásica obra *The New Meaning of Educational Change*, escrita conjuntamente con Stiegelbauer, consigna que:

La innovación es multidimensional. Existen por lo menos tres componentes o dimensiones presentes en cualquier nuevo programa o política: 1) la posibilidad de usar materiales nuevos o actualizados (por ej., recursos relacionados directamente con la enseñanza, como materiales curriculares o tecnologías); 2) la posibilidad de utilizar nuevos abordajes de enseñanza (por ej., nuevas estrategias o actividades de enseñanza); 3) la posibilidad de alterar las creencias (por ej., concepciones y teorías pedagógicas que

subyacen en algunos nuevos programas o políticas) (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 37).

Esta definición ha influido en numerosos autores y sus enfoques sobre la innovación. Este es el caso de Carbonell, que ensaya una definición más abarcadora pero en la cual se puede identificar la influencia de Fullan:

Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el curriculum, el centro y la dinámica del aula (2001, p. 17).

El aporte realizado por Fullan, al señalar esas dimensiones de la innovación, ha sido muy importante, pues ha permitido que muchos estudios de campo realizaran una mirada sistemática sobre la innovación. Este es el caso del trabajo de Neirotti y Poggi en el que para su estudio de casos, definen la innovación como “La configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras” (2004, p. 175).

Luego explicitan qué entienden por recursos, prácticas y representaciones:

Recursos, ya sean éstos contenidos educativos (incorporación de contenidos novedosos en áreas o disciplinas existentes y/o estrategias de enseñanza o metodológicas), nuevas formas de organización institucional (uso de tiempos y espacios, órganos colegiados integrados con diversos actores, nuevas formas de gobierno escolar, etc.), o formas de tratamiento novedosas para problemáticas específicas (como, por ejemplo, la integración de la comunidad en proyectos específicos, la definición del papel de la escuela en

contextos marginales, etc.). En algunos casos los recursos se promueven (y proveen, bajo la forma de materiales o nuevas normativas) desde regulaciones establecidas en un nivel macro (las instancias de gobierno y administración de un sistema educativo); en otras se generan en algunas instituciones al intentar dar respuesta a algunas problemáticas particulares.

Prácticas o acciones por parte de los actores institucionales. Esto es que los recursos mencionados en el ítem anterior den forma a un nuevo estilo de gestión y produzcan una transformación de las prácticas institucionales cotidianas.

Representaciones, creencias y valores que subyacen en los nuevos recursos y prácticas, lo que requiere el conocimiento de los presupuestos de la innovación, una internalización del nuevo marco y un grado de implicación significativo para comprometerse con ella (2004, p. 176).

Hemos traído a colación estas definiciones para hacer notar la influencia en distintos autores de las dimensiones expuestas por Fullan, y cómo hay cierto acuerdo entre ellos sobre su relevancia a la hora de realizar estudios sobre innovación. Esta es la razón por la cual en nuestro estudio tomaremos esa perspectiva multidimensional.

2.3.1. Toda innovación produce un cambio

Larry Cuban en 1998 escribió el artículo A Fundamental Puzzle of School Reform que ha sido muy citado por la bibliografía especializada en el cambio y la innovación escolar. La pregunta esencial que se hace Cuban, y que ha despertado el interés de muchos investigadores, es: “¿Cómo puede ser, entonces, que después de tantas reformas escolares que han tenido lugar en el último siglo, la escuela permanezca prácticamente igual a como siempre fue?”(Cuban, 1988, p. 341).

Esto lo ejemplifica diciendo que las aulas en las que se contienen a los alumnos, la distribución de éstos por edad, y la división del currículo en

módulos graduados por nivel, fueron innovaciones introducidas en las escuelas americanas a mitad del siglo XIX. Un superintendente en cada distrito, un director en cada escuela, y un docente en cada clase, eran figuras familiares al comenzar el nuevo siglo. La confianza de los profesores en los libros de texto, los cuadernos y las tareas para el hogar, eran prácticas estandarizadas a comienzos del siglo XX. Por lo que dice que más allá de la retórica de las reformas, la forma fundamental de escolarizar a los niños, ha sido especialmente durable en los últimos 100 años (Cuban, 1988, p. 341).

Para explicar este fenómeno que considera como “el rompecabezas de la reforma escolar”, el autor nos trae su visión sobre la reforma y el proceso de cambio. Consigna que existen por lo menos dos tipos de cambio: los de primer orden y los de segundo orden¹. Los de primer orden son aquellos que tratan de hacer más eficiente y más efectivo lo que ya existe, sin alterar sustancialmente las formas en que los adultos y los niños desempeñan sus roles (por ejemplo: contratar mejores docentes y directivos, aumentar los salarios, distribuir los recursos equitativamente, elegir mejores libros de texto, agregar o quitar contenidos y prácticas de aula, organizar las actividades y las personas de manera más eficiente, e introducir nuevas formas de evaluación y entrenamiento). Así es que los que proponen cambios de primer orden creen que los objetivos y las estructuras existentes son adecuados y deseables. Por su lado, los cambios de segundo orden buscan modificar la forma fundamental en la que se relacionan las organizaciones.

Reflejan una insatisfacción con las configuraciones existentes; introducen nuevos objetivos, estructuras y roles, que transforman las maneras conocidas de hacer las cosas hacia nuevas formas de resolver los problemas persistentes. Ejemplos concretos de segundo orden son: el movimiento de aulas abiertas; un plan de vouchers; escuelas gestionadas por los docentes; escuelas en las que la comunidad local tiene autoridad para tomar decisiones sobre el presupuesto y el contenido curricular. Cada una de estas reformas

¹ El autor toma los conceptos de primer orden y segundo orden, de Paul Watzlawick, John Wealdand, and Richard Fisch, *Change: Principles of Problem Formation and Problem Resolution* (New York: Norton, 1974).

procuran, fundamentalmente, cambiar la autoridad existente, los roles y los usos del tiempo y el espacio (Cuban, 1988, p. 342).

Esta conceptualización de los tipos de cambio, ha sido tomada por numerosos autores (Fullan & Stiegelbauer, 1991, Inbar, 1996, Sarason, 1996), pero dándole algunos matices o aclaraciones. Sarason (1996, p. 348) los llama cambios de Tipo A y Tipo B, y dice que los de Tipo A (segundo orden) en última instancia son más importantes, ya que posibilitan que los de Tipo B (primer orden), tengan más posibilidades de ser implementados y evaluados apropiadamente.

Inbar (1996, p. 23) hace hincapié en que la acumulación de pequeños cambios (primer orden), pueden llegar a ser significativos y no deben ser despreciados. En la práctica muchas veces es difícil distinguir entre los cambios de primer y segundo orden; pequeñas innovaciones pueden resultar en cambios importantes, aún cuando no hubiesen sido diseñados para modificar las estructuras existentes.

A partir de su experiencia Cuban (1988) llegó a la conclusión de que una cuidadosa definición del problema desde el inicio, es mucho más importante que la creación de soluciones inteligentes para problemas mal definidos.

Su distinción sobre los tipos de cambios – si bien no es la única posible de realizar – provee de un lenguaje que ayuda a entender la persistente aparición de reformas. Si esta distinción fuese conocida y entendida tanto por los hacedores de políticas como por quienes las implementan, se establecería un diálogo diferente sobre los problemas que persisten en las escuelas.

Al final del artículo Cuban (1988, p. 344) hace un aporte que nos ha parecido fundamental para el estudio del cambio y la innovación. Allí consigna que aquellos que propugnan cambios estructurales (segundo orden) en las escuelas, pueden sufrir de un sentimiento de impotencia. Si bien el análisis que él hace podría sugerir un cierto pesimismo respecto de los cambios que pueden ser efectuados en las escuelas, en realidad, piensa que el cambio tal cual él lo considera debería causar optimismo respecto de lo que sí puede ser cambiado dentro de las estructuras existentes.

Algunas reformas simplemente no podrán adecuarse al sistema actual; serán rechazadas directamente o adaptadas hasta el punto de reflejar sólo pálidamente la reforma que les dio origen.

Para introducir cambios fundamentales (segundo orden), que desestimen las estructuras existentes y se propongan implantar estructuras nuevas (como se hizo en el siglo XIX), deberán operarse cambios sociales y políticos fundamentales fuera de las escuelas.

Muchas de las reformas fueron desviadas por la resistencia persistente de los profesores y los administradores que, no convencidos por los reformadores, vieron muy poco para ganar y mucho para perder con una reforma de segundo orden. Así es que los cambios de primer orden prevalecieron por sobre los de segundo orden que, o fueron adaptados para encajar con lo existente o fueron silenciados, dejando al sistema esencialmente intacto. Como enuncia el dicho chino, los ingredientes cambian, pero la sopa sigue siendo la misma (Cuban, 1988, p. 342).

Desde otra perspectiva Fullan (2000) hace una distinción entre “reestructuración” y “reculturización”. Por reestructuración entiende los cambios en la estructura, roles, y demás elementos formales de la organización. Esta tiene como características que es más fácil que la reculturización (por ejemplo, la reestructuración puede ser legislada), y que por sí misma, no produce ninguna diferencia en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En cambio la reculturización es el proceso por el cual se desarrollan comunidades de aprendizaje profesionales.

Implica el pasar de una situación en la que se presta poca atención a la evaluación y la pedagogía a una en la que todos se focalizan hacia esos aspectos. Las estructuras pueden obstaculizar o favorecer este proceso, pero el desarrollo de una comunidad profesional debe ser el impulsor clave de la mejora. Cuando esto ocurre, se consiguen cambios profundos tanto en la cultura como en la estructura.

2.3.2. Factores que motivan las innovaciones educativas

Luego de profundizar en el concepto de innovación y sus diferentes tipos, nos interesa saber cuáles son las causas o motivos que las originan, de dónde parten. Sin pretender ser exhaustivos al responder a esta cuestión, haremos una enumeración de los motivos más comunes que aparecen en la bibliografía.

✓ *Cambios sociales y la comunidad*

Según Hargreaves (2003, p. 26-36) las escuelas enfrentan problemas que deben atender y que se originan en su necesidad de establecer conexiones conscientes y constructivas con el mundo que las trasciende, por varias razones:

1. Como nunca antes, las escuelas no pueden cerrar sus puertas y dejar fuera los problemas del mundo exterior.
2. Las escuelas están perdiendo su monopolio sobre el aprendizaje.
3. En muchas partes del mundo desarrollado las personas experimentan una crisis de comunidad, y las escuelas brindan una de nuestras últimas y mayores esperanzas de resolverla.
4. Los docentes necesitan mucha más ayuda.
5. La competencia en el mercado, la elección parental y la autogestión individual, redefinen las relaciones de las escuelas con sus entornos.
6. Las escuelas ya no pueden ser indiferentes a la vida laboral que espera a sus alumnos cuando ingresen en el mundo adulto.

Por su lado Fullan y Stiegelbauer (1991, p. 50) concluyen que el rol de la comunidad en el inicio de un proceso de cambio no es lineal, pero puede descomponerse en los siguientes elementos:

1. Los grandes cambios demográficos crean una turbulencia en el entorno, que puede llevar a que se inicie el cambio o a un conflicto irreconciliable, dependiendo de la presencia o no de otros factores.
2. La mayoría de las comunidades no participan activamente en las decisiones de cambio de los programas educativos.
3. Las comunidades más educadas son las que suelen poner más presión en sus escuelas para que se adopten cambios académicos de alta calidad.

Peter Drucker incluye a las escuelas – de gestión oficial – como instituciones de servicio público, y dice que deberán aprender a ver los cambios demográficos, económicos, sociales y tecnológicos como oportunidades en un período de cambio rápido en lo demográfico, tecnológico, económico y social. De otro modo, los cambios se convertirán en obstáculos. A las instituciones les resultará cada vez más difícil cumplir su misión si sostienen programas y proyectos que no pueden funcionar en un ambiente que ha cambiado. La necesidad de innovar es clara. Lo que tienen que hacer ahora es aprender a incluir en su sistema al empresariado innovador y la innovación. De otra manera se encontrarán superadas por organizaciones privadas que crearán nuevas y competentes instituciones de servicio público al lado de las existentes que serán obsoletas (1986, pp. 215-217).

✓ *Los profesores*

Carbonell sostiene que la principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar; y que las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba (2001, pp. 27-29).

Stephen Ball dice que con frecuencia también la presión en favor del cambio – presión que a menudo encuentra resistencia – surge entre las filas de los "participantes inferiores" de la organización. En particular, la juventud, los profesores y profesoras recientemente graduados, pueden ser una fuente de agitación o malestar, aunque no tengan un acceso inmediato a los canales de la influencia política (1989, p. 73).

Una de las conclusiones a las que Macmillan (2000, p. 68) arriba en su estudio – al igual que otros – es la de que el poder de la cultura de los docentes es un gran promotor o un gran obstáculo para el cambio educativo.

✓ *El director*

Es muy extensa la bibliografía que le asigna al director un lugar central en los procesos de cambio. Es el director quien actúa balanceando las necesidades y contribuciones de los docentes con las de los otros agentes que están fuera de la escuela (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 144).

El director es una pieza clave en los procesos de cambio en las escuelas. Con respecto a su papel, Ball consigna que su figura es decisiva en la iniciación o el apoyo al cambio en la escuela y toma una frase de Nicholls que dice:

Los elementos de juicio indican que es comúnmente el director quien toma la iniciativa de introducir innovaciones en la escuela, y aún cuando esto no sea así, su apoyo es necesario para toda innovación propuesta por un miembro del personal (1983, en Ball, 1989, p. 89).

✓ *Desde los órganos de gobierno*

Las innovaciones impulsadas desde los órganos de gobierno fueron las que designamos como reformas, y a las cuales ya nos referimos anteriormente (p. 8)

Otro rol que pueden jugar los órganos de gobierno es el fomentar las innovaciones, pero a este respecto, Carbonell opina que como se generan tantas innovaciones diferentes, se le torna imposible de controlar a la Administración, por lo que terminan restringiéndolas y produciendo una uniformización² (2001, p. 26).

De todas maneras muchos estudios son los que demuestran y sostienen que difícilmente una innovación pueda darse sin un apoyo – incluso una presión – externa (Ellsworth, 2000, p. 198, Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 54). Es más, Fullan dice que se requiere una relación de doble sentido, de presión, apoyo y negociación continua; esto lleva a una influencia simultánea de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba (1993, Cuttance & Consortium, 2001, p. 4).

✓ *Otros*

² Aunque el autor reconoce en ese mismo texto que hubo algunas pocas excepciones.

Pueden encontrarse muchas otras causas de las innovaciones, dada la gran cantidad de agentes, elementos y circunstancias que intervienen en la actividad escolar. De todas maneras, queremos mencionar lo que Sarason comenta que es el motor o causa de futuros cambios: “Lo que digo aquí, es que el mayor cambio desde que escribí el libro – el que va a movilizar futuros cambios, cualesquiera que sean – es el sentido de desilusión e insatisfacción en nuestras escuelas” (1996, p. 345).

Drucker (1986, pp. 50-51) comenta que la innovación puede surgir de la exploración de “siete áreas”, en busca de la oportunidad de innovar. Las cuatro primeras están dentro de la organización (cualquiera sea), por lo que son visibles para la gente de dentro. Estas son:

- Lo inesperado: el éxito inesperado, el fracaso inesperado, la sorpresa.
- Lo incongruente: entre la realidad como es y lo que se supuso "debía ser".
- La innovación que se basa en la necesidad de un proceso.
- El "desmoronamiento": el cambio súbito en la estructura del sector o del mercado que toma desprevenido.

El segundo conjunto de campos de oportunidades de innovar son los cambios producidos fuera de la organización, y consta de tres áreas:

- Cambios en la población.
- Cambios en la percepción, modalidad y significado.
- Nuevos conocimientos, tanto científicos como no científicos.

2.4. El proceso de cambio para producir una innovación. Características generales

Como mencionáramos más arriba, las diferentes configuraciones y concepciones posibles de una organización para explicar el funcionamiento de una escuela, como las diferentes perspectivas sobre el cambio, dieron origen a distintas definiciones sobre la mejora escolar y, de manera explícita o implícita, a distintas definiciones sobre la innovación. Por otro lado, también dijimos que la perspectiva principal que tengamos sobre el cambio influirá en lo que vemos, lo que acentuamos, las acciones a las que damos prioridad, los problemas que revelamos o las explicaciones que hallemos (Dalin, 1998, p.181). Como

consecuencia, habrá distintas perspectivas sobre el proceso de cambio en educación, lo que hace que sea muy compleja la tarea de describir el proceso de cambio sin caer en una explicación sesgada hacia una determinada perspectiva y, por lo tanto, dar una explicación parcial del proceso.

Para evitar esta posible limitación, es que nos ha resultado muy adecuada la obra de James B. Ellsworth *Surviving Change: A Survey of Educational Change Models* (2000), pues da una descripción holística del proceso de cambio, procurando integrar las distintas perspectivas. En esta obra, el autor ha clasificado las distintas perspectivas sobre el proceso de cambio en un conjunto de perspectivas mayores, a las que ha llamado “modelos” de cambio. Los agrupó según su relevancia en el ámbito de la investigación, y según su cualidad para cubrir una mirada de 360° sobre el proceso total de cambio. Dentro de cada modelo ha incluido a los autores que considera más representativos de cada uno, y es a partir de ellos que hace la descripción de los diferentes aspectos del proceso de cambio.

Antes de adentrarnos en la obra de Ellsworth queremos consignar dos supuestos básicos que nos parecen importantes resaltar y no perderlos de vista. El primero es que, ante todo, el cambio es un proceso, no un evento; lección que deberían tener en cuenta aquellos que ponen todas sus energías en desarrollar una innovación o que pasan un documento legislativo, sin pensar qué es lo que debería suceder más allá de ese momento (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 49).

El otro supuesto, es que la planificación hacia el cambio no debe ser considerada como una prescripción para el cambio o una guía práctica para la implementación. La planificación para la innovación en educación, no debe ser interpretada como una simple secuencia de pasos conocidos que deben ser completados en un determinado momento. Más bien debe ser considerada como un proceso social complejo que busca proponer, adelantar, organizar y monitorear los cambios (Inbar, 1996, p. 35).

La obra de Ellsworth se organiza bajo el supuesto filosófico que llama cambio sistemático en educación, y que resulta de la fusión de las teorías de Difusión de las Innovaciones – nacida en la década de 1940- y de la Teoría General de los Sistemas – articulada en la década de 1950 (2000, p. 16).

Los supuestos en los que se basa la obra son (Ellsworth, 2000, p. 15):

- a. El cambio puede ser comprendido y gestionado (así entendido suele designarse como cambio planificado).
- b. La clave para entender y gestionar el cambio exitosamente, es la de combinar los diversos modelos, a manera de “caja de herramientas” en vez de seleccionar un solo tipo. Esto, a su vez, implica otros supuestos:
 - El cambio planificado es un caso particular del modelo general de comunicación.
 - La comprensión y aplicación de marcos de referencia sobre el cambio planificado, se facilitan examinando la parte correspondiente del modelo de cambio comunicacional a que esos marcos hacen referencia.
 - Una intervención será tanto más efectiva, en tanto y en cuanto mayor sea la coincidencia entre el marco de referencia en el cual se basa la intervención y la parte del modelo de cambio comunicacional en la cual se quiere operar.
 - La aplicación de múltiples y coordinadas intervenciones en una parte dada del modelo de cambio comunicacional, tiene más posibilidades de producir el cambio que se busca que el aplicar una única intervención o múltiples intervenciones pero descoordinadas.
 - Operar coordinadamente en múltiples partes del modelo de cambio comunicacional, será más efectivo y duradero que hacerlo en una sola parte o en múltiples partes pero de manera descoordinada.
- c. Un cambio efectivo y duradero se facilita con múltiples y coordinadas innovaciones, que se dirigen hacia las prioridades e intereses de los múltiples grupos de personas a las que afectarán.

Este último supuesto es especialmente relevante, ya que el autor está incorporando a su análisis una característica que no es propia de las perspectivas de los sistemas, sino más bien de las perspectivas políticas, culturales y del conflicto (p. 24). El hecho de tener en cuenta esta característica, hace que el cambio sistemático en educación sea superador de los sistemas en los que se ha basado. Esto ha reforzado nuestra opción por tomar como base para este apartado la obra de Ellsworth (2000).

En resumen, el esfuerzo del autor es cualitativamente diferente a la de sus predecesores, ya que él tomará las descripciones de las distintas partes del proceso de cambio que ellos han hecho y tratará de hacerlas coincidir con el total del contexto. De esta manera en un proceso de cambio educativo, cuando estamos operando sobre alguna parte en particular del modelo de cambio educacional, el conocimiento empírico que tenemos gracias a los estudiosos de ese aspecto es, en ese momento, más importante para el éxito del cambio que el conocimiento filosófico del todo. Pero frecuentemente tendremos que volver sobre la mirada que nos proporciona la perspectiva sistemática en la operación de la gestalt, a fin de no pensar que la parte explica el todo. El objetivo es entender el todo para poder actuar sobre las partes (Ellsworth, 2000, p. 19).

2.4.1. Modelo de cambio comunicacional

En el modelo general de cambio comunicacional (Figura 3) un emisor desea comunicar un mensaje a un receptor. Esto se consigue a través de un medio que opera como un canal a través del entorno, entre los dos agentes de comunicación. Pero este entorno también presenta interferencias, que pueden interrumpir el medio o distorsionar el mensaje. (Ellsworth, 2000)

Este modelo, con el mensaje como unidad de análisis, representa los componentes más importantes que interactúan para conformar una instancia de comunicación. Debe tenerse en cuenta que muchos canales son capaces de transmitir simultáneamente el mismo mensaje desde el mismo emisor hacia distintos receptores. Por ejemplo un directivo que dirige un mensaje a su escuela de manera pública a varios receptores.

Dentro de esos receptores unos son docentes, otros estudiantes, administrativos o personal auxiliar. Los receptores de cada uno de estos grupos tienen diferentes características, lo que les puede llevar a entender de manera diferente el mismo mensaje. De la misma manera, los receptores al percibir las diferencias entre ellos y el emisor, podrían reaccionar de manera distinta. Muchos canales llegan a los receptores a través de diferentes entornos. Los sistemas de comunicación efectivos deben considerar todos estos factores e individualizar el mensaje o el canal seleccionado para determinados tipos de

audiencias. Esto dará origen a un sistema de comunicación mayor, en el que las múltiples instancias del modelo de la comunicación general, se orientarán hacia el mismo objetivo comunicacional.

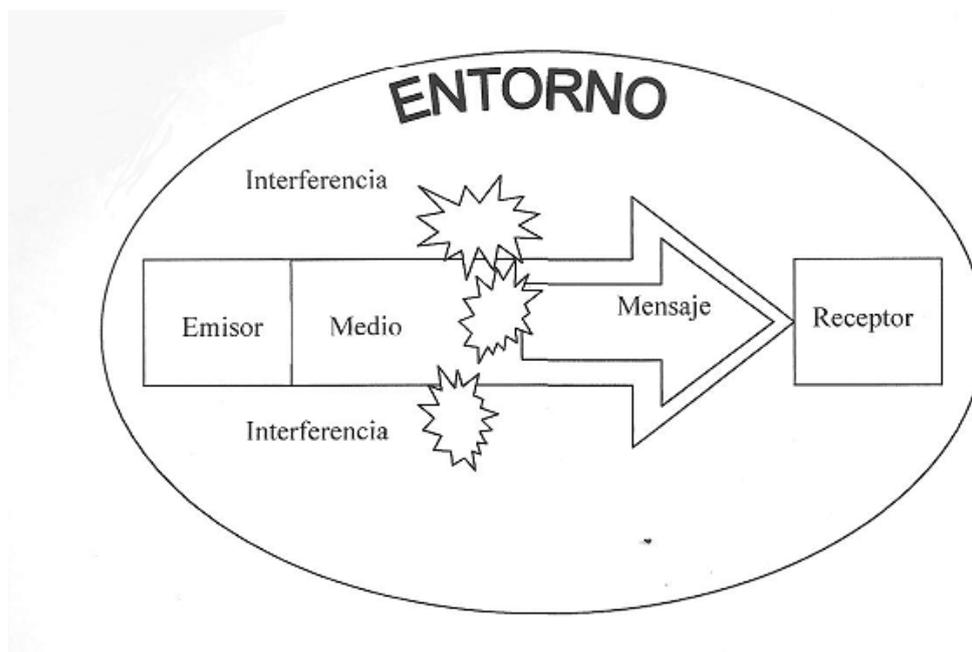


Figura 3. El modelo de comunicación general (Ellsworth, 2000)

Si ahora consideramos el modelo de comunicación educacional (Figura 4), tendremos un agente de cambio que busca comunicar una innovación a un determinado adoptador buscado³.

Esto se realiza utilizando un proceso de cambio que establece un canal a través del entorno de cambio y entre los dos agentes de comunicación. Igualmente, este entorno presenta resistencias que pueden interrumpir el proceso de cambio o distorsionar la manera en que la innovación se le presenta al adoptador buscado.

³ Utilizamos "Adoptador buscado" como traducción de la expresión en inglés "Intended adopter". Hace referencia a los agentes que deberán adoptar la innovación para que puedan alcanzarse los objetivos que ésta plantea.

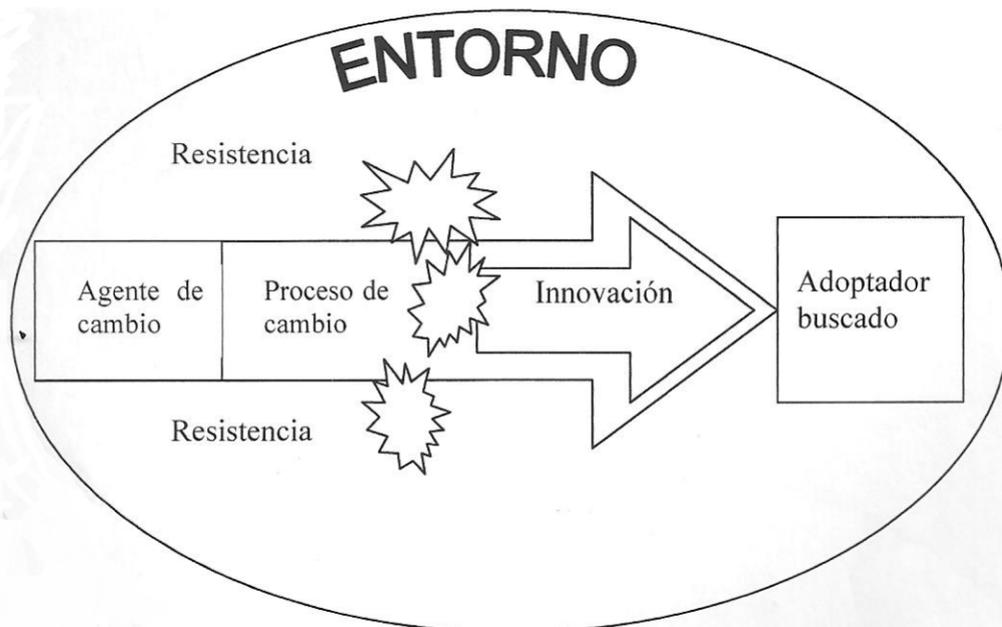


Figura 4. El modelo de cambio comunicacional (Ellsworth, 2000)

Los modelos que se presentarán se refieren a cada uno de los componentes que integran el modelo, aportando conocimientos empíricos para operar sobre cada uno.

Antes de entrar en cada uno de los modelos, es importante destacar un aspecto que no aparece explícitamente en el modelo de comunicación del cambio. Y es el hecho de que la comunicación es – o debe ser – un proceso de doble circulación, la mayoría de las veces. En el modelo general de comunicación esto se refleja intercambiando las partes: el receptor se convierte en el emisor y viceversa. En cambio el modelo cambio comunicacional, parecería ser un proceso de una sola dirección: no se espera que el receptor intercambie su lugar con el agente de cambio, pues esto sería una incorrecta interpretación – generalmente fatal – sobre el esfuerzo de cambio. Pero la comunicación a través del proceso, debe fluir en ambas direcciones entre los agentes; el no hacerlo así, implicaría una falta de ética (se estaría sosteniendo que el agente de cambio es quien sabe más y mejor), y seguramente lleve al fracaso.

Los modelos de comunicación que vimos, representan sistemas, los que, además de múltiples partes, suelen tener múltiples dimensiones que deben ser comprendidas. Para aplicar una estrategia de cambio educativo, es necesario pensar en sistemas, para:

- Integrar las partes del modelo de cambio comunicacional.
- Seleccionar y coordinar los tipos de cambios que se harán.
- Involucrar a los diferentes agentes y considerar sus necesidades e intereses.
- Asegurar que el resultado de estos procesos constituye un sistema viable dentro de los sistemas del entorno.

El modelo de cambio comunicacional no es lineal. Está organizado de acuerdo a relaciones funcionales, más que según un tiempo lineal. Es muy importante entender los efectos que cada componente tiene sobre los otros, ya que esto facilitará una intervención más efectiva, e implicará utilizar un conjunto de intervenciones cuyos componentes están unidos, lo que hará que se refuercen unos con otros.

El seleccionar y coordinar los tipos de cambios que uno hace, es otro aspecto clave. En general los problemas con los que se enfrenta la educación hoy en día, raramente son consecuencia de un único aspecto que debe ser restablecido. Sino que más bien reflejan la necesidad de utilizar nuevas herramientas que ayuden al sistema a alcanzar nuevos requerimientos. En estos casos, mientras que el éxito de cada innovación individual depende de una atenta coordinación de las partes, el obtener los efectos deseados puede requerir de innovaciones coordinadas y reforzadas mutuamente, que sean introducidas concurrentemente para producir un sistema esencialmente nuevo (Figura 5).

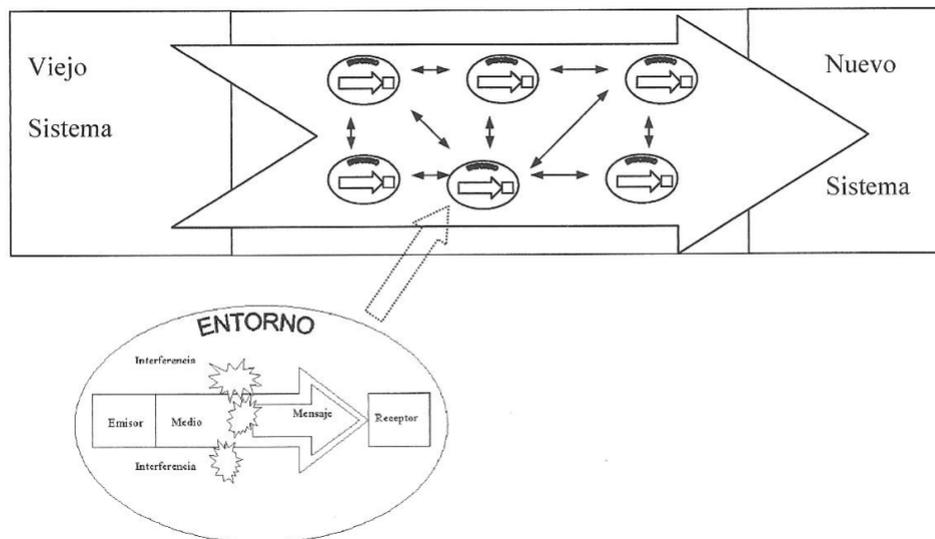


Figura 5. Aplicación sistémica del modelo de cambio comunicacional (Ellsworth, 2000)

2.4.2. Atributos de un Innovación

La descripción de este modelo se basa en el trabajo *Diffusion of Innovations*, de Rogers (1995, en Ellsworth, 2000, p. 45). En la cuarta edición, el autor identifica – además de los que ya había mencionado originalmente – otros factores que afectan el grado de adopción de una innovación, resultando de gran proximidad con el modelo de cambio comunicacional; aunque no le presta tanta atención a sus relaciones.

Los atributos de las innovaciones que identificó Rogers son cinco:

1. *Ventaja relativa*: responde a la pregunta, ¿es esta innovación mejor de lo que tenemos hoy? Representa hasta qué punto la innovación en cuestión es percibida como superadora de la herramienta o práctica a la que reemplaza.

Como subdimensiones, menciona:

- i. Beneficio económico.
- ii. Bajo costo inicial.
- iii. Disminución de la disconformidad.
- iv. Prestigio social.

v. Ahorros en tiempo y esfuerzo.

vi. Dar reconocimiento.

La importancia que reviste cada uno de estos tipos de ventaja relativa, variará según la naturaleza de la innovación y las características y valores de los adoptadores buscados.

Rogers destaca como aspectos relevantes de la ventaja relativa, la sobreadopción, las innovaciones preventivas, y el uso de incentivos (1995, en Ellsworth, 2000, p. 48).

Estos se refieren a las “tendencias pro-innovación” de la investigación sobre difusión de las innovaciones, y se orientan a prevenir el posible supuesto de que adoptar una innovación siempre es bueno o apropiado.

La sobreadopción se refiere a la decisión de adoptar una innovación cuando el conocimiento que se tiene sobre la innovación y el contexto recomendarían evitarla. Es decir, cuando no existe una ventaja objetiva y tangible para adoptarla en ese contexto, sino que se sustenta en un beneficio subjetivo e intangible, como hacerlo para mostrarse progresista o de avanzada.

Las innovaciones preventivas son aquellas en las que la ventaja se ve mucho tiempo después de adoptada la innovación, o aquellas que sólo buscan evitar un evento desagradable. Estas innovaciones se difunden lentamente pues es difícil observar la ventaja relativa que conllevan.

El uso de incentivos para la difusión de innovaciones pueden ser monetarios o no, y ser entregados directamente al adoptador buscado o a alguien del sistema que influya en él, o al sistema en su totalidad. Si bien hay serios aspectos éticos, legales y financieros que deben ser tenidos en cuenta, desde la investigación empírica se sabe que tanto los innovadores como los primeros en adoptar las innovaciones, son aquellos de mayor estatus socioeconómico. Así es que el uso de incentivos puede ser una potente medida en pro de la equidad, ya que permitiría que quienes pertenezcan a un menor estatus socioeconómico, adopten la innovación (y obtengan sus beneficios).

2. *Compatibilidad*: se refiere a la pregunta, ¿esta innovación entra en conflicto con mis valores, prácticas o necesidades? Describe la congruencia entre la

innovación y los valores, experiencia y necesidades percibidas de los adoptadores buscados.

Respecto de la compatibilidad, hay cuatro conceptos que son de utilidad para los procesos de cambio (1995, en Ellsworth, 2000, p. 50):

- Conjuntos de tecnologías: reflejan la noción de introducir sistemáticamente múltiples innovaciones que se refuerzan mutuamente, como paquetes (Figura 5). Por ejemplo, las escuelas pueden ver a los libros de texto, el curriculum y las prácticas (basadas en la informática o no), como un conjunto de tecnologías. Muchas veces las innovaciones no son vistas como individuales por las personas, sino que son percibidas como un conjunto interrelacionado de nuevas ideas. Así, una innovación que es percibida como compatible con el “conjunto”, podrá ser adoptada individualmente, como consecuencia de esa compatibilidad; de lo contrario, será rechazada. Si debido a un desarrollo teórico o tecnológico, se requiriera introducir una innovación que entrara en conflicto con un conjunto de tecnologías con el que está relacionada, sería mejor atarla a otro conjunto de tecnologías, para reemplazar el total del conjunto.
- Designación de las innovaciones: hace referencia al nombre con que se designa a las innovaciones. Habitualmente no revestirá gran importancia, pero en determinados contextos algunos nombres o frases descriptivas están cargadas con un significado valorativo (o vacías de significado). También se puede dar el caso incluso, de que algunos términos científicos o técnicos, pueden no ser comprendidos.
- El posicionamiento de las innovaciones y los sistemas de conocimiento locales son conceptos relacionados. Un sistema de conocimiento local está compuesto por las percepciones – o visiones compartidas – que sostienen los miembros del contexto en el cual se piensa introducir la innovación. El posicionamiento de las innovaciones es una utilización de las similitudes percibidas entre las innovaciones y los productos o ideas existentes. Las estrategias de posicionamiento pueden ser utilizadas para poner a la innovación en directa competencia con una idea o

producto que ya son familiares (por ejemplo, describiéndola como “es igual a” algo que ya es utilizado, pero mejor en algún punto). También puede ser utilizada para establecer la innovación como “suficientemente similar” como para ser compatible (por ejemplo, con otros elementos de un conjunto de tecnologías) pero sin entrar en competencia.

- Los sistemas de conocimiento locales muchas veces han sido estimados como sistemas que no agregan ningún valor a los cambios propuestos. Este enfoque llevó en varias oportunidades a que las técnicas o tecnologías implementadas por el cambio introducido se discontinuaran, a pesar de que para los que las utilizaron originalmente, seguían siendo útiles. Los agentes del cambio deberían utilizar el posicionamiento de tal manera de evitar desplazar prácticas que continúan siendo válidas. En los sistemas de conocimiento local, suelen existir “trabajadores experimentados”, que son considerados expertos por los demás. Si una innovación es introducida como competidora del conocimiento fundamental que les confiere ese status a esos “expertos”, algunas ventajas relativas pueden ser denostadas, a través de una red interpersonal que erosione las percepciones de compatibilidad entre los adoptadores buscados.

3. *Complejidad*: responde a la cuestión, ¿es difícil de entender o utilizar en la realidad? Las innovaciones que son vistas como difíciles de entender o adoptar, se difundirán más lentamente, ya que pocos se embarcarán en un cambio que les haga la vida más difícil.

La dificultad para comprender lo que una innovación se supone que es, suele ser un aspecto que se trata superficialmente. Esto suele pasar en las innovaciones teóricas, cuya exacta naturaleza y descripción son ajustadas durante años y a la luz de continuos estudios.

4. *Factibilidad*: ¿puedo probar la innovación antes de implementarla y, si no me gusta, volver a mis prácticas anteriores? Hace referencia a la posibilidad de que un futuro adoptador pueda “probar” una innovación antes de comprometerse en su adopción total.

En cierto sentido, implica la posibilidad de adoptar la innovación de a poco y a lo largo del tiempo, antes que toda en un mismo momento. Las innovaciones con estas características tienden a difundirse más rápidamente. Otro aspecto importante es que así pueden minimizarse los efectos negativos de una adopción temprana, difícil o fallida.

5. *Observabilidad*: ¿puedo ver a alguien que la esté utilizando antes de decidir si la voy a adoptar o no? Se refiere a la posibilidad de que los adoptadores buscados puedan ver la innovación siendo utilizada por otros. Por un lado, reduce la complejidad: adoptadores posteriores podrán aprender más fácilmente viéndola, y no sólo leyendo o recibiendo una descripción. Por otro, una innovación con ventajas relativas observables, se difundirán más rápidamente que aquellas cuyas consecuencias son invisibles o tardías, como pasa en las innovaciones preventivas.

2.4.3. Características del contexto

Como ya mencionáramos, durante mucho tiempo se pensó que el factor más importante para el éxito de una innovación, era la calidad de esa innovación. Pero la historia ha demostrado cómo la difusión de innovaciones con “probada” u “obvia” efectividad, falló muchas veces. Por lo que, el entender qué más hace falta, lleva muchas veces a tener que mirar como un todo el contexto en el que el cambio se da (Ellsworth, 2000, p. 60).

Donald Ely fue uno de los pioneros en la investigación de las condiciones del entorno y su influencia en el proceso de cambio. En el artículo *Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations* (1990), Ely actualizó y generalizó sus descubrimientos originales, los que siguen ofreciendo un marco de referencia muy relevante para la investigación del entorno inmediato de la acción de un cambio individual (Ellsworth, 2000, p. 70). Ely (1990) identificó ocho condiciones que facilitan la difusión y adopción de un cambio, que son:

1. *Insatisfacción con el status quo*

Se identifica con frases tales como “algo no está bien”, “las cosas podrían estar mejor”, “otros están avanzando y nosotros estamos todavía parados”.

Uno de los primeros pasos para iniciar el cambio en un entorno educativo, es la insatisfacción con orden existente de las cosas.

2. Existen el conocimiento y las cualidades necesarias

Las personas que en último término implementarán una innovación, deben poseer el suficiente conocimiento y cualidades para hacer el trabajo. Este factor es habitualmente llamado “competencia”. Las personas pueden creer que los cambios están ordenados, pero sin el conocimiento y cualidades específicos para llevar adelante el cambio, el individuo no es útil. Ese conocimiento y cualidades pueden ser adquiridos de diversas maneras: capacitación en servicio, programas de autoaprendizaje, asistencia tutorial y educación formal. El hecho básico, es que el conocimiento y las cualidades, deben estar presentes para que ocurra el cambio.

3. Hay disponibilidad de recursos

Los recursos necesarios para que la innovación funcione, deben estar accesibles. Probablemente ésta es la condición más evidente de todas. Por recursos, se define a todas aquellas herramientas y otros materiales que se disponen para ayudar a los alumnos a alcanzar los objetivos de aprendizaje. No necesariamente deben ser elementos de costo elevado, a veces será papel y lápiz o simples objetos para practicar operaciones.

4. Existe disponibilidad de tiempo

Quienes implementan un cambio deben tener tiempo para aprender, adaptarse, integrarse y reflexionar sobre su práctica. El tiempo suele considerarse como un recurso, y lo es. De todas maneras, en un proceso de cambio educativo, el tiempo debería ser considerado como una condición distintiva que debe estar disponible para que el cambio ocurra. Los docentes necesitan tiempo para la capacitación en servicio; para revisar los planes de enseñanza existentes; para practicar con los nuevos materiales; para probar y evaluar nuevos procedimientos de enseñanza.

5. Hay reconocimientos o incentivos para los participantes

Siempre que se piensa seguir un nuevo procedimiento, existe la posibilidad del fracaso. Por lo que debe haber una buena razón para considerar el cambio.

Esta condición está relacionada con la ventaja relativa para la adopción, de Rogers, quien plantea que las innovaciones que son adoptadas por sus ventajas relativas – excluyendo los incentivos – tienen una relación costo-efectividad más bajo para cambios que perduren en el tiempo, ya que las que se adopten por medio de incentivos, pueden requerir repetir indefinidamente los incentivos para que no se discontinúe. De todas maneras, existen innovaciones en las que no existe otra ventaja relativa para un determinado participante (Ellsworth, 2000, p. 64).

Cualquiera sea el incentivo, intrínseco o extrínseco⁴, debería estar presente de alguna forma.

6. Se fomenta y espera la participación

Hace referencia a la toma de decisiones, la comunicación entre las partes involucradas, y la representación cuando la participación individual sea difícil. De todas maneras, en educación, las decisiones suelen ser tomadas por otros y “bajadas” para su implementación. Si un individuo de quien se espera que implemente el cambio, no tiene alguna parte en la decisión de qué hacer, difícilmente la innovación será implementada con fidelidad y entusiasmo. Lo más importante aquí, es que cada persona sienta que ha tenido la oportunidad de hacer comentarios sobre las innovaciones que van a afectar directamente su trabajo.

Los líderes reconocidos – formales e informales – del entorno, deberán manifestar explícitamente que se espera una participación general en la innovación (Ellsworth, 2000, p. 65).

⁴ Por extrínseco, entendemos al incentivo que motiva a las personas de una manera tangible u objetiva: mejora del salario, nuevos o más materiales de trabajo, personal de apoyo, etc. En cambio el intrínseco, es aquél que motiva a la personas de forma subjetiva: la satisfacción de un trabajo bien hecho, un reconocimiento honorífico, la satisfacción de una nueva experiencia que provee más confianza en el desempeño laboral, etc.

7. Hay compromiso de quienes participan

Para que una innovación progrese, es necesario el aliento y apoyo incondicional de los actores principales del cambio y de los demás agentes. Frecuentemente los educadores se ven envueltos, por un par de meses o un par de años, en alguna innovación que “es la más importante iniciativa de la institución”. Pero luego se deja de escuchar sobre esa innovación cuando de repente es reemplazada por la próxima “iniciativa más importante” (Ellsworth, 2000, p. 65). El compromiso implica apoyo, y todo individuo que vaya a probar un nuevo material o procedimiento quiere saber que tendrá apoyo de un nivel superior. Ese apoyo debe ser reforzado en todos los niveles de liderazgo. Pero no se refiere a un compromiso ciego, pero sí un evidente y visible acompañamiento y continuo soporte para la implementación.

8. Hay un liderazgo evidente

Si bien los individuos actúan solos, sobre todo en el trabajo de aula, necesitan de inspiración y de un continuo apoyo de parte de quienes ellos respetan. Estas personas, habitualmente llamadas líderes, proveen del aliento inicial para considerar nuevas ideas; aseguran que se les da la necesaria capacitación y que los materiales que necesitan para su trabajo están accesibles; están disponibles para cualquier consulta cuando aparece el desaliento o un fracaso; continuamente transmiten su entusiasmo hacia el trabajo que se está desarrollando. Los líderes deben poder ser identificados fácilmente por todos los participantes desde el inicio.

2.4.4. Los agentes de cambio

Cuando consignamos los supuestos de la obra de Ellsworth (p. 49) destacamos que era superadora de las teorías en que se basaba, ya que tiene en cuenta las prioridades e intereses de los múltiples grupos de personas a las que afectarán las innovaciones. Uno de los lugares en que se observa esta postura es en su apartado sobre el agente de cambio. Para glosar este aspecto toma la obra de Fullan y Stiegelbauer (1991) *The New Meaning of Educational Change*

como base, que contiene un profundo estudio sobre las perspectivas de los diversos agentes que participan en un proceso de cambio.

Esos autores identifican, en el nivel local, seis actores relacionados con los roles de agentes de cambio: 1. el docente, 2. el director, 3. los alumnos, 4. el administrador del distrito, 5. El consultor, y 6. la comunidad, en la que incluye a los padres⁵.

2.4.4.1. El docente

Al considerar el rol del docente, los autores consignan que el cambio educativo depende de qué hagan y piensen los docentes (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 117). Esta afirmación se basa en el hecho de que, más allá de lo que puedan requerir los gobiernos, los directivos de las escuelas o los supervisores⁶, es el docente el que está en el aula día tras día con los estudiantes.

Por lo que si el docente se resiste a la implementación o no implementa algunos componentes críticos, o simplemente mantiene una fachada de implementación, entonces el cambio educativo no tendrá éxito (Ellsworth, 2000, p. 76).

Es interesante cómo finalizan el capítulo los autores, ya que completan la afirmación hecha al comienzo:

La mejora de la escuela no está relacionada sólo con lo que hacen o dicen los docentes. Igualmente importante es lo que hacen los que los circundan a nivel de la escuela, del distrito, de la provincia o de la nación (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 143).

2.4.4.2. El director

⁵ La enumeración de estos actores responde a sistemas educativos con algunas diferencias respecto al de nuestro país. Por ello, añadiremos la figura del "supervisor" de nuestro sistema educativo.

⁶ Utilizamos el concepto de "supervisor" como sinónimo de "inspector" (de una escuela o un conjunto de ellas).

Ya se mencionó la importancia que se le da al director en los procesos de cambio. Tiene la difícil tarea de equilibrar las necesidades y contribuciones de los docentes con las de los otros agentes que están fuera de la escuela. Esto hace su rol muy difícil. Las personas de ambos lados pueden sentir que una acción de cambio se está dando demasiado rápido o demasiado lenta. Ambos lados pueden quejarse del director (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 144).

Las demandas de la rutina de un director se han incrementado de tal manera que la mayoría de los directores admite su incapacidad para atender las necesidades de todos al mismo tiempo. Por lo que, tanto para el director como para el docente, el cambio puede ser visto como un nuevo intruso en su trabajo. De todas maneras, los directores suelen ser agentes de cambio muy efectivos.

El mayor obstáculo contra la libertad de acción del director es, en muchos casos, su percepción de los obstáculos que el sistema le impone (Ellsworth, 2000, p. 78).

Una reforma seria, como hemos visto, no es implementar una innovación individual. Es cambiar la cultura y estructura de la escuela. Una vez dicho esto, debería ser por sí evidente que el director como cabeza de la organización es crucial. Desde el momento en que tenemos escuelas y directores, si el director no lidera los cambios en la cultura de la escuela, o si deja que otros lo hagan, normalmente no se harán. Esto es, la mejora no se producirá (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 169).

2.4.4.3. Los estudiantes

Los estudiantes raramente han sido tenidos en cuenta en los procesos de cambio. Desde hace ya mucho tiempo los educadores han recurrido a los cambios en el curriculum y a la pedagogía como un factor clave para la mejora escolar. Más recientemente se concentraron en la necesidad de implementar políticas coherentes en todas las escuelas y en el compromiso explícito – como si fuera un slogan – de elevar las expectativas y el rendimiento. Pero pese a todo esto, se ha prestado escasa atención a los regímenes de escolaridad y su

influencia en las condiciones del aprendizaje, tal como las experimentan los alumnos. En los últimos veinte años las estructuras y patrones relacionales básicos de las escuelas cambiaron menos que los jóvenes (Rudduck et al., 2003, p. 134).

Puede ser difícil establecer el rol de los alumnos en el cambio educativo debido a su número y diversidad, y a su falta de representación en la estructura de poder del modelo educativo tradicional (Fullan & Stiegelbauer, 1991, pp. 171-179). A pesar de esto, los estudiantes podrían ser en quienes más influye el sistema educativo y si cambia o se mantiene equilibrado. Esta paradoja no sería tolerada en otro subsistema de una sociedad libre: es comúnmente aceptado que los sistemas operan con más efectividad cuando aquellos que más tienen para ganar o perder, según tengan éxito o fracasen, tengan una participación proporcional en su gobierno (Ellsworth, 2000, p. 80) .

Como los estudiantes en la mayoría de las escuelas no han tenido ninguna experiencia o capacitación en el cambio educativo, no tendrán las cualidades ni el conocimiento para elegir o asumir el rol de agentes de cambio. Los estudiantes pueden, y suelen, ejercer una influencia negativa orientada a rechazar los cambios que perciben como no deseables (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 180).

Al final del capítulo sobre los estudiantes, Fullan y Stiegelbauer observan que el cambio educativo efectivo y la educación efectiva, se superponen en formas significativas. Los estudiantes deberían ser involucrados en el significado y propósito de cambios específicos (1991, p. 190). Pero esto no significa que los alumnos tomen el control de la escuela, pero sí tratarlos como alguien cuya opinión es tomada en cuenta, tanto en la introducción como en la implementación de un cambio en la escuela (Ellsworth, 2000, p. 82).

El último párrafo del capítulo consigna:

Los docentes que trabajan sobre la educación y el cambio, que periódicamente discuten el significado de las actividades con los estudiantes, que se detienen en las cualidades que los estudiantes necesitan para

participar en las nuevas reformas educativas, y que consideran la relación entre lo viejo y lo nuevo, estarán recorriendo un buen trecho del camino hacia la consecución de lo que es uno de los objetivos educacionales más complejos – cognitivos y sociales – que se presentan en las declaraciones políticas y curriculares de la mayoría de los distritos escolares (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 190).

2.4.4.4. El Administrador del distrito. El Supervisor / Inspector

Como se mencionó previamente (nota al pie N° 5) la descripción de los actores en el proceso de cambio educativo, Fullan y Stiegelbauer la hacen basándose en sistemas educativos que poseen algunas diferencias con el de la Argentina, tal es el caso de la figura del “Administrador del distrito”.

Esos autores sostienen que el mayor problema que hoy enfrentan las escuelas respecto del cambio, no es en general la resistencia a la innovación, sino la aceptación acrítica y descoordinada de muchas innovaciones diferentes (1991, p. 197). En referencia a esto es que ellos dicen que para que se produzca un cambio significativo y duradero, el Administrador del distrito debe tener la habilidad de coordinar múltiples innovaciones simultáneamente. Así mismo, notan que los Administradores de distritos son generalmente la fuente crítica a partir de la cual se inician innovaciones específicas. Cuando una innovación es lanzada en una escuela en particular, su transferencia a otras depende fuertemente del apoyo incondicional – tanto en recursos como en aliento – del Administrador del distrito (p. 198).

La figura del Administrador del distrito, con las características mencionadas, no existe en nuestro sistema educativo. Pero tomaremos este apartado para hacer mención al cargo de “Supervisor” que sí se encuentra en nuestra estructura educativa.

La figura del Supervisor reviste un carácter casi exclusivamente administrativo, y su función principal – como su designación lo sugiere – es la de supervisar que el funcionamiento de las escuelas esté respondiendo a la “normativa” vigente. Lejos de su responsabilidad o función, está el hecho de incentivar o transferir innovaciones en y entre las escuelas; a lo sumo, y por propia

iniciativa, podrá dar a conocer entre las instituciones las innovaciones que ellas realicen. Por otro lado, no dispone de recursos – de ningún tipo – para apoyar las innovaciones de las escuelas.

Siguiendo la lógica de su función, el Supervisor sólo actuará en aquellas innovaciones que anteriormente se designaron como “reformas” (p. 39), en las que el flujo del cambio es de “arriba – abajo”. En este caso, las autoridades centrales en las que se haya generado la innovación, “bajarán” a los distritos las instrucciones necesarias para que el cambio “se produzca”. La responsabilidad de que esas instrucciones lleguen a cada escuela recae en el Supervisor, pero esa obligación no implica que se involucre en la implementación del cambio más allá de los trámites administrativos.

2.4.4.5. El Consultor

La figura del Consultor que mencionan los autores (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 216 y ss.) hace referencia a aquellas personas cuya función específica es la de ser soporte de las innovaciones para las escuelas. El Consultor puede ser interno – trabajar para el distrito – o ser contratado como externo al sistema.

Así planteada, la figura del Consultor no existe en nuestro sistema educativo; lo que no quiere decir que no pueda existir, ni que en algún caso se haya utilizado alguna figura similar. Debido a esto, es que describiré brevemente al Consultor, ya que si se introdujera esa figura como soporte para alguna innovación, será conveniente conocer qué aspectos deben tenerse en cuenta para su eficaz desenvolvimiento.

Respecto del Consultor interno, un primer elemento es el de la definición clara de su rol. En muchos casos su función no es clara, ni siquiera para ellos mismos. Suele darse una muy baja congruencia entre la descripción que los consultores hacen sobre su rol, y la percepción que los docentes tienen sobre dicho rol. Incluso, frecuentemente son contratadas personas que no están especializadas en las tareas que requiere una innovación, ni son capacitadas con ese fin antes de comenzar esas tareas. El Consultor interno tiene la ventaja de que realiza un acompañamiento a lo largo de todas las etapas de la

implementación, y de que trabaja con otras personas del distrito, para realizar intervenciones intensas, continuas y coordinadas, que son necesarias para institucionalizar el cambio (Fullan & Stiegelbauer, 1991, pp. 219-225).

El Consultor externo tiene la ventaja de poner a disposición un conocimiento avanzado, al que sería muy difícil de acceder desde el distrito. Pero históricamente los Consultores externos no han obtenido mejores resultados que los internos, pues tienen como debilidad que no están totalmente al tanto de las características de la situación interna y no tienen una presencia que se perpetúe en el largo plazo, como para acompañar la innovación en todo su proceso (Ellsworth, 2000, p. 85).

Es significativo el hecho de que las debilidades de los consultores externos son las fortalezas de los internos, y viceversa. Fullan y Stiegelbauer resumen esta sección diciendo: La principal tarea del distrito escolar debería ser la de desarrollar su propia capacidad interna para asistir y gestionar tanto el contenido como el proceso de cambio, delegando selectivamente en una ayuda externa la formación del personal interno y la provisión del conocimiento experto específico para el programa, combinándolo con un seguimiento interno del proceso (1991, p. 225).

2.4.4.6. La comunidad y los padres

Existe una considerable ironía en el hecho de que en los típicos cambios educativos, históricamente se han ignorado a los clientes; los internos: los alumnos, y los externos: los padres y la comunidad. La exclusión de estos últimos llama poderosamente la atención, ya que son ellos los que pagan la educación (por medio de cuotas o de impuestos) con la expectativa de que se obtengan determinados resultados (Ellsworth, 2000, p. 88).

El involucrar a la comunidad y a los padres en las acciones que propicien un cambio, será un factor muy relevante para la mejora de la escuela (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 246). De tal manera que el movilizar a la comunidad y a los padres y proveerlos de la información y formación necesarias, hará que puedan desempeñar un rol clave para guiar la implementación de un cambio y reducir cualquier turbulencia (Ellsworth, 2000, p. 89).

Las investigaciones respecto de la participación de los padres en roles relacionados explícitamente con la instrucción sugieren que, cuando ésta se da, se mejoran los niveles de aprendizaje; cuestión que debería ser el objetivo último de cualquier esfuerzo de cambio (Fullan & Stiegelbauer, 1991, pp. 235-237).

En este sentido, nos parece relevante la observación de Fullan y Stiegelbauer (1991):

- a. Las comunidades con más educación parecen dirigir más presión hacia sus escuelas para que adopten cambios de alta calidad y orientados hacia lo académico. Incluso pueden reaccionar fuerte y eficazmente en contra de cambios propuestos con los que no estén de acuerdo.
- b. Las comunidades menos educadas tienden menos a iniciar un cambio o a ejercer presión en los educadores para que inicien un cambio en su nombre. También tienden menos a oponerse a los cambios por su falta de conocimiento, pero una vez iniciados, sí pueden actuar eficazmente.

Fullan y Stiegelbauer llegan a la conclusión de que la gran mayoría de los padres encuentran más significativas las actividades que se relacionan con sus propios hijos, más que en las de la escuela o del sistema. Por otro lado, notan que las reformas educativas requieren el esfuerzo conjunto entre las familias y las escuelas. De aquí que los docentes y los padres deberían reconocer la gran importancia que tiene la complementación entre ellos para la vida de los estudiantes (1991, p. 250).

2.4.4.7. El Gobierno

El rol del Gobierno en el proceso de cambio está cargado de un conjunto de dilemas y paradojas, ya que el Gobierno tiene simultáneamente gran autoridad para establecer políticas y dictaminar el cambio, y muy poca influencia directa en lo que se llega a implementar (Ellsworth, 2000, p. 91).

Fullan y Stiegelbauer sostienen, sin embargo, que el Gobierno tiene un rol necesario y productivo en el cambio. Por un lado, porque los problemas de equidad y los programas de calidad difícilmente sean resueltos en el nivel local. Por otro, los esfuerzos de cambio han dado resultados mucho más positivos

cuando el Gobierno ha proveído un impulso y una coordinación efectivos, que cuando su rol ha sido débil y fuera de una política explícita (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p.263 y ss.).

El Gobierno es presentado por Fullan y Stiegelbauer como una fuente crucial para la dirección y el apoyo, pero el éxito de la implementación depende de que haga llegar el cambio a los distritos y las escuelas, que son quienes deben entender las características de la innovación y quienes tienen las capacidades y recursos para que se produzcan (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 263 y ss.). Concluyen diciendo que como los otros actores están abocados a sus responsabilidades diarias a fin de mantener su status quo, habitualmente necesitan que la innovación sea desarrollada, orquestada y apoyada por los gobiernos y/o agencias gubernamentales. Con lo cual, el rol del Gobierno sería el de aumentar la esfera en la que se da la resolución de problemas, y el de proveer las formas de presión y soporte que fuercen y refuercen a los distritos locales para que busquen la mejora de manera continuada (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 288).

Por su lado, Carbonell nota que las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba. Lo que lo lleva a concluir que las innovaciones han de ser pensadas, gestionadas y realizadas autónomamente por el profesorado. Y le asigna al Gobierno el rol de tomar las medidas necesarias de política educativa, y dotar a la escuela pública de los recursos suficientes para que el profesorado pueda llevar a cabo las innovaciones bajo las necesarias condiciones de calidad (Carbonell, 2001, p. 27).

En este sentido, cabe decir que para muchos las innovaciones impulsadas desde el Gobierno, también denominadas de “arriba – abajo”, son las que realmente funcionan. Por otro lado, están quienes sostienen que las innovaciones deben partir del profesorado: de “abajo – arriba”. Tanto una postura como la otra tienen sus seguidores y detractores, pero todos concuerdan en que debe existir la participación de ambos para que pueda darse una reforma de manera efectiva. La diferencia fundamental entre ellos se halla en los roles que cada uno le asigna a cada parte en el proceso de cambio.

Esa necesaria participación de ambas partes, Fullan en el artículo *The Three Sotries of Education Reform* (2000), lo explica a través de un relato en forma de historia. Allí hace un análisis en tres partes: la escuela hacia su interior, el exterior a la escuela, y luego el interior-exterior de escuela. Finaliza con una reflexión sobre la interdependencia entre la escuela y su exterior, y su mutua interdependencia para una eficaz transformación que resulta importante tener en cuenta:

La reciprocidad interior/exterior que he descrito aquí, provee una metáfora poderosa y útil para las combinaciones arriba-abajo/abajo-arriba que son necesarias para la reforma escolar. Los marcos de referencia de las tres historias se complementan. El cambio sostenido no es posible sin la presencia de una fuerte conexión a lo largo de las tres historias. La mejora interna de la escuela es un requisito esencial, pero el cambio no se dará si la escuela no está activamente conectada con su exterior. Aunque las escuelas mejoren internamente y se relacionan con el exterior, no serán todavía autosuficientes. Podrán mejorar durante un tiempo pero, para que la mejora sea sostenida, deben ser alentadas y acompañadas por una infraestructura externa (p. 584).

2.4.5. El cambio está en proceso

De acuerdo a lo visto en la Figura 4, el proceso de cambio es el canal a través del cual la innovación llega a los adoptadores buscados. Es este proceso el que nos dirá cómo iniciar, implementar e institucionalizar una innovación; qué actividades e intervenciones deben realizarse, en qué orden y teniendo en cuenta qué aspectos.

Para la descripción del proceso de cambio, Ellsworth (2000, p. 103 y ss.) ha tomado el trabajo de Havelock y Zlotolow *The Change Agent's Guide*, quienes presentan siete ideas en forma de círculo (Figura 6) y que conforman el aspecto central de su obra (1995, en Ellsworth, 2000).

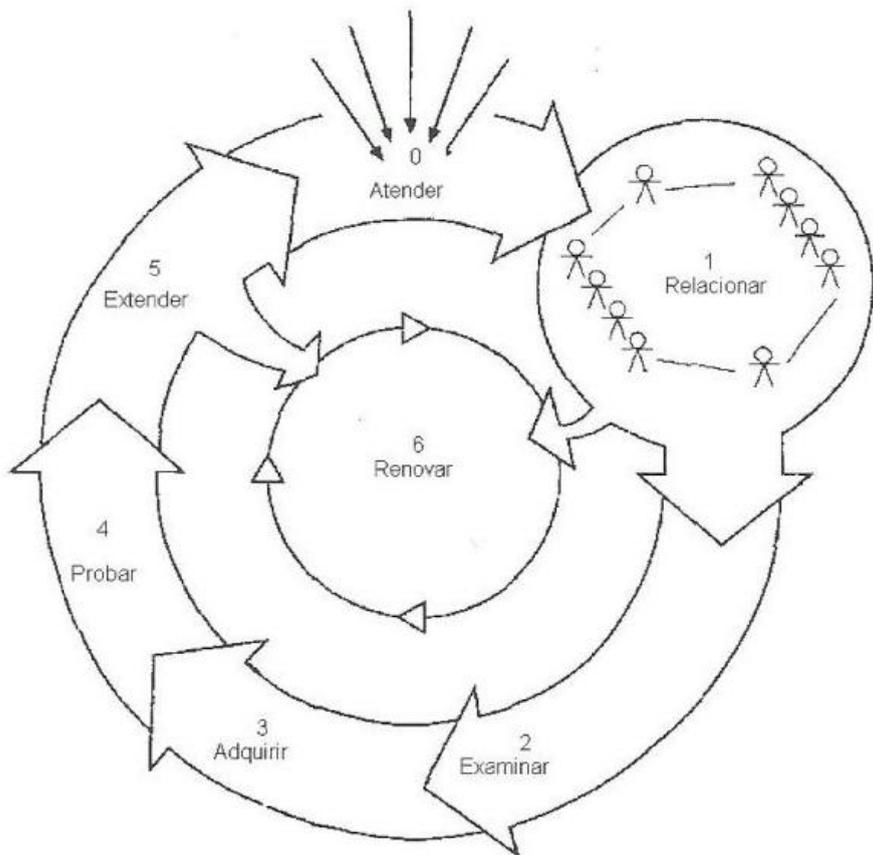


Figura 6. Las etapas del cambio planificado
(Ellsworth, 2000)

Estas ideas – fases en realidad – son conocidas como el modelo C-R-E-A-T-E-R⁷ (o también Re-CREATE o CREATE and Renew). Las siete fases son: Atender, Relacionar, Examinar, Adquirir, Probar, Extender y Renovar. Los autores aclaran que, más allá de la apariencia lineal de estas fases, deben ser analizadas como círculos o como series de círculos y ser estudiadas de manera holística, de tal forma de captar de manera completa el proceso de cambio (Ellsworth, 2000, p. 104).

0. Atender

⁷ Corresponden a la primera letra de la denominación de cada fase en inglés: 0 Care, 1. Relate, 2. Examine, 3. Acquire, 4. Try, 5. Extend, 6. Renew.

A esta fase le asignan el número “cero” pues hace referencia al fundamento, al cimiento a partir del cual se debe construir el cambio. Esta fase es parecida a la primera condición de Ely: la insatisfacción con el status quo. La innovación suele introducirse debido a que alguien percibe que algo no anda bien o, al menos, que podría andar mejor. En la etapa de Atender se debe comprender por qué y cómo es que se produce el cambio en el sistema y cómo es ese sistema.

Con este marco de referencia sobre el cambio social, el agente de cambio podrá “atender” los motivos que llevan al sistema (o a algunos de sus miembros) a querer el cambio y aquellos que pueden resultar un obstáculo. Con este fin los autores presentan dos listas: una con los intereses correspondientes al cliente⁸, y la otra con los correspondientes al agente de cambio.

1. *Relacionar*

Esta fase hace mención a la importancia para el agente de cambio, de generar y mantener una relación productiva con todos los actores que intervienen en el proceso de cambio; como así también la de facilitar una mayor colaboración entre ellos. Muchas veces los cambios en las escuelas fracasan porque las personas o grupos no están unidos en el esfuerzo. Para eso, el agente de cambio deberá familiarizarse con las normas y características del sistema, y construir una red de personas que apoyen el cambio. Los elementos a tener en cuenta para la formación de estos grupos son: la opinión de los líderes (influencia informal); la autoridad formal; los representantes de los mayores grupos de interés o facciones; y cualidades tales como: la habilidad para las relaciones públicas; la credibilidad y respetabilidad; y la compatibilidad con el agente de cambio (Ellsworth, 2000, p. 107).

⁸ En esta sección hemos tomado directamente el concepto de “cliente” de Havelock y Zlotolow; el que se corresponde con el de adoptadores buscados del modelo de cambio comunicacional.

Como puede verse, las actividades de la fase de Relacionar se orientan a producir un conocimiento mutuo entre el agente de cambio y el cliente, como así también el de detectar las posibles dificultades que pueden presentarse en el sistema. Esta fase, juntamente con la de Atender, establecen las bases para el análisis y las acciones siguientes (Ellsworth, 2000, p. 109).

2. Examinar

En esta fase se trata de transformar las preocupaciones detectadas en las fases anteriores en la definición de problemas a resolver. La actividad fundamental es la del diagnóstico que, para que sea realizado con éxito, deberá surgir de la colaboración y una comunicación abierta entre el agente de cambio y el cliente.

Para llevar a cabo el diagnóstico los autores presentan tres perspectivas, que sugieren utilizar de manera combinada. La primera es identificar los problemas; luego, detectar las potenciales oportunidades de mejora en el sistema y lo que funciona bien en él y, por último, examinar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades (análisis "FODA") dentro del contexto del sistema cliente, procurando entender sus interrelaciones (Ellsworth, 2000, p. 110).

Havelock y Zlotolow identifican cinco trampas en las que puede caer un agente de cambio desprevenido o inexperto (Ellsworth, 2000, p. 110):

- i. Parálisis en el análisis: el agente de cambio quiere dedicarle demasiado tiempo al diagnóstico. Debería obtener una buena mirada holística sobre la situación del cliente, para luego continuar adelante.
- ii. Evitación o negación: el cliente quiere dedicar demasiado tiempo en el diagnóstico como una manera de relegar la acción.
- iii. Confrontación destructiva: el agente de cambio presenta los problemas diagnosticados de una manera que preocupa o es una amenaza para el cliente.
- iv. El diagnóstico personal: el agente de cambio posee una especialidad que, misteriosamente, aparece como la causa principal de problemas en todos los sistemas cliente que examina.
- v. Apaga incendios: el agente de cambio corre de síntoma a síntoma a medida que van apareciendo, sin buscar causas más profundas.

Resultan de gran utilidad para el agente de cambio las cinco preguntas que consignan los autores, ya que le ayudan a reunir la información y realizar conclusiones fundadas sobre los problemas y las oportunidades del sistema cliente (Ellsworth, 2000, p. 111):

- i. ¿Cuáles son los objetivos del sistema cliente?
- ii. ¿Existe una estructura adecuada para alcanzar esos objetivos?
- iii. ¿Hay suficiente apertura en la comunicación?
- iv. ¿Tiene el sistema las capacidades necesarias?
- v. ¿Existen los reconocimientos para las personas que trabajan en pro de los objetivos?

3. Adquirir

Esta fase consiste en la búsqueda de los recursos relevantes que serán necesarios para el proceso de cambio; los que pueden ser tan variados como elementos electrónicos, materiales para imprimir, personas o productos.

Havelock y Zlotolow enumeran siete propósitos para la adquisición de los recursos de soporte necesarios para el cambio: 1. Diagnóstico, 2. Conocimiento, 3. Evaluación antes de la prueba, 4. Prueba, 5. Evaluación después de la prueba, 6. Instalación y 7. Mantenimiento (Ellsworth, 2000, p. 112).

Esta lista le servirá al agente como recordatorio de los momentos principales a lo largo del proceso, en los que necesitará algún tipo de información, recursos humanos o materiales, para poder realizar las actividades. Los dos primeros, corresponden a las fases que ya vimos (y son un ejemplo de que el modelo CREATER no es necesariamente secuencial). Los recursos para el Diagnóstico ayudan al agente de cambio a investigar los problemas con los que se encuentra el cliente, mientras que los necesarios para el Conocimiento, le ayudan a identificar el rango de posibles soluciones disponibles. Los tres siguientes se relacionan con la evaluación de las posibles soluciones que pueden satisfacer las necesidades del cliente. Los recursos para la Evaluación antes de la prueba se sustentan en los juicios de validez, confiabilidad o

efectividad realizados por personas con experiencia en la innovación. Los correspondientes a la Prueba sustentan la evaluación de la innovación durante su implementación (que dará una muestra de cómo se verá la innovación en la práctica). Los de la Evaluación después de la prueba ayudarán con la medición de los resultados de la prueba y con la confección de un informe para la adopción de la decisión. Los últimos dos propósitos se orientan a las fases post-adopción: los recursos de Instalación, para la implementación y los de Mantenimiento para su continuidad e institucionalización (Ellsworth, 2000, p. 112).

Cuando se va a decidir cuánto tiempo y dinero se invertirán en estos procesos, el agente de cambio y el cliente deben realizar una evaluación de los costos versus los beneficios. Si se calculan mal en la etapa de Adquisición los recursos que se necesitarán, el esfuerzo de cambio puede quedarse sin los recursos necesarios para implementar una decisión en posteriores etapas (Ellsworth, 2000, p. 116).

4. Probar

Esta fase es en la que se pasa del conocimiento a la acción. El corazón de esta fase consiste en un proceso secuencial – aunque siempre es posible que se tenga que volver sobre alguna etapa – de seis etapas (Ellsworth, 2000, p. 116):

- i. Juntar y seleccionar los descubrimientos más relevantes de la etapa de Adquisición.
- ii. Desde la base del conocimiento, derivar implicaciones que puedan afectar al sistema cliente y sus objetivos o circunstancias. El agente de cambio, idealmente con la colaboración del cliente, debe identificar las diferencias entre lo hallado en la etapa anterior (muy teórico o muy puntual) y su aplicación al sistema cliente y su entorno.
- iii. Generar un rango de ideas como solución, basadas en las posibles soluciones identificadas en etapas anteriores y las particulares necesidades, fortalezas y limitaciones de ese cambio en esas circunstancias. Suele darse a través de una tormenta de ideas.

- iv. Testear su viabilidad. Se comparan las alternativas a fin de encontrar la que tiene más probabilidades de éxito y generar el mayor beneficio, para el nivel de inversión de tiempo, dinero y personal que se hará.
- v. Adaptar las soluciones restantes a las particulares características y necesidades del sistema cliente. Una buena adaptación entre la innovación y los requerimientos específicos del sistema cliente es esencial, y puede ser la única posibilidad de hacer uso de una innovación existente.
- vi. Actuar (elegir una – en muchos casos será más de una – solución. Probarla de manera piloto y evaluar los resultados para arribar a una solución). Primero debe determinarse si la potencial innovación es mínimamente aceptable por los agentes del sistema cliente; luego, verificar si la innovación puede ser implementada y probada fuera del “laboratorio”; finalmente los resultados de la prueba son examinados y se toma una decisión: implementarla o no implementarla.

5. *Extender*

Se caracteriza como la fase en la que se gana en una aceptación más profunda y más abarcativa. Esta es dividida a su vez, en cinco etapas: i) cómo aceptan los individuos las innovaciones, ii) cómo aceptan los grupos las innovaciones, iii) estrategias para consolidar la adopción, iv) estrategias para difundir, v) estrategias para flexibilizar la implementación (Ellsworth, 2000, p. 119).

Es clave en esta fase la comprensión, por parte del agente de cambio, del proceso de adopción, a fin de evitar posibles causas de fracaso.

Para extender la adopción de la innovación de manera más profunda, se podrán tener en cuenta los siguientes aspectos (Ellsworth, 2000, p. 120):

- Continuar la recompensa (beneficios ganados a través de la innovación).
- Practicar y rutinizar (convertir a la innovación en “la manera en que aquí se hacen las cosas”).
- Integrarla estructuralmente en el sistema (provisión del tiempo y dinero necesarios para su uso continuado).

- Proveer de un mantenimiento continuado (tener un soporte técnico local, para asegurar que no se deteriore la innovación y lleve al fracaso y a una erosión de la aceptación).
- Capacidad de adaptación continua (reconociendo que el sistema cliente, sus necesidades y su entorno, cambiarán, y creciendo en la flexibilidad para adaptar la innovación a estas nuevas circunstancias).

Hacer que la adopción se extienda más abarcativamente implica crecer en una implementación exitosa en el sistema cliente para que se difunda a otros sistemas que tienen similares intereses y circunstancias. La discusión se centra en las fortalezas y las limitaciones de los medios que el agente de cambio puede utilizar para extender el mensaje, y cómo combinarlos efectivamente en una estrategia multimedial (Ellsworth, 2000, p. 121).

6. *Renovar*

Esta última fase del modelo, Havelock y Zlotolow la ubican en el centro de su esquema, para indicar que es una función de continuación que, eventualmente, lanzará un nuevo círculo del modelo. Si bien el agente de cambio pudo haber concluido una exitosa implementación, para que la innovación perdure debe realizar una revisión completa de lo actuado, conjuntamente con todos los actores relevantes que intervinieron en el proceso de cambio. Deberán evaluar los registros de la acción, el calendario, los costos, y revisar los resultados. Para esto, sugieren hacer una mirada retrospectiva de cada una de las fases del modelo CREATER, contestando las siguientes cinco preguntas en cada una (Ellsworth, 2000, pp. 122-123):

- ¿Qué recursos (tiempo, esfuerzo, dinero, gente, etc.) se asignaron a esta fase?
- ¿Fueron estos recursos adecuados? ¿Fueron excesivos?
- ¿Fue exitosa esta fase en alcanzar los objetivos previstos?
- ¿Qué podríamos haber hecho para que fuera más exitosa?
- ¿Podría haber mejorado los resultados un mejor plan o proceso?

Un objetivo fundamental que debe procurar el equipo que trabajó en el cambio, es el de fortalecer la habilidad de los miembros de la institución para que sostengan el esfuerzo hecho, y para construir el sentido de que “algo nuevo e importante está sucediendo”; y que puedan sostener los cambios producidos en momentos en que las circunstancias de la institución y/o del entorno, presenten dificultades (Ellsworth, 2000, pp. 123 y ss.).

Finalmente, los autores tratan dos temas: por un lado, el hecho de que una vez que se ha conseguido un sistema interno robusto para mantener el cambio, es cuando puede llegar a plantearse la introducción de cambios más profundos [(del tipo de segundo orden o de reculturización (p. 40)]. Por otro, la salida o “desenganche” del agente de cambio; que sugieren que se haga de manera gradual, a fin de proteger la relación entre el agente de cambio y el cliente, y permitir a los miembros internos que tomen confianza en su habilidad para gestionar su propia renovación, antes de que se encuentren realmente sin el agente de cambio. Además recomiendan que el agente se mantenga disponible por posibles urgencias; incluso, que se organicen reuniones anuales para analizar el seguimiento (Ellsworth, 2000, p. 126).

2.4.6. El papel del adoptador buscado

En el tratamiento de este elemento del modelo de cambio comunicacional, es en el que Ellsworth da un papel preponderante a las personas que intervienen en un proceso de cambio. Esta postura – como se mencionó anteriormente – es la que nos llevó seleccionar el trabajo de este autor para nuestro estudio, ya que considera aspectos propios de las personas involucradas en los procesos de cambio.

El autor afirma que ningún sistema cliente puede ser suficientemente autocrático como para que una decisión desde arriba le alcance. Cada usuario tratará la innovación en su práctica y tomará la decisión de adoptarla o rechazarla. Si existen suficientes decisiones individuales en contra de la innovación, aún en un sistema tan centralizado como el militar, fracasará. Para entender cómo esas decisiones individuales operan, y atender los motivos e incertidumbres que subyacen en ellos, es necesario centrarse en el adoptador

buscado dentro del contexto del cambio, de manera global (Ellsworth, 2000, p. 135).

El modelo utilizado como guía es el CBAM (Modelo de Adopción Basado en los Intereses), tomado del trabajo de Hall y Hord (1987, en Ellsworth, 2000, p. 135) y que ya mencionáramos. Este modelo contiene el supuesto de que el cambio no es un evento sino un proceso y, también, el que los facilitadores sólo pueden ofrecer estrategias para apoyar la implementación si tienen herramientas de diagnóstico para utilizar. Así es que el modelo CBAM ha desarrollado y validado tres dimensiones de diagnóstico: Fases del Interés, Niveles de Uso y Configuración de la Innovación.

El agente facilitador colecta la información usando instrumentos válidos diseñados para ese fin. Luego los utiliza para diseñar estrategias prescriptivas de intervención, basándose en la información obtenida dentro del sistema cliente y de fuentes externas a él.

Cada instrumento puede ser utilizado varias veces durante toda la implementación, lo que permite al facilitador observar las tendencias de las dimensiones del diagnóstico, tanto para medir el progreso de la implementación (de cada individuo o de los grupos) como para obtener un retorno de la efectividad de la intervención (Ellsworth, 2000, p. 137).

El CBAM consta de las siguientes partes (Ellsworth, 2000, p. 147 y ss.):

I. *Fases del Interés*: se refiere a los aspectos afectivos a los que se orienta el adoptador a lo largo de la implementación.

Fase 0: Prevención: “no estoy interesado en la innovación”.

Fase 1: Informativa: “me gustaría saber más acerca de la innovación”.

Fase 2: Personal: “¿cómo me afectará a mí el utilizarla?”

Fase 3: Gestión: “el usarla absorbe todo mi tiempo”.

Fase 4: Consecuencias: “¿qué efectos tiene en el aprendizaje de los alumnos el utilizarla?”

Fase 5: Colaboración: “¿cómo puedo integrar mi utilización con la de otros docentes?”

Fase 6: Refocalizar: “tengo algunas ideas sobre algo que podría funcionar aún mejor”.

II. *Niveles de Uso*: ¿qué está haciendo en este momento el adoptador respecto de la innovación? (se centra en los comportamientos).

Nivel 0: No se usa: no se utiliza ni se toma ninguna acción para involucrarse.

Nivel 1: Orientación: aprendiendo de qué se trata la innovación.

Nivel 2: Preparación: preparándose para utilizar la innovación por primera vez.

Nivel 3: Mecánico: repetición de aspectos de su utilización, según la propia conveniencia.

Nivel 4a: Rutina: el uso se estabilizó y sólo unos pocos cambios son considerados.

Nivel 4b: Ajuste: se consideran y se hacen cambios para mejorar los resultados.

Nivel 5: Integración: la utilización es coordinada con colegas para mejorar los resultados del aprendizaje.

Nivel 6: Renovación: la utilización es reevaluada y se examinan nuevas innovaciones como mejores opciones.

III. *Configuración de la Innovación*. Hace referencia a una “Lista de Componentes”: ¿Qué características tiene la innovación implementada? Esta lista es recomendable hacerla antes de comenzar la implementación. Consiste en:

a) Una tabla listando los componentes clave de la innovación (por ejemplo: tecnológicos, pedagógicos y de comportamientos).

b) La siguiente columna describe la implementación ideal de cada componente.

c) Las columnas sucesivas representan desviaciones o adaptaciones en las implementaciones.

d) Estarán las columnas de aquellas que pueden ser “aceptables” (siempre que se sigan implementando los componentes críticos).

e) La última o últimas dos columnas pueden representar las adaptaciones en las implementaciones que serán comúnmente inaceptables.

2.4.7. La resistencia

La resistencia al cambio es un aspecto que muchos agentes de cambio preferirían ignorar. Otros, preferirían lidiar con aquellos aspectos que facilitan las prácticas de adopción, y confiar en que esto evitará la resistencia. Estas posturas pasan por alto dos hechos importantes. Primero, la resistencia puede surgir cuando el agente de cambio no consigue desarrollar acciones positivas. La resistencia opera como el componente de “interferencia” en modelo de cambio comunicacional presentado en la Figura 4, y puede resultar de valores y aspectos culturales, normas sociales, características organizacionales o factores psicológicos individuales. Puede venir de fuentes internas o externas – visto desde el agente de cambio. Cualquiera sea el origen, es capaz de prevenir o inhibir una implementación debido a que la innovación puede estar pobremente diseñada, o a que el contexto no está preparado, o a que el agente de cambio es ineficiente, o a que es mala la estrategia.

Segundo, si bien la resistencia puede oponerse a que se inicie la estrategia de cambio, puede ser, de todas maneras, una importante fuente de retorno constructivo, alertando al equipo de cambio los aspectos que deben enfocarse o modificarse a la innovación, para que pueda darse un cambio significativo y duradero (Ellsworth, 2000, p. 170).

El modelo utilizado en esta sección es el que presentan Zaltman y Duncan (1977, en Ellsworth, 2000), y le ofrece al agente de cambio una herramienta de diagnóstico para identificar las causas de la resistencia y diseñar intervenciones – o adaptar la propia innovación – que se orienten hacia los aspectos esenciales. Los autores identifican 18 causas que actúan como barreras del cambio, y que agrupan en cuatro categorías mayores (Ellsworth, 2000, p. 171):

✓ *Barreras culturales contra el cambio* (tradiciones y valores que entran en conflicto con la innovación):

- 1) Valores culturales y creencias (“la innovación es incorrecta”).
- 2) Etnocentrismo cultural (“mi cultura es superior – o el agente de cambio piensa que lo es la suya”).
- 3) Proteger la imagen (“no puedo hacer eso; no lo soportaría”).

- 4) Incompatibilidad de un aspecto cultural con el cambio (“no va a funcionar aquí, porque...”).
- ✓ *Barreras sociales contra el cambio* (factores psicológicos del grupo que inhiben la implementación):
- 5) Solidaridad del grupo (“no puedo hacer esto porque sería injusto con mis compañeros”).
- 6) Rechazo de los externos (“nadie que no sea ‘uno de nosotros’ puede generar algo de valor”).
- 7) Conformidad con las normas (“si participo en esto voy a ser dejado de lado”).
- 8) Conflicto (“aquí hay demasiadas facciones tirando en diferentes direcciones”).
- 9) Introspección del grupo (“estoy muy consustanciado con el grupo como para ver los problemas objetivamente”).
- ✓ *Barreras organizacionales contra el cambio* (características del sistema cliente que se oponen al cambio):
- 10) Amenaza contra el poder y la influencia (“si hago esto, dejaré de ser importante”).
- 11) Estructura organizacional (“esto cruza a lo largo de las líneas departamentales y se inmiscuye en su terreno”).
- 12) Conducta de los directivos (“el jefe no lo hace, ¿por qué habría de hacerlo yo?”).
- 13) Clima para el cambio organizacional (“no necesitamos cambiar, o no podríamos si lo intentáramos”).
- 14) Barreras de resistencia tecnológicas (“no puedo entender esto o aplicarlo a mi trabajo”).
- ✓ *Barreras psicológicas contra el cambio* (peculiaridades y reacciones individuales desanimando la adopción):
- 15) Percepción (“mi forma de verlo simplemente no coincide con la suya”).
- 16) Homeostasis (“todo este cambio es demasiado incómodo”).

17) Conformidad y compromiso (“esta no es la manera en que la gente de mi profesión hace las cosas”).

18) Factores personales (“no puedo hacer esto; no está bien para una persona como yo”).

2.4.8. El cambio como sistema

Al comenzar nuestra descripción sobre las características del proceso de cambio siguiendo el trabajo de Ellsworth, decíamos que el cambio planificado es un caso particular del modelo de cambio comunicacional, que es una representación de un sistema. Y un sistema es definido como un conjunto de elementos relacionados o conectados de tal manera que conforman una unidad o un todo orgánico. Así es que, como ya se dijo, el entender el cambio como un sistema y cómo operan cada uno de los componentes del modelo, es esencial para comprender cómo se produce un cambio. Por lo que ahora se observará el modelo de cambio comunicacional como un todo orgánico (Ellsworth, 2000, p. 175).

Antes de embarcarse en un proceso de cambio (y durante y posteriormente a él) el agente de cambio debe asegurarse una comprensión lo más acabada posible de los miembros, componentes, y objetivos del sistema cliente, así como de las relaciones que los interconectan. Si no se consiguiera tener un ojo puesto en el todo de la situación mientras se implementan los procesos en las partes individuales, se destruiría el esfuerzo de implementación hecho en cada parte, pues los subsistemas que se relacionan entre sí no conseguirían hacerlo de una manera efectiva, e incluso, podrían llegar a entrar en conflicto (Ellsworth, 2000, p. 198).

El trabajo en el cual se basó Ellsworth para la descripción de esta sección es el de Reigeluth y Garfinkle (eds.), *Systemic change in education* (1994, en Ellsworth, 2000, p. 175), que reúne el aporte de 20 autores sobre distintos casos de innovaciones. Este estudio profundiza en la comprensión de las interdependencias de los componentes del sistema, que permiten que funcione

o no, más allá que como la suma de las partes⁹. Si bien los diferentes autores exploran diferentes – aunque relacionadas – perspectivas sobre los aspectos que incluye un proceso de cambio, comparten varios elementos fundamentales, entre los que se incluyen (Ellsworth, 2000, p. 198):

- ✓ *Asegurarse el involucrar a todos los agentes* (asegurarse que todos a quienes afecte la innovación están informados y pueden participar)
 - Coordinar esfuerzos (como opuesto a que se den esfuerzos descoordinados que tiren en direcciones opuestas)
 - Trabajar como un equipo (evitando los síndromes “nosotros versus ellos”, o “no se inventó aquí”)

- ✓ *Diseñar hacia el modelo ideal* (enfrentando viejos supuestos)
 - Reexaminar los obstáculos (¿existen aún las viejas barreras?)
 - Buscar soluciones en la investigación (¿están disponibles nuevas herramientas o técnicas?)

- ✓ *Entender las interrelaciones*
 - Minimizar los conflictos (estar alerta frente a disonancias entre los nuevos subsistemas y los existentes)
 - Maximizar la sinergia (buscar maneras para que se de una sinergia que refuerce los actuales subsistemas con los nuevos)

- ✓ *Re-crear un sistema viable* (asegurarse de que el resultado final funciona como un todo coherente)
 - Remover las barreras (que pudieran inhibir la adaptación continua al contexto)
 - Reorganizar la institución (para adaptarla a los nuevos procesos)

⁹ Hace referencia a la máxima de que el todo es mayor que la suma de las partes, que es una de las características de los sistemas.

2.5. El fracaso y el éxito de los procesos de innovación

El hablar de éxito o fracaso de una innovación tiene sus inconvenientes pues, como admite Carbonell, existe la dificultad de establecer criterios de valoración y evaluación suficientemente rigurosos y consensuados sobre el éxito y el fracaso de las innovaciones, sobre su avance y retroceso. Por lo que no es sencillo detectar si una innovación supone en la práctica un avance, un retroceso, o si las cosas siguen prácticamente igual que antes. Por esto es que se dice que los efectos de las innovaciones no sólo hay que analizarlos en el seno de la institución escolar, sino en los itinerarios personales, formativos y laborales de los estudiantes tras su período de escolarización y a lo largo de toda su vida (2001, p. 25).

Desde el comienzo de nuestro trabajo, hemos ido enumerando y analizando distintos tipos de características de la escuela como organización, y de los procesos de cambio educativos. Así es que muchos de los factores que favorecen el éxito o el fracaso de un proceso de innovación educativo, ya los hemos mencionado: desde los elementos que caracterizan a una escuela, hasta las distintas fases de un proceso de cambio. Es decir que tendrá más probabilidades de éxito aquella innovación que contenga los atributos mencionados en el punto "Atributos de una Innovación", las condiciones del contexto; que preste atención a los distintos actores que directa o indirectamente se encuentren involucrados; atienda las distintas fases del proceso de cambio que toda innovación implica. Que además, tenga en cuenta los intereses de quien hemos dado en llamar "el adoptador buscado"; analice los factores que indiquen cierta resistencia al cambio en sus múltiples manifestaciones; y considere al proceso de cambio como un sistema.

Aún así – y con peligro de repetirnos – enunciaremos sintéticamente algunos factores que resalta la bibliografía.

2.5.1. Factores que influyen en el fracaso

- ✓ El no entender qué tipo de innovación se pretende introducir (Cuban, 1988).

- ✓ Factores internos (Santos, 2000, en Carbonell, 2001):
 - Objetivos confusos.
 - Falta de recompensa para la innovación.
 - Uniformidad de enfoque.
 - Escasa inversión.
 - Mal diagnóstico de puntos débiles.
 - Escaso perfeccionamiento.
 - Atención centrada en compromisos inmediatos.
 - Pasividad.
 - Actitud defensiva de los profesores.

- ✓ Factores externos (Santos, 2000, en Carbonell, 2001):
 - Resistencias al cambio procedentes del entorno.
 - Incompetencia de los agentes externos.
 - Supercentralización.
 - Ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo.
 - Incompleta conexión entre teoría y práctica.
 - Base científica subdesarrollada, conservadurismo y dificultad de observación de la tarea profesional.

- ✓ Otros (Carbonell, 2001):
 - Las resistencias y rutinas del profesorado.
 - El individualismo y el corporativismo interno.
 - Innovación en instituciones educativas: un estudio de caso -97-
 - Pesimismo y malestar docente.
 - Los efectos perversos de las reformas.
 - Las paradojas del doble curriculum.
 - La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica.
 - Divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar.
 - La excesiva burocratización impuesta por la Administración del sistema.

- El tamaño grande de una escuela (por la dificultad de conocer a los distintos agentes: padres, alumnos, profesores, y para la convivencia).
- La rigidez de espacios y tiempos.
- ✓ La falta de un marco analítico de estudio para identificar los problemas externos y sus dinámicas (Levin & Riffel, 2000).
- ✓ El no comprender realmente qué es lo que hacen los docentes y que el cambio en la escuela reviste una gran complejidad y profundidad política (Bascia & Hargreaves, 2000).
- ✓ El no tener en cuenta el factor emocional (Hargreaves, 2003):
 - El resentimiento acumulado debilita y desbarata decisiones racionalmente tomadas.
 - Las comisiones de trabajo son saboteadas por miembros con rencores y agravios no resueltos.
 - Las tablas de posiciones del desempeño no motivan a los maestros de los últimos puestos a mejorar, sino que los avergüenzan y humillan al punto de desmoralizarlos aun más.
 - Las excesivas demandas de cambio desgastan a los mejores docentes.
 - Un liderazgo pasivo-agresivo oculto bajo la máscara de la racionalidad y la sensatez, que sólo genera frustración entre quienes están sometidos a él.
 - Los cambios pedagógicos fracasan cuando no ganan las pasiones del aula.
- ✓ Varios (Stoll & Fink, 1999):
 - Movilidad de profesores y directores.
 - La dificultad de mantener el compromiso.
 - Presiones micropolíticas.
 - Descentralización (las escuelas independientes no tienen referentes de comparación).

- La dificultad de vincular los resultados directos con la mejora.
 - Falta de claridad para mantener la distinción entre los medios y el fin.
 - Las implicaciones de los proyectos (verlo como si fuera algo adicional a la escuela).
 - Agendas concurrentes (mucha actividad en las escuelas).
 - Diferencias contextuales. ¿Es posible una misma clasificación para todos? (distintas por nivel de enseñanza; contexto; localización; resultados; etc.).
- ✓ Poca atención prestada a la preparación y la práctica (Adelman & Walking-Eagle, 2003).
 - ✓ No tener en cuenta las relaciones de poder existentes (que son parte del problema y nunca de la solución) (Sarason, 1996).

2.5.2. Factores que influyen en el éxito

- ✓ El sentido de desilusión y disconformidad con el estado de las escuelas (Sarason, 1996).
- ✓ Una innovación que fomente (Fullan & Stiegelbauer, 1991): visión común; planificación evolutiva; el tomar la iniciativa y empowerment¹⁰; desarrollo del staff y provisión de recursos; monitoreo y sistema de atención de problemas; reorganice la estructura.
- ✓ Varios (Stoll & Fink, 1999, p. 91): La movilización de un amplio apoyo. El compromiso de la dirección. La inserción dentro de las prácticas del aula mediante cambios estructurales y su incorporación a la política del centro. La capacidad y el compromiso de una masa crítica del personal. Los procedimientos para una ayuda continuada, en especial para los recién

¹⁰ Habitualmente se traduce en castellano como “empoderamiento”, pero es más conocido en inglés. Se refiere al dar a los demás “poder”, en cuanto a la autonomía en la toma de decisiones.

llegados. La eliminación de prioridades en competencia. La ayuda, el apoyo de los compañeros y el establecimiento de una red.

- ✓ Condiciones internas (Stoll & Fink, 1999):
Luego de enumerar condiciones similares a algunas de las ya citadas, agregan:
 - Adaptar las estructuras de gestión. Horarios; nuevas políticas; funciones y responsabilidades; desarrollar unas líneas claras de autoridad y responsabilidad; asignar un tiempo para que la gente se reúna; unir los nuevos aspectos de la cultura con los ya existentes, por ejemplo, introduciendo la evaluación en el proceso de planificación del desarrollo de la escuela; contratar nuevo personal que ayude a conducir el sentido cambiante de la escuela y "encaje" en ella; facilitar la coordinación del proceso.
 - Creatividad (para acomodarse a las ideas externas dentro de su propio contexto y necesidades.

- ✓ Factores clave (Carbonell, 2001):
 - Equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva.
 - Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos.
 - El planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial.
 - El clima ecológico y los rituales simbólicos.
 - Institucionalización de la innovación.
 - La innovación, si no avanza, retrocede.
 - Vivencia, reflexión y evaluación. O cómo medir el éxito.

- ✓ Factores estructurales del distrito (Fullan, 2000): políticas orientadas hacia la descentralización, capacidad de crecimiento, sistema de supervisión robusto, estimulación de la innovación.

2.6. ¿Qué son las ISO 9000?

"ISO 9000" es la denominación de uso común para una serie de normas internacionales de garantía de la calidad dentro de organizaciones: ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004 (y sus subnormas). Las normas más relevantes para nuestro caso son la ISO 9001 y la ISO 9002. El título oficial de la ISO 9001 es "Sistemas de la calidad. Un modelo de garantía de calidad para el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y los servicios". La ISO 9002 es semejante a la ISO 9001, exceptuando que no incluye el diseño. Estas dos normativas prevén la certificación de organizaciones por una tercera parte. El concepto clave definido por la ISO 9001 y la 9002 es la noción de "garantía de la calidad". La definición internacional oficial de garantía de la calidad, de conformidad con la ISO 8402, es la siguiente: "Todas las actividades planificadas y sistemáticas aplicadas dentro del sistema de la calidad y manifiestamente necesarias para inspirar la confianza adecuada en que una organización cumplirá los requisitos de la calidad".

Desde un punto de vista más operativo, los requisitos de una garantía de la calidad deben describirse de la siguiente manera:

- criterios de calidad definidos para todas las actividades a las que se aplica la garantía de calidad;
- procesos que garanticen el cumplimiento de las normas de la calidad;
- procesos cuya conformidad se controle sistemáticamente; o detección y análisis de los motivos de no conformidad.
- eliminación de las causas de problemas mediante las intervenciones adecuadas de corrección;

Los principios de garantía de la calidad pueden aplicarse a una actividad particular o a todos los procesos de una organización. Si se aplica la garantía de calidad a todas las actividades de una organización, se dice que ésta ha instaurado un "sistema de la calidad". Este sistema de la calidad puede también denominarse "sistema de control de la calidad" o alternativamente "sistema de gestión de la calidad".

Las Normas ISO 9000 no definen cómo debe ser el sistema de calidad de una organización, sino que fijan los requisitos mínimos que deben cumplir. Dentro

de estos requisitos hay una amplia gama de posibilidades que permiten a cada organización definir su propio sistema de la calidad, de acuerdo con sus características particulares.

Esencialmente, las ISO 9001 e ISO 9002 plantean una serie de requisitos que este sistema de la calidad debe cumplir. Algunos de estos requisitos se plantean en términos bastante generales, mientras que otros se explican con mayor detalle. Los requisitos explicitados en la Sección 4, clasificados en 20 "cláusulas" o "criterios" son los que se vuelcan en el Cuadro 7:

Cuadro 7. Requisitos para un sistema de la calidad, según la ISO 9001 e ISO 9002: "Cláusulas" o "Criterios"

4.1 Responsabilidad de la dirección/gerencia
4.2 Sistema de la calidad
4.3 Revisión de contratos
4.4 Control del diseño
4.5 Control de la documentación y los datos
4.6 Adquisiciones
4.7 Control de los productos proporcionados por clientes
4.8 Detección y seguimiento de productos
4.9 Control de Procesos
4.11 Control de los equipos de inspección, medición y comprobación
4.12 Estatus de inspección y comprobación
4.13 Control de los productos no conformes
Innovación en instituciones educativas: un estudio de caso -125-
4.14 Intervenciones de corrección y preventivas
4.15 Manipulación, almacenamiento, envasado, conservación y suministro
4.16 Control de los registros de la calidad
4.17 Auditorías internas de la calidad
4.18 Formación
4.19 Servicios postventa
4.20 Técnicas estadísticas

Fuente: Van der Verghe (1998)

Estos elementos se encuentran conformando un “sistema” en el que se hallan interrelacionados. Este sistema puede graficarse como en la Figura 7:



Figura 7. Sistema de la Calidad ISO 9000
(Barca, 2000)

Los requisitos que plantean estas normas pueden agruparse en tres grupos distintos:

1. Requisitos generales para un sistema de la calidad (responsabilidad directiva, manual y procedimientos de la calidad, designación de un director de la calidad, disponibilidad de recursos y personal cualificado).

La dirección de la organización debe definir por escrito la política de la calidad, y debe proveer los medios y recursos necesarios para que ésta se lleve a cabo. Es responsabilidad de la dirección que esta política sea entendida y aplicada por todo el personal de la organización.

Requiere definir los roles y responsabilidades de todo el personal con respecto a la calidad.

El sistema de la calidad se debe documentar preparando un Manual de la Calidad. El Manual de la Calidad debe contener una descripción adecuada de los elementos y procedimientos del sistema de la calidad y servir como

referencia permanente en la implementación y mantenimiento de ese sistema. Debe explicitar la Política de la Calidad de la organización, los objetivos a alcanzar y el plan para lograrlo.

2. La necesidad de implantar procesos de registro en los procesos clave en la organización (diseño, desarrollo, adquisiciones, suministros, etc.), así como en las actividades correspondientes a dichos procesos. Es necesario contar con procedimientos por escrito respecto a cómo crear y autorizar el uso de la documentación sobre la calidad, cómo distribuirla entre los distintos sectores y personas, cómo modificarla cuando sea necesario y cómo retirar la documentación obsoleta para que no se confunda con la que es válida.

3. Mecanismos específicos de garantía de la calidad, incluyendo la comprobación e inspección, la realización de registros de la calidad, ocuparse de los casos de no conformidad con las normas, mantener los documentos actualizados, efectuar auditorías internas y llevar a cabo revisiones periódicas de gestión.

Se debe contar con procedimientos escritos que definan la forma de producir; cómo monitorear los parámetros del proceso y criterios para la ejecución de las tareas.

Las acciones correctivas son aquellas que se ejecutan cuando se descubre una no conformidad en un producto o se presenta una queja de un cliente. Las acciones preventivas se deben realizar cuando se encuentran causas potenciales de no conformidad. Es necesario definir procedimientos por escrito sobre cómo tratar las quejas de los clientes, cómo investigar las causas de las no conformidades y cómo eliminarlas.

Toda la información que produce el Sistema de la Calidad debe registrarse (almacenarse), ya sea en papel o en un sistema informático. Esta información debe mantenerse y estar a disposición del cliente. Se deben establecer procedimientos por escrito acerca de cómo almacenar y conservar sin deterioro la información sobre la calidad.

Una auditoría es un examen objetivo realizado por personas calificadas para evaluar sistemas de la calidad. Es necesario disponer de un plan de auditorías

internas, a realizar periódicamente por personal calificado independiente del responsable de la actividad que se va a auditar. Los resultados de la auditoría serán utilizados para establecer acciones correctivas y preventivas en las áreas donde se encontraron no conformidades.

Se deben establecer procedimientos por escrito para identificar las necesidades de capacitación y preparar un plan para cubrir estas necesidades. Se debe identificar la necesidad de utilizar técnicas estadísticas en distintas etapas del proceso productivo y se deben establecer procedimientos por escrito para aplicar estas técnicas.

Es importante recordar que la ISO 9001 y la ISO 9002 son normas de sistema. Los certificados que pueden concederse mediante ellas señalan que una organización es perfectamente capaz de cumplir las necesidades y requisitos de sus clientes de manera planificada y controlada.

Pero el certificado no garantiza que los productos o resultados del trabajo de la organización presenten el máximo nivel posible de calidad (aún cuando ello se sugiere frecuentemente con objetivos publicitarios).

Un certificado ISO 9000 para una organización docente ofrece una "garantía" de que ésta se halla bien estructurada y de que los resultados de sus programas y cursos responden a los objetivos y necesidades planteados por los usuarios; pero no garantizan necesariamente que los contenidos de dichos cursos y programas cumplan un determinado nivel educativo.

De esta manera, los términos "requisitos" y "normas" utilizados en la terminología de las ISO 9000 difieren de las tradicionales nociones educativas o formativas. Las "normas" oficiales para la enseñanza o la formación se refieren en general a determinados requisitos "de entrada" o input (p.e. cualificaciones de los maestros, contenidos de los programas,...) o en ocasiones "de salida" o output (documentos, títulos,...). Las ISO 9000 consideran la calidad de forma distinta y requieren el cumplimiento de principios generales de control de procesos dentro de las instituciones (normas "de proceso" o "de sistema").

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Las características de este trabajo de investigación responden a los del tipo descriptivo, que son los que se utilizan cuando el propósito del investigador es decir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento. Al decir de Dankhe (1986, en Sampieri et al., 1991, p. 60) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Buscan medir o evaluar diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar, para lo cual se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así, describir lo que se investiga; lo que implica un considerable conocimiento del área que se investiga, para realizar las preguntas específicas que se busca responder” (Sampieri et al., 1991, pp. 60-62).

Para poder llevar a cabo esa “descripción – medición” buscaremos responder cada uno de los objetivos específicos que he planteado al comienzo de este trabajo.

3.1. Aspectos a investigar

Para llevar a cabo este trabajo se decidió tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ La historia de la Institución, es decir, sus características generales y dimensiones –entorno, valores, estructura, relaciones y estrategias-.

- ✓ Representaciones conceptuales que se tenían en la escuela respecto de la perspectiva sobre el cambio y la conceptualización de mejora escolar y de innovación.
- ✓ Conocer qué tipo de innovación se han implementado. En este sentido, indagar acerca de cuáles fueron las causas que impulsaron dicha innovación y las características generales de este proceso, teniendo en cuenta: el contexto de cambio, el “adoptador buscado”, la resistencia y el sistema en el que se produjo.
- ✓ A partir de los resultados del proceso de innovación investigar sobre cómo intervino dicha innovación tanto en la gestión institucional, como en el proceso de enseñanza propiamente dicho y en los valores de la institución.
- ✓ Poder conocer cuáles fueron los factores que obstaculizaron la innovación y cuáles la favorecieron.

Resulta importante aclarar que toda investigación cuenta con ciertas limitaciones en los recursos disponibles para llevarla a cabo. De aquí la importancia de que el investigador sea capaz de plantear un estudio cuyo objetivo y metodología, por medio de la cual se propone alcanzarlo, sean coherentes entre sí y, a su vez, se encuadren dentro de las características del tipo de trabajo científico que se ha propuesto, ya sea un artículo científico, una monografía, una tesis, etc.

Para analizar esa innovación he decidido hacerlo a través de un estudio de caso, “que es un método de investigación, una metodología que hace referencia a las razones para mirar el mundo social como algo complejo y que, por tanto, reclama múltiples recursos para acercarnos a él” (Sancho et al., 1998, p. 78).

El estudio de caso no es una técnica específica, es una forma de organizar los datos sociales para mantener el carácter unitario del objeto social estudiado. La diferencia principal entre el estudio de caso y otro tipo de estudios es que el foco de atención es el caso, no toda la población de casos; lo que no quita que pueda haber un interés último generalizable: algún aspecto del proceso seguido o la propia metodología de análisis (Sancho et al., 1998, p. 80).

3.1.1. Selección de la Institución

Para la selección de la institución se tomó en cuenta – siguiendo el marco teórico – aquellas características (variables) de la institución y del entorno, que más influyen en una innovación. Estas son:

La **innovación** debía ser lo más **relevante** posible, es decir, que se encontrara más cerca de la dimensión de las representaciones, creencias y valores y no tanto en la dimensión de los recursos; y perteneciera a la categoría de reculturización.

El **sistema de gestión** o encuadre jurídico bajo el cual se encontrara la institución, sería del tipo público.

Como **nivel educativo**, se tomó una escuela en la cual están presentes todos los niveles educativos, de la provincia de Salta.

La **institución** debía haber impulsado un proceso de innovación. Esa innovación debía haberse completado al momento de la recogida de información, o estar en su fase de finalización.

Respecto del **tamaño de la institución**, este trabajo fue orientado a aquella que respondiera al promedio general de la jurisdicción, a fin de que no constituya un elemento que pueda quitar relevancia – por estar en algún extremo – al presente estudio.

La **antigüedad de los docentes** y la **antigüedad de los directores** fueron tomadas sólo como un dato a ponderar en los análisis posteriores. La única salvedad que vale realizar es que no se contó como elegible aquella cuyo director llevara menos de 3 años en el cargo, dado que en ese tiempo sería difícil que haya podido desarrollar una innovación completamente o, al menos, que esté en condiciones de brindar una información sustancial sobre la institución y su cultura.

Para la selección de la institución se buscó entre las que se hallaban categorizadas como instituciones innovadoras por su aparición en publicaciones, por la obtención de premios o por opinión de las autoridades distritales o de otros agentes del ámbito educativo.

3.1.2. Fuentes

3.1.2.1. Documentos

Se pidió a la escuela documentación tanto institucional como la referida a la innovación. A partir del análisis de esta, se obtuvo:

- *Naturaleza de la innovación*; cómo los actores definen la innovación y la naturaleza de los cambios que pretenden los promotores de la misma.
- *Potencial de la innovación*, en relación a los resultados que se espera lograr a partir de ella.
- *Los requisitos estructurales*, que se refieren a los cambios que hay que introducir en la institución y en las aulas para llevar a cabo la innovación.
- *El tipo de roles y de cambios de actuación* que la innovación implica para el profesorado.
- *Los valores y las actitudes* que deben desarrollar los docentes, el alumnado, las familias ya la Administración para llevar a cabo la innovación.
- *La red de colaboraciones y apoyos externos* que demanda o echa en falta la innovación (asesores, materiales, supervisión, etc.).

3.1.2.2. Entrevistas¹¹

A partir del marco teórico se confeccionó un guión de entrevista único (ANEXO 7.1), que contiene preguntas que siguen el orden de los puntos planteados en cada apartado y el de los objetivos específicos (siguiendo el orden consagrado en los cuadros).

Las entrevistas fueron dirigidas a:

- ✓ Los directivos.
- ✓ Los docentes clave implicados en la innovación.
- ✓ Otros actores clave que hubieran participado en la innovación.

¹¹ Para la confección de estos documentos, se consultaron las obras de Dalin (1994), y Sancho (1998).

3.1.2.3. Observaciones

Se realizaron observaciones semiestructuradas, organizadas a partir de un guión que intentaba captar y contrastar lo evidenciado en los documentos y las entrevistas.

4. TRABAJO DE CAMPO

El análisis de los datos se realizó siguiendo el orden presentado en el estudio y teniendo en cuenta las características consignadas en la metodología de investigación.

Para seleccionar la institución a investigar, se pensó en buscar una institución categorizada como una institución innovadora por su aparición en publicaciones, por la obtención de premios o por opinión de las autoridades distritales o de otros agentes del ámbito educativo.

Al realizar la búsqueda se podían encontrar innovaciones implementadas por escuelas a partir de dos tipos de fuentes: las relevadas por trabajos de investigación impulsados por organismos nacionales o internacionales (innovaciones ya existentes en las escuelas y, en general, impulsadas por propia iniciativa), y las surgidas como consecuencia de algún programa, concurso o premio, que pueden ser propuestos tanto por el ámbito oficial como por el privado.

El estudio se orientaba a relevar un proceso de innovación en una institución educativa, para lo cual resultaba interesante uno que contara con la mayor cantidad de elementos descriptos en el marco teórico. Pero las innovaciones que fui encontrando en las fuentes mencionadas, toman el término “innovación” de manera genérica, sin hacer distinción en la dimensión o tipo de innovación de que se trate. Esto me llevó a tener que revisar cada una de las innovaciones presentadas por las fuentes. En este recorrido encontré una institución que había ganado varios premios – y de la cual ya tenía algún conocimiento por haber sido mencionada hacía algunos años por un prestigioso periódico provincial – que había implementado satisfactoriamente la certificación internacional de calidad: Normas ISO 9000 (técnicamente hablando, la escuela obtuvo la certificación de calidad ISO 9001)¹².

¹² En nuestro trabajo utilizaremos los términos “Normas”, “Normas ISO”, “ISO”, “Normas ISO 9000”, como sinónimos; aunque la escuela certificó según la Norma ISO 9001. Más adelante damos las características de las Normas ISO 9000 y los diferentes tipos de certificaciones.

El hecho de que una institución educativa obtuviera esa certificación de calidad internacional, presentaba una novedad en el ámbito educativo. Conocía el alcance institucional que implicaba esa certificación, el trabajar según esa normativa conlleva el estructurar las formas de trabajo de toda la organización de acuerdo a un sistema de procesos y auditorías; sistema que está muy lejos de la realidad con que habitualmente se lleva a cabo la gestión de una escuela. Por otro lado, dado que las Normas ISO 9000 han sido desarrolladas – y extensamente utilizadas – fundamentalmente para organizaciones empresariales, revestía un carácter novedoso el que fueran utilizadas por una institución educativa. Estos fueron los motivos que me llevaron a caracterizar la innovación como tal y como relevante, más allá del tiempo transcurrido desde que se llevó adelante la innovación y el presente trabajo.

La escuela es de tipo rural, pertenece al sistema de gestión pública estatal, y atiende todos los niveles educativos de Enseñanza (desde jardín de infantes maternal hasta nivel medio), disponiendo además, de un régimen de internado. Siendo el nivel medio correspondiente a la educación técnica.

Es interesante destacar que el grupo proveniente de las escuelas rurales oficiales, conforma un importante número de alumnos de bajos recursos, mientras que los que provienen de escuelas urbanas pertenecen a familias de niveles económico medio y alto. Esta heterogeneidad – que plantea todo un desafío a la institución – ha fortalecido esta elección, ya que el factor nivel social de las familias, se encuentra representado en las distintas categorías posibles.

En cuanto a la antigüedad del personal, el director se encuentra al frente de la institución prácticamente desde su fundación, en 1983. La antigüedad docente no fue relevada.

El primer contacto con la institución se hizo dirigiendo un mail al director en el que se explicaba someramente el estudio que se pretendía realizar y consultando la posibilidad de visitar la escuela para tener algunas entrevistas. El director respondió diciendo que estaba a entera disposición; se acordó la visita de tal manera de que se encontraran todos los directivos.

Luego del primer encuentro se mantuvo el contacto por vía telefónica y por Email, a fin de completar, agregar o aclarar aspectos y dudas que surgieran en la posterior elaboración de la información.

Resulta necesario aclarar, que el documento central en una institución que trabaja bajo Normas ISO 9000, es el Manual de Calidad. En éste se consignan los aspectos filosóficos que rigen la institución, la descripción de qué tipo de procesos conforman la actividad de la organización y cómo deben efectuarse, y aquellas cuestiones que hacen al aseguramiento de la calidad a lo largo de cada proceso.

El Manual de Calidad es un documento elaborado por cada institución y contiene las peculiaridades de cada una de ellas. Además, para su confección, se requieren muchas horas de trabajo de muchas personas. Por todo esto – y para evitar plagios – es que el Manual es un documento guardado celosamente por las instituciones.

En la visita a la institución tuve acceso al Manual de Calidad; un volumen con cientos de páginas en el que se hallan volcados todos los elementos que ya mencionamos. En la institución se encuentran unos pocos – pero suficientes – volúmenes (su costo de reproducción es alto); en el área de Dirección, de Administración, en Sala de Profesores y otro en la Biblioteca. Esta distribución intenta poner el Manual a disposición de todas las personas de la institución.

Para respetar la confidencialidad del documento, y porque no era el de este trabajo, objetivo ahondar en las especificaciones del Manual, es que no se recogió una copia de él, sino que se accedió a él para tomar algunas notas que fueran de utilidad para complementar lo expresado en las entrevistas.

El conocimiento del tipo de certificación de la calidad obtenida por la escuela me permitió saber, a priori, hacia dónde debía dirigirse la observación. Para trabajar bajo las Norma ISO, deben confeccionarse diversos documentos en los que se plasmen todos los elementos del sistema de calidad. Partiendo de este hecho, la observación tuvo una mirada doble: por un lado, la efectiva existencia de esos documentos – cosa que se descartaba por ser condición necesaria para poder certificar – y, por otro, la efectiva “utilización” o “vivencia” de lo

expresado en los documentos. Sabía que esto último sería difícil de observar, dado que no estaría en la institución el tiempo suficiente.

La documentación a observar sería fundamentalmente el Manual de Calidad y los diversos documentos en los que se traducen los procesos: reclamos (quejas o sugerencias), acciones correctivas, acciones preventivas, control de auditoría, etc.

Teniendo el guión como guía, se procedió a realizar las entrevistas. La primera se mantuvo con el director de la escuela, a quien se le preguntó a qué otras personas de la institución le parecía relevante entrevistar. Siguiendo su sugerencia se tomó contacto con los regentes técnicos y de cultura general¹³; quienes son los colaboradores más estrechos del director y tuvieron un papel protagónico en la innovación.

Al conocer las características del esquema de seguimiento del proceso de calidad, y también por sugerencia del director y de los regentes, se entrevistó al encargado de la “auditoría interna”. El rol de este agente me pareció relevante, ya que es quien se ocupa de verificar que los procesos de aseguramiento de la calidad consignados en el Manual, se estén llevando a cabo. Esta figura, no responde a la estructura ni docente ni directiva que habitualmente poseen las escuelas, sino que es una función requerida específicamente por las Normas ISO.

Por la información que iba recogiendo de las entrevistas y las observaciones que se fueron realizando (reforzada con alguna conversación informal con algún docente), me pareció que no era necesario entrevistar directamente a docentes. Pero, para tener alguna perspectiva de ellos, y ya habiendo tomado confianza con los directivos, les pedí que eligieran tres docentes para que por escrito respondieran a la pregunta: “¿en qué medida el haber certificado bajo Normas ISO 9000 ha afectado su trabajo docente?”. Esta pregunta se

¹³ Cargos estos asimilables al de un vicedirector. Uno orientado a las áreas de fundamento y el otro a las áreas técnicas.

orientaba a obtener información sobre la incidencia de la innovación a nivel de la tarea docente.

El hecho de haber mantenido las entrevistas de manera individual, y prácticamente una después de otra, favoreció que no se produjera ninguna influencia entre los agentes, y que se pudieran realizar algunas preguntas cruzadas a fin de contrastar y/o completar la información obtenida.

Una entrevista que no tenía prevista pero que, a partir del análisis de la documentación y la información, me pareció importante realizar fue al representante de la empresa certificadora. Para esta entrevista se confeccionó un cuestionario (ANEXO 7.2) con preguntas tendientes a completar la información.

Según la opinión del director de la escuela, el consultor no brindaría mucha información relevante; dado que la mayor parte del trabajo la habían hecho desde la institución. De todas maneras intenté entrevistarlos, pero no tuve éxito. Otro aspecto que surgió a partir de este punto, fue el de incorporar al estudio la explicación del contenido de las Normas ISO 9000, pues se consideró importante para aclarar qué elementos de la innovación eran propios del proceso implementado en la institución y cuáles provenían de la Norma en sí.

En el marco teórico se mencionó que ninguna de las perspectivas de la organización puede captar por sí sola cada uno de los aspectos de una escuela, pero que sí contribuyen a entender a la escuela como una organización. Al analizar nuestro caso desde las perspectivas que desarrollamos, pudimos comprobar la veracidad de esa afirmación.

La escuela, en su desarrollo histórico, presenta características que se podrían atribuir a la perspectiva Estructural y, más precisamente, a la teoría de la contingencia. Esto lo vemos en que durante unos cuantos años se fue desarrollando como una organización "orgánica": su tamaño fue relativamente pequeño y su estructura simple, lo que le resultó adecuado para responder a las cambiantes condiciones del entorno de las décadas de los 80 y principios de los 90. Como otro elemento de esa perspectiva, podemos mencionar que la innovación seleccionada tuvo entre sus fines el de producir

una mejora en la eficiencia de los procesos de trabajo, lo que se hizo modificando los sistemas de gestión.

Respecto de las otras perspectivas, se encontraron elementos relevantes de las que llamáramos “integrales”.

Entre las fuerzas enunciadas por Mintzberg, el liderazgo o dirección – fundamentalmente del director – se destaca como una componente de gran relevancia; también la innovación es una fuerza que ha imperado desde la fundación. Ambas se observan en la cantidad y diversidad de iniciativas que se han llevado a cabo con el liderazgo del director; las que han dado como resultado un fuerte crecimiento en la complejidad organizacional.

El sistema de calidad implementado por la escuela se caracteriza por la fuerza eficiencia, ya que con ese sistema se ha buscado mejorar, organizar y optimizar las diversas actividades y servicios que se brindan.

Si consideramos las configuraciones que menciona Mintzberg, podemos decir que la escuela “antes” del sistema de calidad tenía la forma emprendedora, dado el rol predominante del director que con su visión y fuerza la llevó a desarrollarse. Diríamos que ésta fue una fase de inicio (start-up) de la institución. Pero luego, al introducir el sistema de calidad (y por sus objetivos), se orientó más hacia la forma de máquina, que se caracteriza por la búsqueda de eficiencia y productividad, y una necesidad de organización y control de sus actividades.

Esta transformación de una forma hacia otra, Mintzberg la señala – como ya vimos – como un hecho común en la mayoría de las organizaciones a lo largo de su vida.

Al hablar de las perspectivas sobre el cambio, en el marco teórico se dijo que la perspectiva principal que tengamos sobre el cambio influirá en lo que vemos, lo que acentuamos, las acciones a las que damos prioridad, los problemas que revelamos o las explicaciones que hallemos; según sea la conceptualización que hagamos del cambio, será la manera en que lo abordaremos.

Las Normas ISO 9000 poseen un carácter altamente racionalista, al igual que el proceso para la certificación. Pero el punto a analizar en este apartado, es

qué tipo de alternativa de solución (cambio) se buscó para resolver el problema planteado.

La intención de la introducción del cambio – como veremos más adelante – fue la de producir una transformación en la institución, de tal manera de poder organizar y sistematizar las diferentes actividades que se habían puesto en marcha. Para esto, se pensó en una alternativa con características de las que llamamos empírico-rationales y paradigmas de equilibrio, sobre todo del tipo de la teoría de los sistemas, a través de la cual una vez detectada la necesidad o el problema, se actúa internamente con una estrategia racional y profesional. Esta teoría confía en un proceso de resolución de problemas racional, que consta de las fases: diagnóstico del problema, formulación de metas, identificación de obstáculos, elección entre distintas soluciones, evaluación de las alternativas, aplicación de la alternativa seleccionada. Aunque también posee características de la perspectiva tecnológica, ya que la solución aplicada es un tipo particular de “tecnología” (sistema de calidad), con el fin de buscar la eficiencia.

Más adelante veremos que el objetivo que llevó a la introducción del cambio, no fue directamente el de solucionar un “problema escolar” (en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje), sino más bien un problema en la “gestión escolar” (organización de todas las actividades que conlleva el proceso de enseñanza aprendizaje). Considero necesaria esta aclaración en relación a lo que se mencionaba en el marco teórico, que quienes sostienen la perspectiva tecnológica piensan que las soluciones a los problemas escolares se encuentran en las “tecnologías”. Por el tipo de problema que se propuso solucionar la escuela (no estrictamente enseñanza aprendizaje), no la podemos incluir dentro de esa generalización, sin más.

A partir de la documentación de la escuela a la que se tuvo acceso, no se encontró una definición explícita del concepto de mejora escolar por parte de la institución. Pero podría extraerse de la definición que se hace de “calidad educativa”, ya que una mejora escolar debe estar orientada necesariamente hacia la concepción de “calidad escolar” que se sostenga. Pero el concepto de calidad educativa como tal no es definido en los documentos, sino que se

explicitan una serie de elementos o aspectos que deben tenerse en cuenta, a manera de componentes de la calidad, sin ningún criterio de jerarquización, lo que hubiera servido para deducir algún tipo de concepción particular a partir de que se le de más o menos importancia a algún aspecto.

Al efectuar las entrevistas se preguntó específicamente sobre el concepto de mejora escolar. El director de la escuela respondió que mejora escolar equivalía a innovación. Los regentes y el auditor interno, lo relacionaron con la profundización del sistema de calidad ISO.

Esas maneras de concebir la mejora escolar, son consecuentes con una visión que se acerca a la visión racionalista de la organización y el cambio, y de la perspectiva tecnológica, como vimos en el apartado de perspectivas sobre el cambio.

Mirando la documentación desde esta perspectiva, se detecta la referencia hacia la innovación en diferentes apartados, incluso, dos veces en el punto llamado “mandatos”; pero en ningún momento es definido conceptualmente.

Durante las entrevistas se tocó específicamente este tema desde distintos ángulos. El director se refirió a que la escuela era una institución que tenía una gran cultura innovadora y, como ejemplos, nombró distintas actividades que habían puesto en marcha.

A través de los ejemplos de innovación, podemos observar que subyace una concepción que enfatiza lo “novedoso” como parte principal de la innovación; sobre todo en las dimensiones de los recursos y prácticas más que en la de las representaciones, creencias y valores. El carácter de “novedoso” es asignado por comparación con lo que se hace en otras instituciones similares y/o con lo normado desde el sistema educativo. A su vez, en varios de los ejemplos, la innovación está asociada a la introducción de una nueva tecnología en la escuela. En estos casos se podría estar dando una equiparación de los conceptos de “innovación” y “modernización” – conceptos distintos según los definimos en nuestro marco teórico –; aunque no podemos aseverarlo a partir de nuestro análisis.

La certificación bajo Normas ISO 9000 que fue seleccionada como una “innovación relevante”, no fue considerada como tal por parte del director: “en

todo caso, la innovación estuvo en traducir las normas desde el lenguaje de la empresa hacia el ámbito educativo, pero la Norma no deja como resultado nada novedoso"... , "es hacer lo que ya estábamos haciendo, pero bien estructurado". Aquí nuevamente observamos la idea de lo "novedoso" en cuanto a una práctica "diferente", "distinta", pues es verdad que si se mira la institución "por fuera"¹⁴ luego de la certificación, no se detecta ningún cambio importante en las actividades que tenían lugar antes de ella. Es por esto que el hecho de haber sido la primera escuela latinoamericana en adaptar y adoptar esas normas de calidad para su gestión, no es – para la propia escuela – una "innovación" relevante, aunque sí un hecho de importancia para su desarrollo y un motivo de orgullo.

A partir de las observaciones semiestructuradas y en las entrevistas con los distintos agentes, se pudo verificar que la certificación les llevó a desarrollar un sistema de trabajo basado en procesos; el que se dio en todos los niveles y áreas de la escuela. Esto equivale a decir que produjo un cambio en la forma y cultura de trabajo; cambio que – por su profundidad – se acerca mucho a la dimensión de las representaciones, creencias y valores que definiéramos. Ya que para su incorporación en los hábitos de trabajo de todo el personal, requirió y requiere una fuerte internalización y un grado de implicación y compromiso significativo; primero, para con la concepción misma de "calidad educativa" sustentada por la institución, y luego, para con el propio sistema de calidad implementado.

De acuerdo a las referencias documentales y a las declaraciones de los agentes, las diferentes dimensiones de una innovación y su distinto grado de complejidad para su implementación, no parecen estar explícitamente presentes en la concepción de innovación que sostiene la institución.

En las diversas conversaciones que mantuvimos, salieron a relucir los cambios operados por parte de las autoridades gubernamentales centrales en el sistema

¹⁴ Nos referimos al enfoque llamado por Sarason (1996, p. 96) "Naive observation", por medio del cual un ser "desde afuera" – extraterrestre – observaría y describiría las características de una escuela.

educativo. En todo momento se consideró a esos cambios como dentro del concepto de “reforma” tal y como se enunció en el marco teórico.

Analizando el tipo de cambio que la innovación introdujo, podemos ver que, según las categorías de Larry Cuban, estamos frente a un cambio de primer orden, pues se trata justamente de hacer más eficiente y más efectivo lo que ya existe, sin alterar sustancialmente las formas en que los adultos y los niños desempeñan sus roles. De este modo, se sostiene que los objetivos y las estructuras existentes son adecuados y deseables para llevar a cabo su fin.

Desde la perspectiva de Fullan – como se adelantaba en la selección de la institución – se puede considerar al cambio operado como de reculturización, ya que se trata de un cambio que busca el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. Se hace especial hincapié en la atención a los procesos “críticos” (clave) de la tarea escolar, buscando que la continua mirada y revisión sobre esos procesos lleve a una mejora de la práctica educativa. El cambio en la forma de trabajo ha originado en los actores de la escuela, una nueva cultura – o una profundización, según los casos – que se caracteriza por el atento cuidado de los procesos como elemento esencial para la calidad educativa.

En este sentido, recogemos las expresiones de dos docentes al ser consultados sobre qué cambios experimentaron en su trabajo a partir de la certificación de las Normas ISO 9000:

“... ha sido una forma de ordenar el trabajo, de utilizar los mismos criterios, de asegurar que todos deben trabajar de la misma manera y registrar lo que se hace. Todo el personal habla el mismo idioma, comparte los procesos de trabajo y conoce previamente lo que sucede ante los posibles desvíos”... (Profesor de Informática con 8 años de antigüedad en la institución).

“Cuando todos "vivimos" el sistema, aprendimos a manejarnos y resulta ordenador, ayuda a manejar varios procesos a la vez, ser más eficiente, trabajar mucho pero de manera más tranquila”... (Docente de Economía, Sistemas de Información contable, Teoría de las organizaciones y Ciencias Sociales, con 20 años de antigüedad en la escuela).

Al igual que con las dimensiones de la innovación, estas categorías sobre el tipo de cambio operado (reestructuración, reculturización) no aparecen explícitamente mencionadas; ni en los documentos, ni en las entrevistas.

El origen de la innovación fue un punto recurrente en las entrevistas. A partir de las cuales se pudieron recoger diferentes causas (pero complementarias), que fueron agrupadas según la importancia que les dieron los actores y las categorías de nuestro marco teórico (respetando la numeración que hicieramos):

La causa más citada se correspondió con una de las que consignábamos en el punto **2.3.2. Factores que motivan las innovaciones educativas - Otros:**

- La innovación que se basa en la necesidad de un proceso (Drucker).

En palabras del director, la causa más importante fue “la preocupación por el crecimiento en volumen y el éxito en los diversos proyectos”; “la necesidad de pasar de un sistema artesanal a uno más estructurado, porque esto es muy complejo de gestionar”; “tanto yo como los vicedirectores nos dábamos cuenta de que el crecimiento estaba generando complicaciones”.

Ese argumento fue esgrimido por todas las personas con las que estuve en la escuela.

A partir de esas declaraciones y del análisis documental, es que se puede concluir que la innovación se había introducido para operar la transformación de la institución desde la forma emprendedora hacia la forma de máquina, que se caracteriza por la búsqueda de eficiencia y productividad, y una necesidad de organización y control de sus actividades. Esta transformación Mintzberg la señalaba como un hecho común en la mayoría de las organizaciones a lo largo de su vida.

En el mismo punto se hace referencia al **director**. En este sentido, puede observarse que la figura de liderazgo del director en la marcha de la institución en cuestión, es fácilmente detectable por diversos indicadores. El estar desde la fundación de la escuela, implica que todo lo que hoy es y ha llegado a ser, ha sido desarrollado bajo su conducción. Por otro lado, se puede deducir a partir de las continuas referencias de parte de los otros entrevistados (internos y externos) respecto al rol fundamental que ha jugado el director en la marcha

institucional. En este sentido un regente, al preguntarle por la cualidad innovadora de la institución, explicitó que “nace del liderazgo organizador del director, que genera las condiciones para que se dé la innovación”.

Por último, en la propia entrevista con el director, se pudo verificar su capacidad de iniciativa, su compromiso para con la gente y la institución, su conocimiento acabado de todo lo que acontece en la escuela y su fuerte inclinación a la mejora educativa.

Por estos motivos, las respuestas del propio director y lo referido por los otros entrevistados, no nos queda duda – en la misma dirección que la afirmación de Ball citada en el marco teórico – de que este es un caso en el que la iniciativa de la innovación partió del propio director; aunque de manera inmediata haya incorporado a sus colaboradores. Este rol del director, operó a modo de causa eficiente¹⁵ de la innovación.

Además de la causa del punto anterior, el director manifestó que la idea de instaurar un sistema de calidad nació a partir de una “rebeldía (propia) hacia la manera en que se venían implementando los operativos nacionales de evaluación de la calidad; pues en esta zona, fueron muy mal realizados y no representaban la realidad educativa de las instituciones” (aunque aclaró expresamente que su escuela siempre había obtenido los primeros lugares en los resultados).

Ese motivo no fue declarado por los otros entrevistados, pero fue lo que lo llevó a profundizar en el concepto de calidad y a buscar de qué forma podrían mejorar este aspecto en la institución. Durante ese estudio es que se encontró con que existían las pautas de calidad generadas a partir de los “premios a la calidad” y, por otro, el “sistema” de certificación bajo Normas ISO 9000. Luego del análisis de ambos, se inclinó por el segundo, dado que los primeros no se interesaban por las cuestiones correspondientes al proceso de enseñanza-

¹⁵ Causa eficiente (también llamada agente): “aquella realidad que, con su acción, produce el ser del efecto”... “aquel ser que obra, actúa o modifica”. GER (1971). “En el orden de la ejecución, la causa eficiente precede a la final; pero en orden de la intención el fin es previo a la causa eficiente. Aunque el fin perseguido por el artista no se consigue sino por la acción de este como causa eficiente, dicho fin actúa como algo que hace que el artista opere; y en cuanto causa determinante del mismo, es por naturaleza, previa a él.” (Millán Puelles, 1974, pp. 519-520).

aprendizaje, mientras que las ISO implicaban la necesidad de definir y explicitar todos los procesos que tenían lugar en la escuela.

Esa búsqueda de una forma de mejorar la calidad de las actividades educativas, también operó como causa final.

Respecto de los **órganos de gobierno**, se podría decir que fue una esta causa a modo de “causa indirecta” o “factor interviniente”, ya que la innovación partió desde y se dirigió hacia la propia institución, sin que los órganos de gobierno jugaran algún papel directo.

Otra forma indirecta en que intervino el gobierno, fue por la reacción de “rebeldía” que produjeron en el director las evaluaciones nacionales de la calidad que, según su parecer, fueron muy deficientes en esa región.

En el marco teórico se hacía referencia al papel de los **profesores** como un factor clave en el inicio de cambios en las instituciones. En este caso, no han tenido rol relevante como causa de la innovación; aunque sí lo tuvieron en otras partes del proceso como veremos más adelante.

Desde la escuela no se contó con un modelo de cambio como el que describiéramos en el marco teórico, por lo que difícilmente se tendría una clara visión de lo que implicaría todo el proceso de cambio. Pero la certificación bajo Normas ISO 9000 – como se explicitó más arriba – implicaba de por sí el transitar un camino con hitos bien delineados; los que coincidían de manera significativa con los elementos presentes en la descripción del modelo de cambio. A esto se le sumó el acompañamiento del consultor; que jugó un papel destacado a la hora de explicar cada uno de los puntos de las Normas.

Considero que ambas razones son las que llevaron a que no se produjeran crisis en la gestión del proceso de cambio, a pesar de no tenerse una clara visión de todo el proceso desde el inicio (Project, 1997, p. 16).

Al analizar los atributos de la innovación se encontró lo siguiente:

a. Ventaja relativa: ¿Es esta innovación mejor de lo que tenemos hoy? La ventaja relativa que se consideró que poseía la innovación, fue la de que produciría una mejor organización institucional, que llevaría a ahorrar en tiempo y esfuerzo, al mismo tiempo que se aseguraba la calidad del servicio educativo.

Esto lo conseguirían explicitando y cuidando cada uno de los procesos que componían las actividades.

b. Compatibilidad: ¿Esta innovación entra en conflicto con mis valores, prácticas o necesidades? La innovación propuesta no venía a reemplazar ninguna de las actividades o tecnologías de la institución, sino que tenía como fin organizarlas bajo un método que les permitiera a todos mejorar en la eficiencia de sus tareas. Por este motivo, y por ser transversal a todas las acciones que se realizaban en la escuela, es que se pudo implementar de manera independiente, sin tener que incluirla en otro conjunto de tecnologías. Respecto del posicionamiento de la innovación y su relación con los sistemas de conocimiento locales, por lo ya dicho, no entraba en competencia o conflicto con otras innovaciones ni los conocimientos expertos de los actores locales. Lo que sí traería la Norma, es una mayor dedicación hacia tareas administrativas que, al principio, serían concebidas – por muchos adoptadores – como una carga por sobre el trabajo que cada uno realizaba.

c. Complejidad: ¿Es difícil de entender o utilizar en la realidad? La complejidad de la innovación fue un aspecto que resaltaron prácticamente todos los entrevistados. Tanto por la complejidad inherente a la Norma como la correspondiente a tener que adaptarla a una institución educativa; habiendo sido concebida para el ámbito productivo.

La mayor dificultad resaltada fue la relacionada con la definición de los procesos; tanto el llegar a definir cuáles eran los procesos críticos de la actividad de la institución, como la de la explicitación por escrito de las actividades que cada uno de los agentes realizaba. De hecho, un regente comentó que en varios casos fueron los propios directivos que realizaron la descripción de las tareas de otro agente, ya que no conseguían hacerlo de manera completa ellos mismos. Luego, con el tiempo, sí llegarían y serían esos agentes los que lo redactarían.

Lo que sí añade la certificación al trabajo, más que una complejidad es, una mayor carga administrativa; por lo que los agentes deben ver claramente los

beneficios del sistema total funcionando, para poder valorar que ese mayor trabajo administrativo reditúa en mayores ganancias.

d. Factibilidad ¿Puedo probar la innovación antes de implementarla y, si no me gusta, volver a mis prácticas anteriores? La factibilidad entendida como “prueba antes de implementar” no es posible de realizar en un proceso como el de certificación de la calidad bajo las Normas ISO. El motivo principal, es porque requiere la definición de un sistema de calidad para toda la actividad a certificar y el compromiso y la participación de todos los agentes que intervienen en esa actividad.

Lo que sí es posible y está contemplado por la Norma, es que se seleccione alguna actividad de la institución para certificar, y no todas las que se desarrollan en ella. Este fue el caso de esta escuela que, como primera etapa, sometió a certificación sólo el nivel medio, para luego continuar con otros niveles. De esta manera, pueden seleccionarse servicios o actividades parciales o particulares que brinda la institución.

e. Observabilidad: ¿Puedo ver a alguien que la esté utilizando antes de decidir si la voy a adoptar o no? Hoy, la observabilidad es posible en nuestro país gracias a que otras instituciones han certificado, pero no era así en ese momento. Se agrega a ese inconveniente, el hecho de que ni la sede local de la empresa certificadora internacional ni el consultor, poseían experiencia en certificación de instituciones educativas.

En el punto sobre las **características del contexto** se identificaron una serie de condiciones que facilitan la difusión y adopción de un cambio, las cuales se analizan a continuación:

a. Insatisfacción con el status quo

Cuando se describieron las causas de la innovación, se consignaba que era generalizada – tanto por parte del director como por las otras personas entrevistadas en la institución – la opinión de que debían hacer algo para organizar las actividades, para ordenar y estructurar; que el crecimiento y las distintas actividades que habían desarrollado, atentaban contra la eficiencia de

la gestión institucional. Aquí vemos que existía en la escuela esa “insatisfacción” con el estado de cosas, y la clara sensación de que debían mejorar; condición que, como vimos, es uno de los primeros pasos para iniciar un cambio.

b. Existen el conocimiento y las cualidades necesarias

Ya se mencionó que si bien el director no consideró la certificación como una “real innovación”, nosotros sí la consideramos como tal. Esto lo reforzamos al analizar esta condición de Ely, ya que difícilmente las personas que intervendrían en la innovación pudieran tener los conocimientos necesarios para su implementación.

Respecto de los conocimientos, los agentes de la escuela tendrían que realizar un “aprendizaje”; el que se obtuvo por medio de la asistencia del consultor y a través de un importante número de actividades de capacitación en servicio.

En cuanto a las cualidades, podemos decir que tanto el grupo de directivos como algunos mandos medios (que conformaron el equipo que trabajó con las Normas), poseían las necesarias cualidades para comprender y desarrollar las actividades que implicaba la certificación. De todas maneras, el aprendizaje y el trabajo para llegar a obtener la certificación, fue un trabajo arduo que les demandó un gran esfuerzo. Por el lado de los docentes, estas cualidades no estaban tan claras en todos, por lo que el proceso para desarrollarlas llevó más tiempo y esfuerzo.

No debemos dejar de lado que, además de las personas de la escuela, tanto el consultor como el ente certificador, deberían realizar su propio aprendizaje, por ser la primera vez que realizaban una certificación con una institución escolar.

c. Disponibilidad de recursos

Una pregunta que no se dejó de lado en ninguna de las entrevistas, fue la de la disponibilidad de recursos.

El mayor recurso que insume un proceso de certificación es el de los recursos humanos. En la descripción de las ISO 9000 se aclara que debe pagarse al organismo certificador por su trabajo, pero que ese costo era sólo una pequeña parte del costo global de la certificación: la parte más importante está representada por los salarios de los miembros de la plantilla que se dedicarán a

poner en marcha el sistema de la calidad (asistidos probablemente para ello por consultores externos).

En referencia al dinero para el pago del ente certificador y el consultor, se da por supuesto que la institución lo poseía, o que de alguna manera pudo hacer frente a este costo. De todas formas este no es un punto central ya que, como debe contarse con ese dinero antes de iniciarlo, si no se posee, no se podrá iniciar, pues es condición sine qua non para la certificación.

Fuera del consultor y la certificadora, todo el personal interviniente en la certificación fue personal de la escuela, cuyos salarios ya se estaban abonando. No hubo pagos extras por dedicación a la innovación.

d. Disponibilidad de tiempo

El tiempo de dedicación de las personas de la institución es el recurso crítico en un proceso de este tipo. En ningún caso se dispuso de alguna modificación en las condiciones de contratación de las personas con motivo de la certificación.

Una respuesta que se obtuvo al preguntar cómo habían asignado tiempo a trabajar en los procesos de cambio, fue: “el tiempo está, el punto es a qué actividad uno le asigna prioridad”.

El proceso hasta la certificación implicó un trabajo de prácticamente dos años (período que los agentes recuerdan casi con espanto por la carga laboral que implicó).

Un factor que facilitó mucho la asignación de tiempo, fue el hecho de que poseían una buena cantidad de personal con dedicación exclusiva en la institución; estas personas tenían mayor flexibilidad para asignar tiempos al trabajo con las ISO.

e. Reconocimientos o incentivos para los participantes

De acuerdo a las categorías mencionadas en la teoría, este incentivo puede incluirse entre los intrínsecos, pues reviste una forma de motivación subjetiva. Es un reconocimiento honorífico frente al resto de las instituciones educativas, la sociedad local, nacional y hasta internacional (cosa que pudimos observar, ya que el director fue invitado en varias oportunidades a hablar sobre la certificación en distintos ámbitos nacionales e internacionales).

Como es frecuente en el sector educativo, no hubo incentivos en dinero ni de ninguna de las otras formas extrínsecas de motivación.

f. Se fomenta y espera la participación

Como un elemento central del proceso para la certificación, se halla la descripción detallada de cada uno de los procesos que intervienen en la actividad a certificar. De aquí que el mismo proceso implica la participación activa de todos aquellos que intervienen en los procesos (son quienes saben qué hacen – descripción – y quienes deberán ejecutar los procesos que queden definidos en el manual).

Un proceso de certificación ISO 9000 no puede darse sin la participación de todos los agentes intervinientes en la actividad a certificar. De todas maneras, como vimos, se verificó una participación “gradual” en el caso de algunos docentes, ya que en esos casos la descripción de “sus” procesos fue hecha en primera instancia por sus jefes, dada la dificultad que presentaron para realizarlos por su propia cuenta.

Lo que sí se verificó en todo momento, fue el continuo apoyo por parte de todos los niveles de conducción; lo que se tradujo en un evidente y visible acompañamiento y soporte para la implementación.

g. Hay compromiso de quienes participan

La escuela fomenta y procura de manera habitual y efectiva que todos los agentes estén comprometidos con la misión institucional y con las diversas iniciativas que se van desarrollando.

Por lo que el compromiso de los participantes en la innovación se dio de manera natural y sin mayores cuestionamientos (hubo algunas pocas objeciones que desarrollaremos más adelante).

Por las características que ya describimos, es imposible implementar una certificación sin el efectivo compromiso de quienes participan. A lo sumo, se podrá llegar a obtener la certificación, pero no se operarán luego los procedimientos que se explicitaron en el Manual si no se cuenta con la efectiva voluntad de quienes deben hacerlo. Y como la certificación debe actualizarse periódicamente, difícilmente pueda convalidarla en esas circunstancias.

h. Hay un liderazgo evidente

Como respuesta a este punto, remitimos a lo expresado en el apartado anterior sobre el director como causa de la innovación.

En el marco teórico, se mencionaban **los agentes de cambio** como los actores a los que afectarán las innovaciones, según la obra de Ellsworth, los cuales se detallan a continuación:

a. El docente

Dado el carácter transversal de la innovación – toma todas las áreas de la institución – el rol de los docentes ocupa un rol clave en la implementación. Aunque, como ya se dijo, en muchos casos la participación no se dio al comienzo muy activamente, sino que fue progresiva.

De acuerdo a la información que se pudo recoger, se puede decir que por parte de los docentes no existió un planteo de los aspectos que recomiendan Fullan y Stiegelbauer antes de intervenir en una innovación. Este hecho lo atribuimos, primero, a que el liderazgo de los directivos y el compromiso de los docentes con la institución generó (y genera) una fuerte adhesión a las iniciativas impulsadas por la dirección; y, segundo, creemos que los docentes no deben conocer – al menos en la manera en que están planteadas – esas recomendaciones.

b. El director

En este punto cabe lo ya dicho respecto del rol que le cupo al director como causa en la innovación.

c. Los estudiantes (f. La comunidad y los padres)

Coincidiendo con lo enunciado en la parte teórica, los alumnos no han participado prácticamente en el cambio introducido. De hecho, no fue mencionada su participación por parte de los entrevistados, salvo cuando se les preguntó explícitamente qué lugar habían tenido.

La mención que hicieron fue la de que los alumnos tienen la posibilidad (se espera que lo hagan como veremos más adelante) de expresar sus quejas, sugerencias o ideas, ya sea individualmente o a través de las “Asociaciones de Estudiantes” (no profundizamos en las entrevistas en el alcance de estas

asociaciones; y tampoco lo encontramos explicado en los documentos de que disponíamos).

En todo momento queda claro que son los alumnos los que le dan razón de ser a las escuelas y hacia quienes se dirigen las actividades (cosa que se observa claramente en los documentos de la institución analizada).

d. El Supervisor / Inspector

Correspondiéndose con la descripción sobre el “supervisor” en nuestro sistema educativo, el supervisor de la escuela no tuvo ningún rol en el proceso de cambio.

Uno de los regentes comentó en referencia a este punto: “al principio no apoyaba mucho; claro, el inspector pedía el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y le mostrábamos el Manual, que contiene el PEI en su Capítulo 1, y no le convencía; se daba un “choque de culturas”.

Más adelante, el mismo regente hace una descripción de la actitud del supervisor, con mucho acierto según nuestro criterio: “les cuesta reconocer cuando algo está bien, ya que se dan importancia marcando lo que está mal y, cuando no lo encuentran, se sienten disconformes. Por ejemplo, no anotaron ninguna palabra de aliento en el Libro de Inspección. Pero después nos enterábamos que elogiaban nuestro trabajo. El supervisor no es una persona de halago fácil”.

e. El consultor

Haber incorporado la descripción del “consultor” en el marco teórico, fue muy apropiada para la innovación que estamos estudiado, ya que contó para la implementación con la figura de un consultor “externo” (respecto del sistema educativo).

Debe decirse que para el proceso de innovación, por provenir del mundo de la producción, no era posible contar con un consultor interno – al sistema educativo – que efectivamente pudiera ayudar en el proceso de implementación.

El rol fundamental del consultor consistió en trabajar conjuntamente con la escuela en la interpretación e implementación de la norma. El acompañamiento del consultor se dio con una frecuencia mensual.

f. La comunidad y los padres

Este punto ya lo analizamos juntamente con el ítem: c. Los estudiantes.

h. El Gobierno

El gobierno no ha desempeñado ningún rol hasta el momento en la innovación.

Para analizar el proceso de cambio seguiremos las etapas del cambio planificado, según describiéramos con el modelo CREATER.

a. Atender

Esta fase se refiere a que el agente de cambio “atienda” los motivos que llevan al sistema (o alguno de sus miembros) a querer el cambio y los que puedan resultar un obstáculo.

Una característica importante que tiene la innovación estudiada, es que el “agente de cambio” es al mismo tiempo “cliente” o “adoptador buscado”; como es el caso del director y el equipo de dirección. Es decir que los propios agentes de cambio deberán adoptar el cambio, modificando su propia forma de trabajar. Este hecho facilitaría la “comprensión” por parte de los agentes de cambio (por propia vivencia) de los efectos que el cambio podría tener en los demás adoptadores.

Considerando la relación entre los directivos y los otros agentes es muy fluida. El conocimiento y trato entre todos, la historia y tiempo de trabajo conjunto, así como el compromiso de todos hacia la misión y objetivos institucionales, favoreció un acercamiento entre los agentes de cambio y los adoptadores.

De todas maneras, en esta fase es que podemos incluir lo que ya mencionamos respecto a que el director “tradujo” las normas (la nomenclatura, como ya mencionamos), para hacerla más “adecuada” a la terminología utilizada habitualmente por los docentes.

Así y todo, veremos que surgieron algunas resistencias por parte de algunos profesores.

b. Relacionar

Al explicar esta fase, se hace mención a lo importante que es para el agente de cambio, el generar y mantener una relación productiva con todos los actores que intervienen en el proceso de cambio, como así también la de facilitar una mayor colaboración entre ellos; muchas veces los cambios en las escuelas fracasan porque las personas o grupos no están unidos en el esfuerzo.

Por lo dicho en el punto anterior, este aspecto no revistió un grado importante de atención por parte de los agentes de cambio.

c. Examinar

En esta fase se trata de transformar las preocupaciones detectadas en las fases anteriores en la definición de problemas a resolver. La actividad fundamental es la del diagnóstico.

Anteriormente se explicó que la causa de la innovación respondió al “malestar” que sentían los directivos hacia la complejidad que había adquirido la conducción de la escuela. Con esta inquietud, es que vieron en la certificación ISO una manera de solucionarlo.

El diagnóstico por el que se arribó a la definición del problema – según nuestra interpretación – fue consecuencia de una maduración de la práctica directiva. No se encontraron elementos de la teoría de la dinámica organizacional en que se apoyara o reforzara ese diagnóstico; es más, en ningún momento se mencionaron argumentos fundados en la teoría de la gestión de las organizaciones cuando se explicaron los motivos que llevaron a la innovación.

Junto a esa causa, también estaba la inquietud manifestada por el director por encontrar un sistema de calidad serio para la escuela; en contraposición a lo que él veía que eran los operativos nacionales de evaluación de la calidad.

El conocimiento profundo de la institución y de quienes trabajaban en ella, les permitió a los agentes de cambio conocer con bastante claridad las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) que existían para la implementación de la mejora, y el evitar caer en alguna de las “trampas” que se pueden presentar en esta fase.

d. Adquirir

La adquisición se orienta a la búsqueda de todos aquellos recursos que harán falta para el tratamiento del problema; desde el diagnóstico hasta la instalación y mantenimiento de la solución (puntos 1 a 7 del modelo DAETEIM).

Este modelo indica que los recursos para el punto 2. Conocimiento, le ayudan a identificar el rango de posibles soluciones disponibles para el problema diagnosticado.

Al analizar las causas que motivaron la innovación, consignábamos que hubo dos causas finales (estructuración de la escuela y búsqueda de un sistema de calidad). Pero sólo encontramos que se buscaron alternativas de solución para el sistema de calidad (entre los “premios nacionales de la calidad” y el sistema ISO 9000), y como el sistema ISO también solucionaba el aspecto organizacional, no se buscaron otras alternativas para este segundo problema (ver el punto “observación”).

e. Probar

Tal como se mencionaba en el ítem “Factibilidad”, si bien por las características de las Normas no se podía probar la innovación antes de su implementación, si se permite, y de hecho es lo que sucedió en esta escuela, es implementar la innovación parcialmente. Es decir, en algunas actividades, o como en este caso, en un nivel de enseñanza.

f. Extender

Se pueden identificar dos “tipos” o “momentos” de extensión: dentro de la escuela y fuera de ella.

- Extensión dentro de la escuela:

Una primera extensión “interna” se refiere a la primera etapa, en que se sometió a certificación sólo el nivel medio de enseñanza, para luego continuar con otros niveles.

Pero también hubo otra “extensión interna” que se verificó durante la definición de todos los procesos de la institución, ya que en estos debían participar todos los agentes relacionados con esos procesos. Fue en esta “extensión” que los agentes de cambio introdujeron estrategias para facilitar la implementación,

como lo mencionado respecto de que en algunos casos fueron los propios directivos los que realizaron la descripción de las tareas de otro agente, ya que no conseguían hacerlo de manera completa ellos mismos. Luego, con el tiempo, sí llegarían y serían esos agentes los que lo redactarían.

En ese proceso de extensión, se pudo verificar que los directivos tuvieron en cuenta varios de los aspectos que se enumeraban en la teoría de este punto: practicar y rutinizar (la innovación pasó a ser “la manera en que aquí se hacen las cosas”); integrar estructuralmente en el sistema (en nuestras observaciones y en lo dicho por todos los entrevistados, “lo que se hacía” era lo que se había definido en el Manual); adaptar continuamente (el Manual – los procesos definidos en él – se fueron y se van modificando con la práctica; al decir del director: “la idea es que el Manual se autoabastezca”, en referencia a las mejoras que se le van haciendo).

- Extensión fuera de la escuela:

Esta extensión es la que se mencionó como aquella implementación exitosa en el sistema cliente que se difunde a otros sistemas que tienen similares intereses y circunstancias.

Como la iniciativa fue impulsada y sustentada por la propia escuela, el “aprendizaje” y la posibilidad de replicarlo quedó entre la escuela, el consultor y la empresa certificadora.

Por otro lado, el director fue invitado a dar conferencias sobre la experiencia en ámbitos nacionales e internacionales.

g. Renovar

En esta fase se recomienda evaluar los registros de la acción, el calendario, los costos, y revisar los resultados y hacer una mirada retrospectiva de cada una de las fases del modelo CREATER, contestando las preguntas:

¿Qué recursos (tiempo, esfuerzo, dinero, gente, etc.), se asignó a esta fase?
¿Fueron estos recursos adecuados? ¿Fueron excesivos? ¿Fue exitosa esta fase en alcanzar los objetivos previstos? ¿Qué podríamos haber hecho para que fuera más exitosa? ¿Podría haber mejorado los resultados un mejor plan o proceso?

Este ejercicio puede ser muy útil para capitalizar la experiencia y consolidar el aprendizaje organizacional sobre el proceso de certificación. Sobre todo si es que se ha certificado sólo una parte de las actividades de la institución, y no todas. No nos consta que la escuela haya desarrollado esta fase de “renovación” entre la primera certificación (Nivel Medio) y la posterior certificación de los otros niveles educativos; al menos en la forma explícita que aconseja la teoría vista.

El otro aspecto al que hace mención esta fase, es al “desenganche” del agente de cambio.

Esta investigación llevó a considerar al director de la escuela como el principal agente de cambio (causa eficiente); quien aún continúa – al momento de realizar este trabajo – conduciendo la institución.

Un comentario que deslizó el director durante la entrevista, fue el de que era muy compleja la conducción de la institución, que la entendían sólo los de adentro y tenía miedo de que alguien faltara... Y que él pensaba que éste sería su “legado”.

Para hacer referencia al papel del ‘adoptador buscado’, el modelo utilizado como guía es el CBAM (Modelo de Adopción Basado en los Intereses), tal como se detalló en el marco teórico. En este sentido, se realizó el análisis de sus diferentes fases en relación con el caso que nos ocupa:

a. Fases del interés

Las Fases del interés hacen mención a los aspectos afectivos a los que se orienta el adoptador buscado a lo largo de la implementación.

Más arriba se dijo que en esta innovación el agente de cambio es al mismo tiempo cliente o adoptador buscado: el director y el equipo de dirección. Es decir que los propios agentes de cambio deberían adoptar el cambio y modificar su propia forma de trabajar. Lo que facilitaría la “comprensión” por parte de los agentes de cambio (por propia vivencia) de los efectos que el cambio podría tener en los demás adoptadores.

Pero dado el carácter transversal del sistema de calidad a toda la organización, entre los adoptadores buscados se encontraba el resto de los agentes de la escuela. Como figuras principales – según su participación en los procesos –

se hallaban los “mandos medios” (al decir de los entrevistados): jefes de departamento y área; y todos los docentes. En menor medida, los demás actores (personal no docente, alumnos, padres).

Durante la implementación, los adoptadores atravesaron algunas de las fases descritas en el Nivel de Interés, sobre todo la 2. Personal, que se pregunta cómo le afectará al agente el utilizarla; también la 3. Gestión, que menciona que “le absorbe todo su tiempo”. Pero por los motivos que ya se analizaron respecto del compromiso institucional, no presentaron grandes dificultades.

La última fase 6. Refocalizar, es la que continuamente anima a desarrollar la Norma, ya que se trata de contar con el aporte de los agentes para mejorar continuamente los procesos. Esto se está logrando con más o menos éxito, según los agentes.

Hemos de aclarar, que fue arduo el trabajo de todos los agentes para llegar a superar las distintas fases.

b. Niveles de uso

Se pregunta acerca de qué está haciendo el adoptador buscado en este momento respecto de la innovación.

Todos los entrevistados fueron consultados por el nivel de uso o utilización del sistema ISO en su labor diaria. Fue unánime la respuesta sobre su plena utilización¹⁶.

Asignando a ese grado de utilización los niveles propuestos por la teoría, tendríamos que se halla entre los niveles: 4b: Ajuste (se consideran y se hacen cambios para mejorar los resultados), y

5: Integración (la utilización es coordinada con colegas para mejorar los resultados del aprendizaje). Pero este nivel de uso presenta variaciones según las personas, ya que hay quienes son más proactivos en su utilización y quienes menos (lo que se observa en la cantidad de sugerencias o reclamos que presentan para la mejora de los procesos).

¹⁶ De todas maneras, debe reconocerse que el tipo y número de entrevistados (la muestra), no es muy representativa de todos los agentes que intervienen en las actividades de la institución. Para este punto – de haber contado con más recursos – hubiese sido interesante realizar una encuesta entre todo el personal, alumnos y padres.

Si bien la Norma impulsa a que todos se encuentren en esos niveles, pueden hallarse agentes que se encuentran en el nivel 4a. Rutina (el uso se estabilizó y sólo unos pocos cambios son considerados); son aquellos que aportan pocas oportunidades para la mejora de los procesos.

Por las observaciones que tuvimos oportunidad de realizar sobre las tareas de los entrevistados y la de otros agentes, encontramos un alto grado de compenetración con el sistema de calidad implementado.

c. Configuración de la innovación

Se pregunta por las características de la innovación, a través de una Lista de Componentes muy útil para el proceso de implementación, que llama: componentes clave; implementación ideal cada componente; desviaciones en las implementaciones; desviaciones aceptables e inaceptables.

No se puede afirmar que se haya utilizado un instrumento con estas características para el proceso, pero sí se puede decir que la “tabla con los componentes clave de la innovación” se halló representada por los “procesos críticos” que definió la escuela: los más importantes, entre todas las actividades que realiza, para la consecución de los objetivos institucionales.

Difícilmente los agentes de cambio hubiesen podido completar los restantes elementos de la Lista (implementación ideal, desviaciones en las implementaciones, aceptables e inaceptables), dada la novedad y falta de conocimiento previo en ese tipo de cambio; y esto, por parte no sólo de la escuela, sino también del consultor y la empresa certificadora.

Dentro de la teoría del cambio el estudio de las resistencias, como ya se ha dicho, tiene un lugar relevante. Pero se debe decir que en el caso que nos ocupa, no ha tomado un carácter preponderante en la implementación. Los motivos son los que ya se mencionó en diferentes apartados, respecto del compromiso de los agentes con la institución, el conocimiento y trato entre todos, la historia y tiempo de trabajo conjunto, etc., que llevaron a que se acortaran distancias entre los agentes de cambio y los adoptadores (además de que coincidieran ambos roles en las figuras de los directivos).

Pero como es esperable, se dieron algunas resistencias – según lo expresado por los entrevistados – que se agruparon según las categorías que se definieran anteriormente.

En el marco teórico se describían las características del proceso de cambio siguiendo el trabajo de Ellsworth, y decíamos que el cambio planificado es un caso particular del modelo de cambio comunicacional, que es una representación de un sistema. Y un sistema es definido como un conjunto de elementos relacionados o conectados de tal manera que conforman una unidad o un todo orgánico. El entender el cambio como un sistema y cómo operan cada uno de los componentes del modelo, es esencial para comprender cómo se produce un cambio.

Se completaba el concepto con la idea de que antes de embarcarse en un proceso de cambio (y durante y posteriormente a él) el agente de cambio debe asegurarse una comprensión lo más acabada posible de los miembros, componentes, y objetivos del sistema cliente, así como de las relaciones que los interconectan.

Se puede llegar a la conclusión de que el aspecto común sobresaliente entre nuestro estudio del cambio y las Normas ISO 9000, es el concepto de “sistema” (Figura 7. Sistema de la Calidad ISO 9000). Las mismas Normas y su implementación llevan a pensar en un “sistema”. El mismo título oficial de la ISO 9001 es "Sistemas de la calidad. Un modelo de garantía de calidad para el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y los servicios".

La organización que aspira a obtener un certificado ISO 9000 atravesará, por regla general, la fase de creación de un sistema de la calidad que cumpla los requisitos estipulados por la norma (ISO 9001 o ISO 9002).

Todo esto llevó a que la escuela al implementar la innovación, estuviera pensando en un sistema. Así es que pudimos constatar que se habían tenido en cuenta muchos de los elementos fundamentales que permiten que el sistema funcione:

a. El involucramiento de todos los agentes (asegurarse que todos a quienes afecte la innovación están informados y pueden participar; aunque como se

dijo, en muchos casos fue gradual y existen distintos grados de participación y compenetración con el sistema).

b. El diseño hacia el modelo ideal (se trabajaron fundamentalmente los prejuicios de los docentes acerca de este tipo de modelos).

c. Entender las interrelaciones (se trabajó a través del armado de equipos y por medio de reuniones, tanto explicativas como de capacitación, en todos los niveles).

d. Re-crear un sistema viable (asegurarse de que el resultado final funciona como un todo coherente; toda la institución se reorganizó en base a las pautas definidas en el sistema, adaptándola así a los nuevos procesos).

Resulta importante, ahora, analizar cómo intervino la innovación en la escuela. Este apartado se orienta a especificar la dimensión hacia la cual se orientó la innovación.

Anteriormente concluimos que la certificación le llevó a la institución a desarrollar un sistema de trabajo basado en procesos; el que se dio en todos los niveles y áreas de la escuela. Esto equivale a decir que produjo un cambio en la forma y cultura de trabajo; cambio que – por su profundidad – se acerca mucho a la dimensión de las representaciones, creencias y valores que definiéramos. Ya que para su incorporación en los hábitos de trabajo de todo el personal, requirió y requiere una fuerte internalización y un grado de implicación y compromiso significativo; primero, para con la concepción misma de “calidad educativa” sustentada por la institución, y luego, para con el propio sistema de calidad implementado.

Después de todo, la creación de un sistema de la calidad no consiste en añadir simplemente unos cuantos adornos decorativos a una organización existente, sino que constituye un importante "proceso de cambio" que ejercerá su impacto sobre toda la organización.

No se puede concluir este análisis sin mencionar aquellos factores que influyeron de manera positiva y negativa. Cabe destacar que, Los factores que se enuncian a continuación, fueron los que describieron directamente los entrevistados en la escuela. En este punto, resulta importante aclarar que fue

una pregunta que se le realizó a todos ellos, ya que entiendo, aportan un conocimiento muy rico para futuras innovaciones.

Factores que dificultaron la innovación:

- El poco apoyo del Supervisor.
- Los prejuicios de los docentes.
- La difícil convivencia de lo público con lo privado.
- La burocracia de la jurisdicción.
- La complejidad del sistema de Normas ISO (nombrada más de una vez).
- La percepción inicial de ser muy burocrática la Normas ISO.
- La dificultad para encontrar el tiempo para la puesta en marcha, promoción y divulgación de la Norma.
- La cultura “antinormas” de las escuelas.
- La dificultad de los docentes a escribir todo lo que hacen (de manera objetiva), y para elaborar los procesos.
- El miedo a las auditorías por parte de los docentes. Su renuencia a que se les marquen los errores (más aún cuando proviene de un compañero de trabajo).

Factores que favorecieron la innovación:

- La buena calidad de los vínculos entre los distintos agentes dentro de la escuela.
- La heterogeneidad en el perfil de los docentes y de los alumnos (según el director: “hace más compleja la tarea, pero es positivo; la homogeneidad atenta contra la innovación”).
- Las jornadas que organizó una fundación con distintos especialistas, para los directivos de la institución.
- La “sana” (sic) libertad que existe en todos los niveles de la institución.
- La experiencia de la institución sobre el cambio y las innovaciones.
- El contexto externo (nacional e internacional) orientado a trabajar con calidad (“no somos una isla”).
- El tener muchos cargos full time de directivos y docentes. Tener docentes exclusivos.

- Que la escuela ya tenía unas normas y pautas de trabajo; las que todos estaban acostumbrados a secundar.
- El liderazgo del director (con su empuje y autoridad).
- La forma de trabajo de la escuela: flexibilidad, adaptación al cambio y profesionalismo.
- El compromiso de todos los agentes.

5. CONCLUSIÓN

A continuación se desarrollan las conclusiones de este estudio, a partir del análisis de la innovación en la escuela.

A lo largo del presente trabajo se ha procurado no perder de vista los objetivos que se plantearon al comienzo. Con este fin es que tanto el marco teórico como el Trabajo de Campo, se organizaron siguiendo la enunciación que realizada en la introducción.

El desarrollo del marco teórico resultó muy pertinente para el estudio de campo, es más, la primera parte, la cual se refiere al análisis de la escuela como organización, resultó clave para la comprensión y profundización de las causas que llevaron a la implementación de la innovación. Por otro lado, si bien se abarcaron muchos puntos en el proceso de cambio, el haberlos organizado en preguntas, fue útil poder sintetizar bs conceptos y operativizarlos; lo que hizo posible realizar un cuestionario que, aunque resultó demasiado extenso, demostró su pertinencia para la recogida de la información.

Los instrumentos desarrollados en la metodología de investigación a partir de la teoría por la utilidad demostrada, pueden resultar una herramienta adecuada para aquellos trabajos que se orienten a investigar innovaciones en las instituciones educativas. También podrían servir como una guía apropiada para quienes se propongan llevar adelante un proceso de cambio.

La innovación seleccionada, gracias a su relevancia, permitió recorrer cada uno de los objetivos específicos y analizar prácticamente todos y cada uno de los puntos desarrollados en la teoría sobre la innovación en instituciones educativas. Por otro lado, en el proceso de cambio, la escuela desarrolló en buen grado la mayoría de las recomendaciones y sugerencias que hace la teoría; por lo que pudo apreciarse un alto grado de institucionalización de la innovación y de consecución de los objetivos que se habían planteado.

Es importante destacar nuevamente la ventaja que implicó, en la implementación, el hecho de que la propia innovación (la certificación bajo Normas ISO 9000) propusiera el desarrollo de un “sistema” y el seguimiento de una serie de pasos, que coincidían con los previstos por la teoría de

implementación de un proceso de cambio. Sin que esto reste mérito a la tarea realizada por los agentes que intervinieron.

Por el caso visto y por el propio conocimiento, puede considerarse que la actitud innovadora se encuentra con bastante frecuencia en el ámbito de las instituciones educativas, pero no la vemos acompañada del conocimiento del estado del arte de ese campo.

Juntamente a este hecho, puede observarse en los órganos de gobierno del sistema educativo de nuestro país – en todos sus niveles – una falta de políticas positivas tendientes a fomentar las innovaciones en las instituciones educativas; cosa que podría empezar a hacerse buscando la visualización, para todo el sistema, de las innovaciones que ya están ocurriendo en las instituciones [haciéndolo de una manera “útil” y “práctica”, como sería el que aparecieran en un sitio de internet, accesibles por diferentes categorías; por ejemplo, por la dimensión a que hace referencia la innovación]. Éste podría ser un primer paso hacia la generación de un sistema que aprenda y capitalice los aprendizajes operados en las distintas instituciones. A partir de entonces, sería esperable que pudiera desarrollar la capacidad – en cada región – a la que hacen referencia Fullan y Stiegelbauer:

La principal tarea del distrito escolar debería ser la de desarrollar su propia capacidad interna para asistir y gestionar tanto el contenido como el proceso de cambio, delegando selectivamente en una ayuda externa la formación del personal interno y la provisión del conocimiento experto específico para el programa, combinándolo con un seguimiento interno del proceso (1991, p. 225)

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ✓ Adelman, N.E. & Walking-Eagle, K.P. (2003) Los docentes, el tiempo y la reforma escolar, in: A. Hargreaves (Ed) Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador (Buenos Aires, Amorrurtu editores S.A.).
- ✓ Ball, S.J. (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. (Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.).
- ✓ Barca, R.G. (2000) Las Normas ISO 9000 <http://www.calidad.com.ar>).
- ✓ Barrera, S.d.l. (2004) Gestión de proyectos en instituciones educativas. Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo (Buenos Aires, Universidad Abierta Interamericana).
- ✓ Bascia, N. & Hargreaves, A. (2000) Teaching and Leading on the Sharp Edge of Change, in: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds) The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform. (London, Routledge Falmer.).
- ✓ Berghe, W.V.d. (1998) Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la
la
- ✓ formación Organización Internacional del Trabajo (OIT).
www.cinterfor.org.uy).
- ✓ Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela (Madrid, Ediciones Morata, S. L.).
- ✓ Cuban, L. (1988) A Fundamental Puzzle of School Reform, Phi Delta Kappan, 70(5), pp. 341-344. Cuttance, P. & Consortium, I.a.B.P.P. (2001) School Innovation: Pathway to the knowledge society (Australia, Department of Education, Training and Youth Affairs).
- ✓ Dalin, P. (1994) How Schools Improve. An International Report (London, Cassell).
- ✓ Dalin, P. (1998) School Development Theories and Strategies (New York, Cassell).
- ✓ Drucker, P.F. (1986) La innovación y el empresariado innovador (Buenos Aires, Editorial Sudamericana, S.A.).

- ✓ Ellsworth, J.B. (2000) *Surviving Change: A Survey of Educational Change Models* (New York, ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse, NY).
- ✓ Ely, D.P. (1990) *Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations*, *Journal of Research on Computing in Education*, 23(2), pp. 298-306.
- ✓ Export, Q. (2001) *Una introducción a ISO 9000:2000*, *Export Quality*, Boletín N° 70,
- ✓ www.intracen.org.
- ✓ Fink, D. (2000) *The Attrition of Educational Change over Time: the Case of "Innovative", "Model", "Lighthouse" Schools*, in: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds) *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform.* (London, Routledge Falmer.).
- ✓ Fullan, M.G. (2000) *The Three Stories of Education Reform*, *Phi Delta Kappan*, 81, pp. 581-584.
- ✓ Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1991) *The new meaning of educational change* (New York, Teachers College Press).
- ✓ González, M., y Escudero, J. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas.
- ✓ Hargreaves, A. (2003) *Replantear el cambio educativo: Ampliar y profundizar la búsqueda del éxito*, in: A. Hargreaves (Ed) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (Buenos Aires, Amorrurtu editores S.A.).
- ✓ Hopkins, D.; West, M. & Ainscow, M. (1996) *Improving the Quality of Education For All*
 ✓ (London, David Fulton Publishers Ltd).
- ✓ Inbar, D.E. (1996) *Planning for innovation in education* (Paris, Unesco: International Institute for Educational Planning).
- ✓ IRAM (2002) *Normas de la serie iram 30000: una apuesta fuerte hacia la calidad*, Boletín IRAM, Agosto 2002, www.iram.org.
- ✓ Levin, B. & Riffel, J.A. (2000) *Changing Schools in a Changing World*, in: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds) *The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform.* (London, Routledge Falmer.).

- ✓ Macmillan, R.B. (2000) Leadership Succession, Cultures of Teaching and Educational Change, in: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds) The Sharp Edge of Educational Change. Teaching, leading and the realities of reform. (London, Routledge Falmer.).
- ✓ Miles, M.B. (1967) Innovation in Education (New York, Teachers College Press).
- ✓ Neirotti, N. & Poggi, M. (2004) Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local (Buenos Aires, IIPE - UNESCO).
- ✓ PMI (1996) A guide to the project management body of knowledge (Sylva, North Carolina, Project Management Institute).
- ✓ Project, S. (1997) Managing a Project (London, Lloyds Bank Plc & TSB Bank Plc).
- ✓ Rudduck, J.;Day, J. & Wallace, G. (2003) Perspectivas de los alumnos sobre la mejora escolar, in: A. Hargreaves (Ed) Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador (Buenos Aires, Amorrurtu editores S.A.).
- ✓ Sampieri, R.H.; Collado, C.F. & Lucio, P.B. (1991) Metodología de la investigación (Naucalpan de Juárez, McGraw - Hill Interamericana de México, S.A. de C.V.).
- ✓ Sancho, J.M.; Hernández, F.; Carbonell, J.;Tort, T. & Simó, N. (1998) Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso. (Barcelona, Ediciones Octaedro S. L.).
- ✓ Sarason, S.B. (1996) Revisiting "The Culture of The School and The Problem of Change" (New York, Teachers College Press).
- ✓ Senge, P.;Cabe, N.C.-M.;Lucas, T.;Smith, B.;Dutton, J. & Kleiner, A. (2002) Escuelas que aprenden (Bogotá, Editorial Norma).
- ✓ Stoll, L. & Fink, D. (1999) Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora (Barcelona, Ediciones Octaedro, S.L.).
- ✓ Torres, R.M. (2000) Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicasLos docentes, protagonistas del cambio educativo (Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Ministerio de Colombia).
 - ✓ Yentel, Nora S. (2006) Institución y cambio educativo: una relación interferida (Buenos Aires, Editorial Lumen)

- ✓ Velzen, W.G.v. & al (1985) Making School Improvement Work - A Conceptual Guide to Practice. (Leuven, ACCO).

7. ANEXO

7.1. Guía de entrevista

Introducción:

Contar el tipo de trabajo que estoy haciendo y cuáles son los objetivos (sacar de la introducción).

Hablar sobre la confidencialidad de la información, tanto personal como institucional.

Nombre:

Participa /ó de la innovación desde:

¿Qué responsabilidades tiene o ha tenido en la innovación?

Su función actual en el centro es la de:

(Según sea el tipo, dimensión y características de la innovación, las preguntas referidas a ese punto, deberán tener en cuenta la temporalidad: antes, durante y después)

Información

A. Historia

¿Qué características especiales o sobresalientes podría mencionar sobre esta escuela?

¿Cómo es el entorno y la relación que la escuela mantiene con otras instituciones y otros agentes externos de la comunidad educativa?

¿Cuáles son los puntos principales del proyecto educativo en los que se sustenta la institución? (valores, filosofías, normas, etc.).

Me interesaría conocer algunos aspectos del funcionamiento de la escuela:

Cómo está organizada la gestión, en cuanto a:

- Cómo se toman las decisiones:

- Si hay alguna particularidad en cuanto a la organización de las tareas:
- Cómo es la comunicación entre las distintas personas:
 - ¿Cómo son las relaciones humanas y el clima en general?
 - ¿Qué otros aspectos de la gestión podría señalar?

B. Naturaleza conceptual de la innovación

1. Generalidades

(Este espacio es para consignar algún comentario general sobre la innovación que pudiera hacer el entrevistado)

2. Concepto de escuela como organización

Me gustaría que me contara qué opina Ud., de la escuela como organización en términos generales: cómo está concebida, qué es lo que la mueve, cuáles son sus objetivos, quiénes son los actores clave, cómo es que se estructura y funciona, etc., (tratar de detectar concepciones: estructural, humanística, política, simbólica, o las integradoras). Qué es lo que hace bien la escuela y qué es lo que no tanto, etc.

3. Perspectivas sobre el cambio

¿Qué aspecto le parece más importante en un proceso de cambio, a fin de que se pueda producir?

4. Concepto de mejora escolar

Si tuviera que pensar en mejorar la escuela, ¿qué aspectos cree que serían centrales de abordar y cómo? (acá también debería surgir la perspectiva subyacente sobre el cambio; si no saliera, se le podría preguntar cómo hacer para que suceda esa mejora).

5. Concepto de innovación propiamente dicho.

¿Cómo definiría la innovación? (desde un punto de vista teórico y práctico). (Puede hacerse desde la teoría general o la propia innovación implementada, pero esta última debe ser definida sí o sí por el entrevistado).

C. Tipo de innovación implementada

¿Qué aspectos de la institución se ha orientado a mejorar la innovación?,
¿con qué nivel de profundidad?

D. Causas de la innovación

¿Cómo es que se generó la innovación? (comunidad, profesores, director, órganos de gobierno, otros).

E. Características del proceso de innovación

1. Existencia de un modelo de cambio (ver documentación y, si procede, se pregunta sobre este punto).

2. Atributos de la innovación

a. Ventaja relativa: ¿por qué le parece que era beneficioso implementar esta innovación?

b. Compatibilidad: ¿el tipo de innovación, entraba en conflicto con alguna característica de la institución, de las personas o del funcionamiento?

c. Complejidad: ¿se comprendió de entrada la innovación (fácil, difícil)?, ¿parecía accesible de aplicar? (¿Y ahora?).

d. Factibilidad: ¿tuvo posibilidad de probar la innovación para poder decidir si la implementaría o no?

e. Observabilidad: ¿pudo observar a alguien utilizando la implementación como para decidir si la implementaría o no?

3. El contexto del cambio (condiciones de Ely; al comienzo de la innovación)

a. Insatisfacción con el status quo (si es que todavía no salió esto en la pregunta D.) ¿Había algún tipo de insatisfacción con algún aspecto de la marcha institucional, antes de implementar la innovación?

b. Existencia de las competencias necesarias: ¿tenían las personas involucradas en el cambio las competencias (conocimientos y cualidades); ¿se hizo algún tipo de capacitación o asistencia?

- c. Disponibilidad de recursos: ¿estaban los recursos necesarios para la innovación accesibles? (¿Cuáles no?).
- d. Disponibilidad de tiempo: ¿se asignó un tiempo para la formación, la adaptación, integración y reflexión acerca de la innovación?
- e. Hay un reconocimiento o incentivo para los participantes: ¿había algún incentivo para incorporar la innovación, ya sea extrínseco o intrínseco?
- f. Se fomenta la participación: ¿se fomentó la participación de los que involucrados?, ¿pudieron opinar respecto de la innovación?
- g. Hay compromiso de quienes participan: ¿existió un compromiso y apoyo de quienes impulsaban la innovación?
- h. Hay un liderazgo evidente: ¿hubo personas - que usted respetaba como líderes - visibles, desde el comienzo de la innovación?

4. Los agentes de cambio (¿cuál fue su rol en la innovación?)

- a. El docente (se refiere a qué tipo de consideraciones, respecto de la innovación, hicieron los docentes antes de invertir sus energías)

Preguntas para la entrevista con un docente (si es otro actor, cambiar la forma de las preguntas para que se adecue al interlocutor):

- vii. ¿Qué evaluación hizo respecto de la importancia de la innovación?
- viii. ¿Qué antecedentes tenía respecto de la innovación y su aporte?
- ix. ¿Cuál fue su percepción del rol de las autoridades en la innovación y de su apertura para el disenso?
- x. ¿Hubo apoyo de los docentes más experimentados? ¿Cómo lo sabe?
- xi. ¿Existe o existió colaboración con otros docentes en esta iniciativa?
- xii. ¿Jugó algún papel el gremio docente? ¿Se lo planteó desde algún punto de vista?

- b. El director (pautas para el director que asume el rol de agente de cambio)

- xi. ¿Cómo concibió el proceso de cambio para que pudiera darse? (si buscó alternativas y planificó la acción; si actuó por sí mismo o echó culpas a otros).
- xii. En caso de que haya habido una planificación, ¿fue acorde a las posibilidades reales?
- xiii. ¿Hubo un foco específico, o fue actuando en varios frentes? (verificar si es un foco tangible y esencial)
- xiv. ¿Se armó un equipo de gente? ¿cómo trabajó concretamente con ese equipo? (empowerment, dio visión, estableció clara comunicación sobre la innovación, si se priorizó la innovación)
- xv. ¿Cambió en alguna medida la relación con las autoridades distritales, otros directores y grupos externos?
- xvi. ¿Obtuvo algún tipo de retorno de otros actores? (ver si estuvo alerta y lo tomó como un input para ser cauto).

c. Los alumnos:

¿Cuál ha sido la postura de los alumnos respecto de la innovación? (indirectamente, tratar de detectar si se los ha tenido en cuenta e involucrado en la innovación).

d. El Supervisor

¿Qué rol ha jugado el Supervisor en el proceso de la innovación?

e. El consultor

¿Ha existido un consultor para ayudar en el proceso de la innovación? Si lo ha habido, ¿ha sido externo o interno?, ¿qué experiencia y antecedentes tenía en este tipo de innovaciones?, ¿cómo ha sido definido su rol?

¿Qué importancia le da al papel desempeñado por el consultor?

f. La comunidad y los padres

¿Qué otros actores de la comunidad educativa han participado en la innovación, y cuál ha sido su rol? (obtener el concepto subyacente respecto del tipo de relación que tienen los padres con la institución: mercado, gerenciales, personales, culturales).

g. El Gobierno

¿Qué rol han tenido las autoridades educativas en la innovación?

¿Cómo han cumplido su rol según su criterio?

La innovación ha influido seguramente en el desempeño profesional de los docentes, ¿se han realizado algún tipo de acciones tendientes a adecuar ese desempeño profesional, a la nueva actividad que deben desarrollar los docentes?

5. El proceso de cambio

a. Atender: ¿por qué y cómo es que se produjo el cambio en la institución? (¿existieron motivos diferentes para el agente de cambio y para el cliente (adoptador buscado)?)

b. Relacionar: ¿se generó y mantuvo una buena relación entre el agente de cambio y los clientes? (amigabilidad, familiaridad, reconocimiento y respuesta; reciprocidad; apertura; expectativas realistas; igual poder; confrontación de las diferencias)

(Para el agente de cambio: ¿detectó algún signo de alerta en el cliente que pudiera llegar a operar como obstáculo?).

c. Examinar: ¿se pudo identificar bien el o los problemas?, ¿se detectaron las potenciales oportunidades de mejora y lo que funcionaba bien?, ¿se examinaron esas FODAs dentro del contexto del sistema?

d. Adquirir: ¿se hizo un análisis de los recursos que haría falta adquirir para el proceso de innovación? (¿se identificaron los distintos momentos

– incluyendo los nombrados anteriormente – en que harían falta distintos recursos o insumos?).

¿Surgió – se generó – algún tipo de mecanismo para crear una capacidad duradera para la adquisición de recursos?

e. Probar: ¿cómo es que se seleccionó esta innovación, como respuesta al problema?, ¿hubo otras alternativas?, ¿cómo se llevó a la práctica: se hizo alguna prueba primero?

f. Extender: ¿de qué manera se procuró que la innovación fuera aceptada y se extendiera?, ¿y hacia otras organizaciones del sistema?

g. Renovar: ¿se realizó una evaluación sobre el proceso de la innovación, sus objetivos y resultados alcanzados? En caso afirmativo, ¿cómo se hizo?, ¿produjo la evaluación alguna modificación o nueva actividad?

6. El adoptador buscado

¿Se ha tenido en cuenta la opinión y perspectiva de quienes utilizarían o se verían afectados por la innovación?, ¿de qué manera?

¿Se produjo alguna modificación de la innovación como consecuencia de la visión y postura de esos agentes? ¿Qué grado de importancia tuvo la modificación respecto de lo planteado en la innovación? (¿se sabía de antemano qué era aceptable de ser modificado y qué no?)

7. La resistencia al cambio

¿Ha habido resistencias en el proceso de cambio? ¿De qué tipo? ¿Qué postura adoptaron los distintos agentes? ¿Cómo se actuó frente a la resistencia?

8. El sistema

(A esta altura se deberá tener una idea de la existencia de diferentes subsistemas involucrados en la innovación. Para entender si se

conceptualizó la innovación como un “sistema”, se harán las siguientes preguntas)

¿Qué acciones se tomaron para asegurarse de que todos a quienes afectaba la innovación estuvieron informados y pudieran participar? (coordinación de esfuerzos, trabajo en equipo).

¿Se examinaron viejos supuestos y barreras que pudieran obstaculizar la innovación? ¿Se los enfrentó y diseñó hacia el modelo ideal, buscando herramientas y técnicas en la investigación?

¿Se analizaron las interrelaciones a fin de minimizar los conflictos y maximizar la sinergia, entre los viejos subsistemas y los nuevos?

¿Se realizaron acciones para asegurarse de que el resultado final funciona como un todo coherente, como la remoción de barreras y la reorganización de la institución?

F. Cómo intervino la innovación en la escuela (dimensión que pretendía modificar y qué aspectos realmente se modificaron).

¿Cómo es el nivel de uso de la innovación?

¿Y ahora cómo sigue?

G. Factores que influyeron de manera positiva y negativa

¿Qué factores cree que dificultaron la innovación?

¿Qué factores cree que la favorecieron?

7.2. Preguntas realizadas al Representante de la empresa certificadora

¿Tenía experiencia previa la empresa en certificar instituciones educativas? (Si la respuesta es negativa, pasar a la pregunta 2, si no, a la 3).

¿El ser la primera vez que lo hacían, implicó alguna modalidad distinta de trabajo o de adaptación?

Según el director de la escuela, hubo que realizar una “traducción de las Normas” para aplicarlas en la escuela, ¿qué le parece a Usted?

Las Normas ISO 9000 se refieren a la institución que quiere certificar y a la que otorga el certificado, pero no hace mención al consultor, ¿es esta una figura necesaria para la certificación o puede obviarse?, si, no, ¿por qué?

Para la implantación y seguimiento de los procesos, ¿puede/debe utilizarse la documentación en soporte papel, o puede ser informático?

¿Es posible que una organización haya certificado pero que no haya internalizado los procesos en su cultura de trabajo ordinaria?