

# Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo

Andy Hargreaves

*Catedrático de Educación en Lynch School of Education, Boston College*

Dean Fink

*Consultor en Educación. Ontario, Canadá*

## **Resumen:**

Lejos de la obsesión por la eficacia competitiva de algunas reformas corrientes, los cambios que necesitamos para el aprendizaje profundo y duradero de nuestros estudiantes requieren procesos sostenibles, democráticos y justos. Han de inspirarse en ciertos principios como amplitud, profundidad, continuidad, diversidad, justicia, disponibilidad de recursos y conservación de la memoria. Merecen ser proyectados sobre diversas esferas de influencia recíproca entre la escuela y la comunidad, el sistema educativo en su conjunto y los movimientos sociales.

*Palabras clave:* cambio y mejora sostenible, principios para el desarrollo sostenible en educación, influencias recíprocas entre la escuela y la comunidad, sistema educativo y movimientos sociales.

**Abstract:** *Strategies for Educational Change and Improvement that Matter, Spread and Last*

Far from the obsession of achieving a kind of competitive efficacy in certain common reforms, the necessary changes and improvements to promote the goals of deep and lasting learning of our students require sustainable, democratic and fair processes. They should be inspired in principles such as breadth, depth, length, diversity, justice, resourcefulness and conservation. They should be interconnected in spheres of mutual influence among the school, the community, the education system as a whole and the different social movements.

*Key words:* sustainable change and improvement, principles for sustainable development in education, mutual influences between school and community, educational system and social movements.

## INTRODUCCIÓN

Desde Cataluña a California, desde Argentina a Australia, los esfuerzos por fomentar la mejora educativa están difundiendo por todo el globo. A excepción de unos cuantos casos, los ministerios y las oficinas de distrito han ocultado estas iniciativas en el marco de la retórica y en las realidades de la globalización.

El desajuste internacional que se ha producido a raíz de la vuelta al determinismo económico del siglo XIX enmascarado en el siglo XXI (Ralston, 2005) ha dado lugar a dos respuestas claras y contundentes a la mejora y al cambio educativo. La primera de ellas tiene que ver con la necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; por otro lado, esta respuesta establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano.

Tal y como han argumentado los «globalistas», en el sentido de que la existencia de un mercado sin trabas, la privatización de los servicios públicos y la reducción de los impuestos a los ricos constituyen un prelude previsible para propiciar la mejora de la productividad económica, los gobiernos de Inglaterra, Estados Unidos y hasta hace poco el de Ontario en Canadá y el de Victoria en Australia, han adoptado tanto el lenguaje de lo inevitable como las políticas del racionalismo económico a fin de mejorar los resultados en la escuela. Todo esto ha traído consigo una obsesión internacional por conseguir mejorar el rendimiento de los alumnos que viene definido por las notas alcanzadas tras la aplicación de pruebas estándar, aun cuando la relación entre ambas medidas relacionadas con los resultados educativos y la productividad económica es tangencial en el mejor de los casos, y en gran medida de escasa fiabilidad. Esta obsesión ha dado lugar a una monotonía deprimente y debilitadora en todo el mundo, objetivos obligatorios que se deben alcanzar a corto plazo, currículo adaptado, métodos de enseñanza y medidas de responsabilidad encaminadas a alcanzar los objetivos que suelen ponerse en marcha sin que haya habido una consulta o un compromiso serio por parte de los agentes principales implicados en la toma de decisiones, como por ejemplo los profesionales de la educación, los padres y la comunidad investigadora. Según este enfoque, los ciudadanos se convierten en clientes, los estudiantes en números que se materializan en el conjunto de las puntuaciones alcanzadas en los exámenes, mientras que la competencia entre las escuelas, los distritos y los países ha conseguido eclipsar por completo el sentido de la cooperación.

Alarmados por las exigencias de las terribles repercusiones económicas, hasta hace poco propagadas por el Banco Mundial y otras instituciones de carácter monetario, este enfoque, en gran medida anglófono, del cambio y la mejora en educación ha propiciado que en muchos países los agentes implicados en la elaboración de las políticas educativas hayan rechazado aquellas políticas y prácticas que llevaban mucho tiempo en vigor como consecuencia de su premura por subirse al carro de los estándares educativos y de la estandarización en la educación. Sin

embargo, cada vez parece más evidente que este enfoque no sólo ha fracasado en su afán por mejorar el rendimiento escolar y el aprendizaje a lo largo del tiempo, sino que ha dejado tras de sí un currículo estéril basado en la realización de exámenes, profesores agotados y estresados, una escasez de personal cualificado y capacitado deseoso de llevar las riendas e incluso mayores gastos, puesto que los gobiernos han ido dando tumbos al haber adoptado primero una serie de recursos para abrazar otros tantos después, a fin de apoyar un enfoque fundamentalmente defectuoso para propiciar el cambio en la educación (Kozol, 2006; Tymms, 2004; McNeil, 2000; Hargreaves, 2001; Fielding ed., 2001; Sirotnik, 2002).

Como consecuencia, cada vez hay más gobiernos que están adoptando un nuevo enfoque ejemplificado por países como Finlandia o las provincias de Alberta en Canadá y Queensland en Australia, donde se ha producido un claro distanciamiento de este tipo de enfoque «reduccionista» y tecnocrático en relación con el cambio para embarcarse en acciones más universales. El fin de esta acción es mejorar los resultados de la escuela no sólo para aumentar la productividad económica, sino con objeto de preparar a todos los jóvenes para afrontar los retos de una *Sociedad del Conocimiento* (Hargreaves, 2003) creativa, democrática e inclusiva. Al tener sus orígenes en principios democráticos en los que la escuela y los sistemas educativos son considerados mucho más que simples instrumentos para propiciar la mejora de cada individuo dentro de una *Economía del Conocimiento* competitiva, según esta nueva perspectiva el fin de la educación es también el de desarrollar el capital social gracias al cual todos los individuos puedan prosperar dentro de una sociedad civil y democrática.

Este enfoque tiene presente tanto al individuo como a la sociedad, puesto que mejora el aprendizaje profundo y duradero en el caso de todos los niños sin tener que agotar o depender de la disponibilidad escasa de recursos humanos, financieros y materiales.

Este artículo se centra en esta segunda perspectiva definiendo, en primer lugar, el concepto de «sostenibilidad» en función de sus orígenes ecológicos para a continuación destacar los siete principios de mejora sostenible relacionados con nuestra definición. Utilizaremos estos principios para ofrecer una visión de un enfoque más atractivo y holístico en relación con el cambio y la mejora basada en ejemplos internacionales positivos de los ámbitos de interacción de la participación comunitaria que promueve el aprendizaje profundo para todos los alumnos.

## **DEFINICIÓN DE «SOSTENIBILIDAD»**

El empleo del término «sostenibilidad» se ha convertido en una cuestión de gran interés para los centros escolares y para aquellos sistemas educativos que persiguen la reforma en la escuela, tras décadas viendo cómo iniciativas prometedoras terminaban fracasando, así como innovaciones que irradiaban un cierto optimismo y que

se quedaban en la estacada al intentar ser difundidas. Sin embargo, la «sostenibilidad» es y ha sido normalmente equiparada al concepto de *mantenibilidad* –la labor de hacer que las cosas se mantengan o prosigan–, o con el de *accesibilidad económica* –tratar de mejorar con el mínimo de gastos–. No obstante, tanto el significado como la base moral del término “sostenibilidad” son mucho más profundos y exigen de nosotros mucho más que todo esto.

Al encontrarnos al comienzo de la Década de la Educación y el Desarrollo Sostenible (2005-2014) proclamada por Naciones Unidas, es importante centrarse en cómo se ha definido el concepto de «sostenibilidad» y cómo se ha desarrollado dentro de la literatura ambiental (Suzuky y McConnell, 1997; McKibben, 1989; Nadeau, 2003), así como en el ámbito de desarrollo colectivo correspondiente (Collins y Porras, 2002; Erikson y Lorentzen, 2004; Batstone, 2003; Hawken, Lovins y Lovins, 1999).

Lester Brown, fundador del Instituto de Observación Mundial, fue el primero en acuñar el término «sostenibilidad» en la esfera medioambiental a comienzos de los años ochenta del siglo XX (Suzuki, 2003). Definió a una sociedad sostenible como aquella que es capaz de satisfacer sus necesidades sin tener que disminuir las oportunidades de las generaciones futuras para satisfacer las suyas. La definición clave y más ampliamente utilizada, un tanto diferente aunque estrechamente relacionada con la idea de desarrollo sostenible, se encuentra en el Informe Brundtland del Comité Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1987: «La humanidad es capaz de lograr el *desarrollo sostenible* con el fin de satisfacer las necesidades presentes sin tener que comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades» (World Commission on Environment and Development, 1987). En educación, Fullan define la «sostenibilidad» educativa como «la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas» (Fullan, 2005). Por otro lado, nuestra definición está basada en aquella que empleamos hace algunos años cuando comenzamos a trabajar en la noción de «sostenibilidad».

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro (Hargreaves y Fink, 2003).

## LOS PRINCIPIOS DE LA «SOSTENIBILIDAD»

A partir de los documentos divulgativos relacionados con el medioambiente, así como de los estudios a gran escala que hemos llevado a cabo junto con un grupo de colegas de *Change Over Time* en ocho centros de Educación Secundaria de Estados Unidos y Canadá a lo largo de estos últimos 30 años y que han sido elabo-

rados a partir de la perspectiva de los profesores y de los líderes educativos que trabajaron en dichos centros en las décadas de los setenta, ochenta y noventa del siglo XX, hemos elaborado un marco explicativo que desarrolla siete principios para conseguir alcanzar el cambio y la mejora sostenibles.

- *Profundidad. El cambio y la mejora sostenibles constituyen dos aspectos de especial relevancia.* En educación debemos preservar, proteger y fomentar todo aquello que constituye en sí mismo un aspecto enriquecedor para la vida: el propósito fundamental del aprendizaje profundo y duradero (más que el rendimiento de los alumnos medido de forma superficial y definido de manera restringida o limitada) se establece como un compromiso a alcanzar así como la atención hacia los demás, que debe ser duradera en el tiempo. El primer principio para el cambio y la mejora sostenibles se centra sobre todo en el aprendizaje profundo y en la atención y el cuidado hacia otros y entre todos.
- *Longitud. El cambio y la mejora sostenibles tienen una continuidad en el tiempo.* Preservan y adelantan los aspectos más valiosos de la vida a lo largo del tiempo, año tras año, de un líder educativo al siguiente gracias a un proceso de contratación y de inducción meticuloso de nuevos líderes y otros miembros del personal educativo. Los retos que surgen tanto de las formas de sucesión formales e informales en el liderazgo y del hecho de ejercer dicho liderazgo a través y más allá de los líderes individuales a lo largo del tiempo constituyen el núcleo central de la mejora sostenible y del cambio educativo.
- *Anchura. El cambio y la mejora sostenibles se difunden.* Requieren de la existencia de un liderazgo que se encuentre distribuido en la escuela tanto para conocer de forma precisa el grado de liderazgo que ya se está ejerciendo como para determinar, de manera intencionada, el grado que se puede alcanzar.
- *Justicia. El cambio y la mejora sostenibles no causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo.* Las escuelas no tratan de despojar a los alumnos más sobresalientes ni a los profesores de otros centros colindantes de sus mejores recursos. No consiguen mejorar a costa de perjudicar a otros centros; no causan ningún tipo de daño o perjuicio, sino que rápidamente encuentran formas para compartir el conocimiento y los recursos con los centros próximos y la comunidad local. El cambio y la mejora sostenibles no tienen un sentido egocéntrico, sino que son socialmente justos.
- *Diversidad. El cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad cohesiva.* Los ecosistemas sólidos son los «biodiversos». Las organizaciones consolidadas también promueven la diversidad y evitan la estandarización. En las comunidades sostenibles, la palabra «alineación» se considera un término grotesco, puesto que perpetúa la dependencia jerárquica en sistemas lineales que son frágiles y que, por lo tanto, se pueden fragmentar. Por el contrario, el cambio y la mejora sostenibles fomentan la diversidad en la enseñanza y el aprendi-

zaje, a la vez que tratan de quedarse con lo mejor de estos dos procesos; por otro lado, hacen que las cosas avancen y prosperen, puesto que propician la cohesión a la vez que crean una red de conexiones entre sus componentes, los cuales varían constantemente.

- *Recursos. El cambio y la mejora sostenibles incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen.* Reconocen y premian el talento de las organizaciones desde su comienzo. Se preocupan de sus trabajadores haciendo que éstos cuiden de sí mismos. Renuevan la energía de la gente. No agotan a sus trabajadores agobiándolos con métodos innovadores o estableciendo fechas para el cambio poco realistas. El cambio y la mejora sostenibles actúan con prudencia y disponen de recursos suficientes; no malgastan el dinero ni desgastan a las personas.
- *Conservación. El cambio y la mejora sostenibles ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor.* En medio del caos, el cambio y la mejora sostenibles se muestran rotundos en cuanto a preservar y renovar los objetivos que han venido siendo establecidos a lo largo de muchos años. La mayoría de las teorías existentes acerca del cambio y de la práctica se centran únicamente en el futuro. Se trata de un tipo de cambio sin pasado ni memoria. El cambio y la mejora sostenibles reexaminan y restablecen las formas de organización del pasado a la vez que enaltecen a sus autores como forma de aprendizaje y de conservación de dicho pasado; por otro lado, tratan de fomentar el progreso y de perfeccionar lo mejor de dicho pasado.

El compromiso con el cambio y la mejora sostenibles debe llevarnos más allá de la «microgestión» de la estandarización, la crisis de la gestión de los cambios constantes y de la funesta obsesión por conseguir resultados académicos cada vez mejores a cualquier precio en un mundo en el que podemos conseguir una auténtica mejora del rendimiento de todos los alumnos caracterizado por su relevancia, su difusión y su continuidad en el tiempo. El cambio y la mejora sostenibles actúan de forma inminente, tratan de retener lo mejor del pasado y de la diversidad, son resistentes cuando se les somete a presión, esperan pacientemente a los resultados y no desgastan a las personas. El cambio y la mejora sostenibles ejercen un liderazgo justo y moral que beneficia a todos, tanto en el presente como en el futuro. La «sostenibilidad» está encaminada a conseguir una gestión ambiental o del entorno sólida, así como la mejor práctica empresarial. Por lo tanto, parece que ya va siendo hora de poner todo esto en práctica, también, en el mundo educativo.

## ESFERAS DE INFLUENCIA MUTUA

Qué efectos tienen y cómo deben ser el cambio y la mejora sostenibles en la escuela, la localidad o el municipio, el estado o nación o en movimientos sociales más amplios. Nuestra forma de entender esta cuestión no se basa en los modelos convencionales que emplean diversas metáforas para explicar los niveles de influencia

dispuestos de forma jerárquica, de arriba a abajo, con el Gobierno ocupando la zona más alta en dicha jerarquía hasta los centros escolares, que se situarían en la zona más baja dentro de la escala. Estos modelos de cambio no están sujetos a ningún tipo de sincronización en relación con los principios del diseño, caracterizados por su naturalidad e ingenio, que conforman el núcleo principal de esta idea y de la práctica de la «sostenibilidad».

En lugar de todo esto, tendemos a ver a la escuela, la localidad o el municipio, el estado o la nación y también a los movimientos sociales más amplios como elementos que se encuentran interconectados en esferas de influencia mutua. Cada uno de estos elementos constituye una red compuesta de celdas resistentes que se organizan en torno a la diversidad cohesiva –en vez de estar dispuestas de una forma mecánica alineada– y con membranas permeables que propician la influencia entre las diversas esferas. El liderazgo y los intentos de reforma en cada esfera tienen su propia dinámica y responsabilidades, aunque, por otro lado, también están íntimamente relacionados con el liderazgo y las reformas en práctica en las otras esferas. Esta forma de entender el cambio y la mejora sostenibles se encuentra profundamente arraigada en la literatura, la teoría y la práctica existentes acerca de la «sostenibilidad» colectiva y ambiental. Todo esto se hace evidente en nuestra experiencia práctica basada en el conocimiento fundamental de la investigación y en la estrecha relación con los centros y los distritos de los centros a fin de alcanzar la mejora en educación. Por otro lado, delimita cada vez más el flanco ascendente del pensamiento y de la estrategia política en muchas partes del planeta, incluidas una serie de iniciativas recientes surgidas en el Reino Unido, gran parte de Australia, diversas provincias canadienses y en organizaciones internacionales e intervencionistas como la OCDE y el Banco Mundial, con los que trabajamos y mantenemos una estrecha relación.

Es imposible conciliar la auténtica búsqueda de la mejora sostenible con un modelo mecánico certero de cambio descendente dirigido a alcanzar objetivos a corto plazo y a conseguir resultados inmediatos. En vez de eso, y basándonos en nuestra propia investigación y en los esfuerzos llevados a cabo por conseguir la mejora, proponemos un modelo todavía más focalizado, si cabe, en los objetivos y el diseño.

## **LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD**

El cambio y la mejora sostenibles en la escuela comienzan con el propósito de alcanzar la integridad del resultado. Sitúan en primer lugar el aprendizaje, por delante del rendimiento escolar o de los exámenes. El aprendizaje se considera el requisito esencial para conseguir todo lo demás. El hecho de tener presente el aprendizaje hace que éste sea profundo y amplio, consiguiendo que vaya más allá de lo básico o fundamental. No importan las soluciones recomendadas a los centros, sistemas y provincias o naciones con diferencias históricas y culturales significativas, y que vienen impuestas desde el exterior. Se trata de ir más allá de lo funda-

mental o básico en lugar de esperar eternamente hasta que ya sea demasiado tarde, dando a los niños la oportunidad de tomar parte en los niveles más altos de la denominada «economía del conocimiento creativo» y no sólo en los trabajos de más bajo nivel, puesto que el conocimiento básico apenas les capacitará para poder desempeñarlos de forma eficaz. El hecho de tener presente el aprendizaje es un proceso lento pero que perdura. No se materializa en la obtención de una serie de rendimientos desesperados o frenéticos que pretenden satisfacer los objetivos a corto plazo impuestos desde fuera.

Las políticas de cambio sostenible en la escuela no se oponen al establecimiento de objetivos a corto plazo, sino que constituyen una parte muy útil que se engloba dentro del proceso de cambio. Por otra parte, las políticas educativas firmes y acertadas tienen continuidad en el tiempo y alcanzan una difusión notoria, fomentando la consecución de una serie de objetivos que se desarrollan de forma conjunta como una responsabilidad duradera y compartida entre el profesor y el estudiante y entre los profesores y los padres. La forma o formas de difusión de estos procesos dependen ampliamente del contexto de liderazgo que haya en cada centro escolar.

En la esfera internacional tiende a haber un creciente consenso en el ámbito de la investigación en cuanto a que el liderazgo escolar eficaz es esencial para conseguir la mejora educativa (Hargreaves y Goodson, 2006). Sin embargo, la naturaleza y el alcance de dicho liderazgo continúan siendo objeto de un amplio debate. Las imágenes de líderes heroicos transformando escuelas problemáticas han sido reemplazadas de forma gradual por afirmaciones que vienen a decir que cuantos más profesores se involucran en el liderazgo de la escuela, mayor es el potencial de ésta para conseguir la mejora educativa (Fink, 2000). A su vez, la selección de líderes en virtud de las preferencias «democráticas» del personal docente también tiene sus limitaciones. Por ejemplo, Bolivar y Moreno (Silins y Mulford, 2002), en su estudio sobre centros escolares españoles en los que los profesores elegían a los directores, observaron que el 50% de los puestos vacantes de director en el ámbito nacional se quedaban sin ser cubiertos debido a que los candidatos tenían la impresión de que al ser elegidos como líderes podrían quedarse sin la independencia necesaria para propiciar un liderazgo efectivo conducente a alcanzar la mejora y el cambio (se trata de un tipo de liderazgo que en ocasiones desestabiliza necesariamente a los seguidores que uno pueda tener), sobre todo en un clima que viene determinado por una serie de reformas externas aceleradas. Este tipo de democracia representativa profesional, dicen los autores, puede, en su afán por alcanzar la mejora, tener que ser reemplazado por un principio democrático más firme y sólido que se dirija, en primer lugar, a satisfacer los intereses de todos los estudiantes y que esté al servicio de todo el centro en general.

El contexto del liderazgo en relación con el aprendizaje sostenible y el establecimiento de metas u objetivos compartidos entre los centros, desarrolla y renueva un claro sentido del propósito y de la visión morales, se centra en cada uno de los protagonistas sumidos en el proceso de aprendizaje, es compatible con los principios básicos de la «sostenibilidad» que se articulan y modelan en numerosas ocasiones y

los examina de forma conjunta, dando marcha atrás si fuera necesario, así como utilizando otros métodos en virtud de una base cíclica.

La responsabilidad compartida en el aprendizaje y en el establecimiento de metas u objetivos en el entorno escolar, también demanda un *liderazgo* (Lieberman y Miller, 2005) –aunque no representativo desde un punto de vista electoral– *distribuido* a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina *comunidades profesionales de aprendizaje consolidadas*, es decir, las celdas resistentes de un sistema sostenible (Bolívar y Moreno, 2002). En estas comunidades, el liderazgo se encuentra ampliamente distribuido entre el cuerpo docente, de tal forma que cada comunidad participa en el mantenimiento de diálogos firmes y pragmáticos, ampliamente difundidos y basados en la experiencia, sobre los mejores medios para promover los objetivos del aprendizaje profundo y duradero entre todos los estudiantes. Las prisas por pasar a la acción, la paciencia hasta conseguir resultados, la integridad del propósito, la atención al esfuerzo, la confianza entre los colegas, el respeto por los resultados y las normas formales para entablar diálogos constituyen el sello cultural del liderazgo sostenible en la escuela. Los sistemas de datos integrados, así como los papeles que se asignan para desempeñar la gestión de la información (incluido el acceso a la investigación educativa) proporcionan la infraestructura técnica necesaria que permite a las comunidades profesionales educativas funcionar de forma correcta.

Las iniciativas puestas en marcha para alcanzar el cambio y la mejora sostenibles en la escuela tratan de ir más allá de la esfera del presente. De esta forma, se llevan a cabo inversiones en recursos para la formación, para acrecentar la confianza y promover el trabajo en equipo, permaneciendo sus efectos durante un largo periodo de tiempo una vez que los recursos han desaparecido. Se toma en serio la sucesión al desarrollar un plan para abordar dicha sucesión contenido en el plan de mejora de la escuela y favoreciendo la formación relacionada con las necesidades sucesorias en el centro a todas aquellas personas que son responsables del nombramiento de nuevos líderes. Las estrategias de cambio y mejora sostenibles dan lugar a una serie de liderazgos que aspiran a ser tales desde los comienzos de la carrera profesional del profesor; por otra parte, contribuyen a crear una cultura de liderazgo, de veteranos y novatos trabajando y aprendiendo juntos en la que los problemas de sucesión en la gestión son fáciles de resolver. Abordan la próxima sucesión y la necesidad de dejar un legado desde los primeros días del nombramiento del nuevo líder y no como un hecho de última hora y poco esperado que está llegando a su fin. Tratan de conseguir que los profesores permanezcan en centros que están en fase de mejora hasta que sus esfuerzos y prácticas queden arraigados en la cultura de dicho centro. Asimismo, se ocupan de preparar al personal, tanto de una manera emocional como estratégica, para cuando llegue el momento en que el líder deje finalmente de serlo (Harris y Muijs, 2005; Spillane, 2006).

Las estrategias para el cambio y la mejora sostenibles no se quedan exclusivamente dentro de las cuatro paredes de la escuela, sino que se extienden a otros centros en forma de ayuda y asesoramiento, especialmente a aquellos centros a los que

las acciones de mejora educativa les afectan de una forma inmediata. Las políticas relacionadas con el ámbito de la «sostenibilidad» prestan una atención especial a la satisfacción de las necesidades del centro sin desperdiciar los recursos de los estudiantes, de los miembros del personal o aquellos recursos que se localizan en los centros adyacentes.

El enfoque del cambio y de la mejora sostenible incide sobre aquellos principios firmes y sólidos que perduran en el tiempo, no en programas fijos que finalmente acaban por desaparecer. Este enfoque preconiza que la diversidad lingüística y cultural requiere una diversidad pedagógica; por otro lado, parte de la base de que los profesores aprenden de forma diferente, de igual modo que sucede con los estudiantes. Las políticas del cambio sostenible en la escuela reconocen y fomentan múltiples formas para lograr la excelencia pedagógica, ampliar el repertorio de los profesores creando una red de conexiones entre las diferentes aulas, cursos y departamentos, así como añadiendo elementos extra sobre lo que se conoce acerca de la investigación sobre los métodos de enseñanza a través de la formación y el desarrollo en aquellos lugares en los que la escuela carece todavía de ellos.

Las estrategias de cambio y mejora sostenibles conservan, a la vez que renuevan, las energías de las personas. Estos procesos no perpetúan el cambio reiterativo, sino que contribuyen al establecimiento de una serie de mejoras en el presente sobre las mejoras del pasado (Hord, 1997; McLaughlin y Talbert, 2001; Dufour y Eaker, 1998). Los agentes encargados del cambio y de la mejora sostenible se muestran asertivos y activistas en cuanto a su negativa a poner en marcha agendas externas insostenibles que perjudican el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No tratan de hacerlo todo ellos mismos, sino que su puerta se encuentra a veces *abierta*, y tampoco trabajan largas horas durante la noche.

Los profesores y los líderes que siguen la corriente de la «sostenibilidad» demuestran que su trabajo puede ser compatible con sus vidas privadas, su familia, hijos, etc.; que sus ocupaciones no constituyen el último refugio para los adictos al trabajo en fase terminal, sino que renuevan su propia energía haciéndose cargo de su propio proceso de aprendizaje, sacan tiempo de la escuela de forma habitual, tienen acceso a un tipo de apoyo emocional proporcionado por los mentores y los tutores, y están abiertos emocionalmente a reconocer tanto sus errores como sus triunfos.

Finalmente, las estrategias para conseguir el cambio y la mejora sostenibles en la escuela consideran al pasado como un recurso más que como un impedimento. Siempre que un centro está a punto de embarcarse en una nueva iniciativa que conlleva una serie de mejoras, los agentes educativos implicados en el proceso de cambio sostenible revisan el pasado, sacan partido de sus activos, dejan de lado aquello que ya no va a ser de ninguna utilidad, aprenden de la memoria colectiva del centro e intentan involucrar a sus responsables directos en las primeras fases del cambio, aun cuando éstos se muestren escépticos y ofrezcan algún tipo de resistencia ante cualquier posibilidad de cambio.

Las estrategias del cambio sostenible en la escuela mantienen viva la memoria colectiva gracias a la recopilación de archivos de gran calidad, al almacenamiento de fotografías digitales y otro tipo de memorias visuales, a la participación en rituales de celebración en los que se ensalza a aquellos que ya se han marchado o retirado, y a la implicación en la narración de historias que contribuyen a rescribir los mitos y valores propios del centro.

## EL SISTEMA

El propósito y el centro de atención del cambio lo constituyen siempre los estudiantes. Las escuelas, no los gobiernos, son siempre el objetivo primordial, es decir, el lugar al que se dirigen los esfuerzos por alcanzar la mejora tanto en primera como en última instancia. La función del sistema es apoyar y proveer de recursos a los centros, fomentar la cohesión entre los diferentes esfuerzos llevados a cabo, proporcionar parámetros para alcanzar los objetivos y propiciar climas de urgencia, así como garantizar un seguimiento efectivo puesto en marcha con responsabilidad. Desde un punto de vista político y gubernamental, la «sostenibilidad» debe alejarse de las estrategias mecánicas caracterizadas por estar excesivamente alineadas, así como de todo tipo de control y de intervención para pasar a situarse en un plano en el que las estrategias sistémicas puedan dar lugar a mejoras a través de la diversidad, de forma que logren difundirse y adquieran cierta continuidad en el tiempo para así poder atraer y conservar a los líderes de mayor calibre personal que se ocuparán de dicho proceso. Por lo tanto, las políticas de cambio y mejora sostenibles deben llevar a cabo las siguientes acciones de forma regular:

- establecer una serie de parámetros con el fin de lograr diversos objetivos que sean adecuados para la economía y la sociedad;
- reafirmar la secuencia: aprendizaje-rendimiento-exámenes;
- proporcionar recursos destinados a facilitar las tareas durante el tiempo que haya que permanecer en el centro y dirigirlos, por otra parte, al personal de apoyo, como por ejemplo los ayudantes de clase; conseguir deshacerse de las responsabilidades burocráticas superfluas y ofrecer la posibilidad de mejorar el desarrollo profesional, así como ofrecer la oportunidad de retirarse, de forma que el personal del centro pueda trabajar conjuntamente para convertirse en una *comunidad profesional de aprendizaje más fuerte y consolidada*;
- favorecer el hecho de que aquellos profesores que ejercen el liderazgo en el centro y los asesores puedan ayudar a los centros para que éstos lleguen a convertirse en comunidades de aprendizaje más fuertes y consolidadas;
- establecer *sistemas técnicos y humanos para la gestión de los datos y de la información*, incluidos los datos procedentes de los centros, los datos acumulados con carácter local así como cualquier tipo de indicio que sugiera que ha habido algún tipo de investigación externa, además de crear puestos de liderazgo con

el fin de dirigir e interpretar los datos de la investigación y del rendimiento escolar;

- fomentar las investigaciones y los estudios basados en los centros escolares junto con el establecimiento de objetivos centrados en la colaboración que sirvan de caminos o itinerarios conducentes a la mejora educativa;
- proporcionar *mentores* en los centros y líderes retirados que actúen como *tutores*, así como fomentar reuniones en las que se creen *grupos de apoyo* para ayudar a los directores de los centros;
- poner en marcha y mantener programas para identificar y *formar a los líderes* a través de sus carreras profesionales y desde los primeros meses del comienzo de su carrera docente;
- garantizar que todas las escuelas tengan establecidos planes de sucesión en los que aparecen reflejados el contexto idóneo para poder ejercer el liderazgo en el centro y que éste sea siempre compartido con las autoridades regionales;
- decir basta a la imposición de alcanzar objetivos a corto plazo y al hecho de malgastar la energía, agotar a las personas y a los recursos, sustituyéndolos por procesos en los que los objetivos y el camino a seguir para alcanzar la mejora educativa sean fijados de forma local y cuya responsabilidad sea compartida por los educadores;
- desarrollar *indicadores múltiples de responsabilidad* para aplicarlos de forma *colectiva* con el fin de incluir a los centros vecinos, aunque no de manera individual y competitiva como si se tratase de una especie de incentivo para que unos centros ayuden a otros;
- economizar los recursos poniendo en marcha una serie de medidas estándar que sean evaluadas por profesionales externos y que se apliquen sobre una *muestra* de alumnos estadísticamente fiable y válida, así como económicamente prudente y representativa, en vez de crear un *censo* exorbitante de todos ellos cuya elaboración lleve demasiado tiempo;
- redistribuir los recursos importantes, pasando de sistemas mecánicos que se apoyan en la puesta en marcha de medidas estándar a sistemas de aprendizaje y mejora entre los que existen conexiones y gracias a los cuales los centros contribuyen a la mejora del aprendizaje de los alumnos y de sus rendimientos por medio de la atención prestada a las conexiones existentes en el aprendizaje protagonizado por el profesorado;
- fomentar iniciativas dirigidas a la *formación pedagógica* en aquellas áreas en las que el sistema y sus centros no se muestran todavía demasiado fuertes con el fin de difundir el amplio abanico de posibilidades que ofrece la escuela y garantizar que dichas áreas comparten la excelencia educativa;
- *revisar las políticas educativas anteriores*, así como las experiencias surgidas a raíz del cambio antes de embarcarse en nuevas propuestas de cambio.

## LA MEJORA EDUCATIVA Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

El debate anterior trae consigo una clara disposición y un serio compromiso por parte de los agentes clave implicados en el proceso de mejora por reunirse y tratar de alcanzar el mejor resultado posible. Cada vez es más frecuente que en países como Finlandia o Gales o en las provincias de Ontario y Alberta en Canadá y el Estado de Washington en Estados Unidos, los gobiernos se ocupen de que el ejercicio del liderazgo sirva para construir una masa crítica de apoyo a favor del cambio y la mejora sostenibles. Como gobiernos, profesores y ciudadanos, nuestra tarea es la de crear un movimiento social con visión de futuro que ofrezca oportunidades a los más débiles, seguridad para todos y un sentido de pertenencia a la comunidad en una sociedad más dinámica e inclusiva que sepa aprovechar la inteligencia colectiva de toda su gente a la vez que cultive su capital social y la identidad cosmopolita que hará posible que las personas puedan vivir y trabajar de forma conjunta.

Hoy en día, en la educación, los movimientos sociales han sido creados con bastante frecuencia por los sectores más privilegiados en contra del interés público general, lo que fomenta que haya estándares basados en las asignaturas o materias en contra de los resultados inclusivos, o clases especiales para los alumnos con mejores resultados académicos a las que asisten los hijos de este sector más privilegiado, de forma que no tengan que mezclarse con el resto de los alumnos. No obstante, a finales de los años noventa del siglo XX, un grupo reducido de madres sin ningún tipo de formación o recursos trató de llamar la atención sobre la opinión pública y recabar apoyos suficientes a fin de conseguir parar la marcha de la aplicación de medidas mercantiles basadas en la estandarización que se estaban desarrollando en esos momentos a raíz de la reforma educativa llevada a cabo en Ontario (Canadá), haciendo públicos sus efectos sobre los profesores, los centros y los estudiantes, defendiendo una visión inclusiva de la educación, haciendo un llamamiento a los valores humanos como la justicia, la decencia y la responsabilidad ante el interés común y debilitando las demandas de las políticas conservadoras del gobierno con un ataque implacable por demostrar que se estaba haciendo lo contrario de lo que se debía.

La presión y el cambio de tono que han surgido en el sistema educativo de Ontario a lo largo de los dos últimos años se debe, en gran medida, al impacto del extraordinario esfuerzo por cambiar la realidad educativa de este pequeño grupo de madres.

Una de las tareas más importantes de los educadores es la de ayudar a construir un movimiento social que dé lugar a un sistema educativo público inclusivo y dinámico en la sociedad del conocimiento a través de la puesta en marcha de las siguientes acciones:

- reavivar sus propias misiones o tareas, así como sus objetivos cuando el cinismo y la explotación tienden a dejarlos arrinconados en un lado;
- abrir la mente y poner en conocimiento de los padres y madres y de la comunidad las acciones emprendidas, de manera que también ellos se puedan involucrar;

- trabajar de forma conjunta con sindicatos y gobiernos con objeto de convertirse en agentes creativos y comprometidos con su propio proceso de cambio, y no sólo en agentes contrarios a los cambios impuestos por otros;
- denunciar con valentía las situaciones de injusticia y de exclusión allá donde las vean;
- reconocer que tienen una responsabilidad profesional no sólo con respecto a sí mismos, sino hacia los hijos de otras personas, formando una cadena que se extienda desde la escuela más próxima, la cual dispone de menores beneficios y privilegios, o que se localiza en una comunidad más pobre también cercana.

La educación constituye un bien de interés público. Prepara a las generaciones del futuro y sirve al interés de todos. La reforma educativa sostenible es un tipo de reforma difundida no simplemente por los gobiernos o los profesionales de la educación *a favor del ámbito público*, sino también *con* el compromiso activo del público para el que ha sido diseñado y al que se dirige. Tanto el ámbito escolar como el público tienen que estar íntegra e interactivamente involucrados en la creación de un futuro más sostenible.

## CONCLUSIÓN

Los modelos de reforma educativa jerárquicos, «masculinos» y que se muestran demasiado confiados en sus posibilidades, se han extendido por gran parte de los países occidentales poniendo en peligro los siete principios de «sostenibilidad» referidos. En un mundo caracterizado por los cambios constantes en el que el proceso de aprendizaje se ha visto limitado y reducido, el profesorado ha adoptado una actitud más cínica y ha convertido su rechazo por liderar los procesos de cambio en su único legado. Estos modelos han negado la diversidad y han agotado los recursos tanto humanos como materiales en una búsqueda en vano por encontrar soluciones rápidas para resolver los problemas complejos, y todo ello dentro de un clima que no guarda relación alguna con la historia o la tradición en la que el pasado se considera una herramienta irrelevante y sin valor alguno para contribuir a la modernización del futuro.

Al recurrir a las pruebas de nuestra investigación hemos tratado de sugerir, por tanto, un modelo alternativo basado en una serie de esferas interconectadas de influencia mutua que contribuyan a la mejora del aprendizaje a través de la creación de una red de conexiones entre los centros, de forma que éstos puedan funcionar como comunidades profesionales sólidas y potentes en colaboración con un público comprometido y entregado. El modelo resultante de los principios basados en la profundidad, la resistencia, la anchura, la diversidad, la justicia, los recursos y la conservación fomenta el aprendizaje sostenible dirigido a todos los estudiantes y caracterizado por su relevancia, su difusión y su continuidad en el tiempo.

Traductora: Noelia Martínez de Mesones

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSON, E. (2004): *Change without pain: How managers can overcome initiative overload, organizational chaos, and employee burnout*. Boston, Harvard Business School, pp. 2-3.
- BATSTONE, D. (2003): *Saving the corporate soul and (who knows?) maybe your own*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BOLIVAR, A.; MORENO, J. M. (in press): «Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain».
- CALDWELL, B. (2000): «A “public good” test to guide the transformation of public education», en *Journal of Educational Change*, 1 (4), pp. 307-329.
- COLLINS, J.; PORRAS, G. (2002): *Built to last: Successful habits of visionary companies*. New York, Harper Business Essentials (revised edition).
- Dufour, R. E.; EAKER, R. (1998): *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN, National Educational Services.
- ERICKSON, G.; LORENTZEN, L. (2004): *Raising the bar: Integrity and passion in life and business: The story of Clif Bar, Inc.* San Francisco, Jossey-Bass, p. 125.
- FIELDING, M. ed. (2001): *Taking education really seriously: Four years hard labor*. New York, Routledge/Falmer Press.
- FINK, D. (2000): *Good Schools/Real Schools: Why school reform doesn't last*. New York, Teachers' College Press.
- FULLAN, M. (2005): *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A. (2000): «Professional and parents: A social movement for educational change», en N. BASCIA, A. HARGREAVES (eds.): *The sharp edge of educational change*. London, Routledge/Falmer Press.
- (2000): «Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change», en *Phi Delta Kappan*, 82 (5), pp. 373-383.
- (2003): *Teaching in the Knowledge Society: Education in an age of insecurity*. New York: Teachers' College Press.
- HARGREAVES A. et al. (2001): *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards* San Francisco, Jossey-Bass/Wiley.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. (2003): «Sustaining leadership», en *Phi Delta Kappan*, 84 (9), pp. 693-700.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. (2006): «Educational change over time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity», en *Educational Administration Quarterly* 42 (1).
- HARRIS, A.; MUIJS, D. (2005): *Improving Schools through Teacher Leadership*. Maidenhead (England), Open University Press.
- HAWKEN, P.; LOVINS, A.; LOVINS, L. H. (1999): *Natural capitalism: Creating the next industrial revolution*. New York, Little, Brown.

- HORD, S. M. (1997): *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, (Texas), Southwest Educational Development Laboratory.
- KOZOL, J. (2006): *The Shame of the Nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York, Crown publishers.
- LEWIS, J.; CALDWELL, B. (2005): «Evidence-based leadership», en *Educational Forum* 69 (2), pp. 182-191.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, L. in the U.S.: *Teacher Leadership*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- MCKIBBEN, B. (1989): *The end of nature*. New York, Random House.
- MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. (2001): *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago, University of Chicago Press.
- MCNEIL, L. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardization*. New York, Routledge Press.
- NADEAU, R. L. (2003): *The Wealth of Nature: How mainstream economics has failed the environment*. New York, Columbia University Press.
- NESPOR, J. (1997): *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process* en New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OAKES, J.; QUARTZ, K. H.; RYAN, S.; LIPTON, M. (2000): *Becoming good American schools: The struggle for civic virtue in education reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RALSTON SAUL, J. (2005): *The Collapse of Globalism: And the reinvention of the world*. Toronto: Viking Canada.
- SILINS, H.; MULFORD, B. (2002): «Leadership and school results», en LEITHWOOD, K.; HALLINGER, P.; LOUIS, K. S.; FURMAN-BROWN, P.; GRONN, P.; MULFORD, W.; RILEY, K. (Eds.): *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, Netherlands, Kluwer, pp. 561-612.
- SIROTNIK, K. (2002): «Promoting responsible accountability in schools and education», en *Phi Delta Kappan* 83 (9), pp. 662-673.
- SPILLANE, J. (2006): *Distributed Leadership*. San Francisco CA, Jossey-Bass.
- STOLL, L. (in press): «Professional learning communities: A review of the literature», en *Journal of Educational Change*.
- SUZUKI D. (2003): *The David Suzuki Reader; A lifetime of ideas from a leading activist and thinker*. Vancouver (Canada), Greystone Press.
- SUZUKI, D.; MCCONNELL, A. (1997): *The sacred balance: rediscovering our place in nature*. Seattle, Mountaineer Books.
- TYMMS P. (2004): «Are standards rising in British primary schools?», *British Educational Research Journal*, 30 (4), pp. 477- 494.
- WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987): *Our Common Future*. New York, United Nations General Assembly.

## PÁGINAS WEB

[www.peopleforeducation.ca](http://www.peopleforeducation.ca)