

Reformas y cambios

Introducción

NADIE pone en duda que hoy vivimos en un mundo cambiante, en el que costumbres y creencias establecidas hace mucho tiempo, de repente, se ponen en duda y se critican. Quizá en ningún aspecto de la vida el debate ha sido más acalorado que en el terreno de la educación de los jóvenes. Las cuestiones relativas al cambio en el terreno educativo no sólo han preocupado a padres y educadores en particular, sino que también preocupan a un numeroso porcentaje de ciudadanos en general.

Los cambios en el terreno educativo se ven con frecuencia desde distintas perspectivas. La televisión educativa, por ejemplo, es considerada por algunos como un medio efectivo de llevar a la clase nuevos métodos, nuevos temas o nueva información. Otros subrayan su posible efecto motivador. Las críticas, por otro lado, apuntan a que deteriora el papel tradicional del profesor y disminuye su autoridad. Otros, por fin, señalan el hecho de que la televisión educativa puede reducir la influencia de los padres sobre lo que sucede en la clase.

Para intentar entender diferentes puntos de vista como los anteriores es importante estudiar el proceso del cambio en sí. En este artículo se estudiarán algunas características del cambio en el terreno educativo y algunas de las formas en que estos cambios se introducen en nuestros colegios y escuelas.

SOSPECHA NUM. 1:
«El cambio es una amenaza peligrosa»

LA reforma educativa es un tema sobre el que casi todos los padres y profesores tienen formada una opinión. Con frecuencia se oyen argumentos afirmando que el cambio en educación representa una *amenaza peligrosa* contra los valores intelectuales y morales y que, el así llamado «progresismo», se traducirá en la pérdida para las futuras generaciones de una valiosa herencia sobre la que se ha construido nuestra sociedad. Al mismo tiempo, otros creen que las recientes reformas en educación han sido solamente superficiales y que se necesitan otros cambios mucho más radicales y fundamentales.

SOSPECHA NUM. 2:
«Los resultados son imprevisibles»

EL cambio, como muchos reformadores han aprendido (no sin padecimiento), es mucho más complicado que una simple decisión de reemplazar las actuales características de los sistemas educativos por otras nuevas. En lugar de eso, el cambio es un proceso, *normalmente complejo*, en el que interaccionan y con frecuencia pugnan un cierto número de fuerzas sociales. Los padres, los profesores, los directores de colegios, los miembros de la comunidad, los políticos de la región y del estado, e incluso con frecuencia los mismos alumnos, tienden a representar y a expresar un aspecto de diferentes valores, necesidades y prioridades. Las innovaciones propuestas en educación se convierten con frecuencia en la palestra para unas luchas que implican problemas sociales tan amplios que difícilmente pueden ser resueltos por las innovaciones en sí. La resistencia al cambio surge con frecuencia de donde menos los reformadores esperan y las innovaciones educativas, con frecuencia, tienen resultados bastante diversos de los previstos por ellos mismos.

SOSPECHA NUM. 3:
«Nada queda ya por inventar»

SE han sugerido distintas definiciones de cambio planificado, la mayoría de las cuales se refieren a la introducción de una nueva idea, práctica o producto en su contexto social o de organización. Con frecuencia, se subraya la importancia de la dimensión tiempo, considerando que las innovaciones pasan por los estados de conocimiento, evaluación, ensayo y adopción antes de que sean incorporadas. Quizá será útil distinguir entre innovación y otros conceptos relacionados con ella, pero diferentes. La creatividad, habilidad para producir ideas o cosas nuevas y originales, está desde luego relacionada con la innovación; pero no implica necesariamente (y con frecuencia es bastante distinta) la introducción de esas nuevas ideas en la escuela o en otro cualquier sistema social. El contenido nuevo de una idea, en sentido absoluto, es también algo distinto de su novedad; por ejemplo, una técnica educativa puede haber existido durante largo tiempo y ser todavía nueva en la situación concreta en que se aplica. Puede ser que en 1977 sean nuevas para una ciudad o para un colegio determinado las ideas de Montessori, Piaget, Dewey o los programas SCIS, Nuffield, ESS, etc.



... otros creen que las recientes reformas en educación han sido solamente superficiales y que se necesitan otros cambios mucho más radicales y fundamentales

Algunos cambios en educación son el fruto de decisiones políticas y son propuestos por personas con formación ajena a la problemática pedagógica

SOSPECHA NUM. 4: «¿Quién se beneficia del cambio?»

GRAN parte de los estudios sobre cambio educativo se refieren a las características de *los individuos* y de los sistemas educativos que se piensa realizan el proceso de innovación en sus distintas etapas. Al mismo tiempo se plantean una serie de problemas relativos a la naturaleza y características de los cambios.

Los cambios pueden clasificarse de varias formas. En educación se han diferenciado con frecuencia atendiendo a su objetivo principal: currículum y organización de contenidos; organización de la clase, adición, supresión o reagrupamiento de materias, papeles del profesor y del alumno; planificaciones de la estructura administrativa, relaciones escuela-comunidad, etcétera. A medida que las innovaciones se hacen más conceptuales y sofisticadas se dirigen con frecuencia a varios de esos aspectos simultáneamente. Es fácil, sin embargo, que los que proponen la innovación subestimen las implicaciones del cambio en áreas distintas de las de su objetivo original. Muchos cambios tienen objetivos que explícitamente están incluidos en una o más de las categorías citadas. Otros, por el contrario, van dirigidos hacia objetivos aislados y a veces no explicitados concretamente.

SOSPECHA NUM. 5: «Los cambios teledirigidos»

LOS cambios pueden clasificarse también según su distinto *origen* dentro del sistema educativo. A veces, se distingue entre cambios programados y no programados; los programados serían aquellos que se planifican previamente y se producen según pasos establecidos. Un ejemplo de *cambio programado* en educación podría ser un nuevo curso de ciencias producido por un grupo seleccionado por el colegio y que se responsabiliza de la revisión anual del programa. Parece razonable esperar que las innovaciones programadas, en general, serán menos radicales en su concepción que las no programadas, aunque los pasos del cambio pueden también tener consecuencias inesperadas.

SOSPECHA NUM. 6: «¿Echar abajo todo?»

DISTINTOS tipos de cambios surgen también en organizaciones que difieren en la percepción de su propio funcionamiento. El «cambio sin ruptura» en un contexto educativo podría esperarse de centros que consideran tener éxito e implicaría una búsqueda de nuevas ideas, la ampliación de las actividades existentes y un esfuerzo para no perturbar las actuales *estructuras* de organización. En contraste, el «cambio con ruptura» se tipificaría en organizaciones que se autocalifican como sin éxito e implicaría más fácilmente una reorganización interna y un intento de revisar la utilización de los recursos existentes.

SOSPECHA NUM. 7: «Lo de fuera no vale para aquí»

LAS reformas educativas se han considerado también en función de la *relación* de sus iniciadores con el sistema escolar o su papel dentro del mismo. Algunas veces el cambio del sistema educativo se propone por *personas de fuera*, quizá con relación oficial o extraoficial con la escuela. Estos cambios pueden ser consecuencia de las experiencias de los educadores en otros sitios y a veces implican la adaptación de ideas desarrolladas en contextos diferentes al de la educación. Algunos cambios en educación son el fruto de decisiones políticas y son propuestos por personas con formación ajena a la problemática pedagógica.

SOSPECHA NUM. 8: «¿Quién propone el cambio? ¿La base jerarquía?»

OTROS cambios son iniciados por miembros del sistema educativo y propuestos por personas de los distintos niveles de la jerarquía escolar. A veces surge la innovación después del diagnóstico de una nece-



sidad, que constituye un estímulo para la propuesta de cambio. En otros casos el esquema es al contrario y el conocimiento de las necesidades viene después de las propuestas de cambio, cuando las personas ven la situación educativa desde una perspectiva diferente. Se pueden también considerar los cambios desde el punto de vista del origen de la decisión por la que se adopta el cambio. Algunos cambios proceden de un acuerdo en la escuela o en la comunidad, mientras que otros se adoptan por decisión de una o varias personas. Algunos cambios se adoptan colectivamente y se aplican simultáneamente a varios sistemas, escuelas o departamentos. Otros implican solamente la participación de colegios o profesores individualmente.

SOSPECHA NUM. 9:

«El cambio sacrifica a las personas»

LA respuesta a las propuestas de cambio, por parte de las escuelas y comunidades, con frecuencia viene condicionada por la relación entre los costes asociados con la innovación y el valor de los beneficios que se espera produzca esa innovación. Algunos cambios se pueden adoptar y mantener con poco gasto, mientras que otros implican un gasto considerable a corto y largo plazo. Sin negar la importancia de los factores económicos de la innovación es obvio que el coste no puede medirse solamente en términos de dólares, francos o pesetas. El cambio también implica gastos sociales y psicológicos, tanto para la organización escolar como para los *individuos participantes*. A veces hay que dedicar menos tiempo y menos recursos a otras actividades para atender a algunas de las dislocaciones unidas al cambio. Las distintas personas valoran el cambio no sólo en función de los resultados educativos esperados, sino también en función de si es un posible origen de trabajo extra o de más responsabilidades no deseadas, de pérdida de poder o de prestigio, de desafío a los papeles, funciones y creencias establecidas. Debe notarse que, tanto los costes reales de la innovación como los otros apreciados, pueden variar, y con frecuencia varían, entre los miembros del sistema escolar, y que los aspectos que para algunos son «gastos» otros los consideran como beneficios. Los que proponen el cambio tienden a ver los beneficios del mismo en términos personales y sus costes en términos de la organización, mientras que los enemigos del cambio tienden a percibir los beneficios como de la organización y los costes como personales.

SOSPECHA NUM. 10:

«¿Quién evalúa el cambio?»

LOS beneficios de una innovación, así como sus costes, se pueden medir en términos económicos, sociales o educativos. Aunque los resultados de la educación son difíciles de medir inmediatamente, puede decirse que un cambio con éxito sería aquel que permite a la escuela alcanzar más afectiva y eficazmente sus objetivos educativos o a establecer y buscar los nuevos objetivos que se han escogido para ampliar o reemplazar los primitivos. Los resultados del cambio en educación, sin embargo, tienden a manifestarse en sus efectos psicológicos, interpersonales y de organización. Estos efectos, como los más directamente educativos, pueden ser inmediatos o no inmediatos, buscados o accidentales, aislados o generales. Como los costes de la innovación, los beneficios se pueden distribuir desigualmente dentro de la clase, el colegio o la comunidad.

SOSPECHA NUM. 11:

«¿Vale la pena ese riesgo?»

LA probabilidad de que una innovación sea aceptada depende también del grado de riesgo que se cree que trae consigo. Un elemento del riesgo comprende el grado de seguridad con el que se espera que la innovación podrá ser realizada y de que traerá los beneficios prometidos. Otro elemento relacionado con éste radica en la *seguridad* del cambio tal como se percibe. Algunos cambios se consideran «seguros» por padres, profesores y dirigentes en el sentido de que incluso una defectuosa aplicación del cambio y del fracaso del mismo no traerían un gran perjuicio. Por otra parte, se consideran innovaciones más peligrosas aquellas en las que se cree que un fallo llevaría a peores consecuencias. Los riesgos asociados con la aceptación de la innovación no sólo conciernen a la percepción del aspecto técnico del cambio, sino también a la amenaza del «status» y de la fama para las personas que apoyan un cambio impopular o sin éxito. (Por otro lado, cuando un cambio es altamente popular, o cuando las normas de la escuela o de la comunidad apoyan claramente el cambio, los indivi-

Algunos cambios proceden de «un acuerdo» en la escuela o en la comunidad, mientras que otros se adoptan colectivamente y se aplican simultáneamente a varios sistemas, escuelas o departamentos



Las reformas educativas tienen pocas probabilidades de éxito, a no ser que las personas sepan lo que se espera de ellas y las razones para esperarlo

duos pueden considerar los riesgos de *no* apoyar el cambio.) Es probable que la disposición de las personas para aceptar el riesgo de iniciar y aceptar innovaciones varía no sólo según las características de las innovaciones, sino también según la posición de las personas dentro del sistema educativo.

SOSPECHA NUM. 12:

«Si sale mal, ¿habrá vuelta atrás?»

UN concepto relacionado con el riesgo asociado a una innovación es la *reversibilidad* del cambio; es decir, la extensión en que pueda abandonarse si no tiene éxito o no se desea ya, para volver a las condiciones iniciales. Cuando se dispone de una serie de cambios alternativos se escogen con más facilidad aquellos que son más reversibles. Otra característica relacionada es la divisibilidad de las innovaciones o la extensión en que puedan introducirse gradualmente o separadas en sus componentes para ensayarlos aisladamente sin abandonar primero la situación primitiva.

SOSPECHA NUM. 13:

«¿Cómo quedo yo con el cambio?»

ES difícil exagerar la importancia del grado en que un cambio es compatible o incompatible con las normas, valores y experiencia de la comunidad y de la escuela y con las características sociales y psicológicas de aquellos que se espera participen en el cambio. El significado de esta compatibilidad es especialmente grande para aquellas innovaciones que exigen *reajustes* en muchas áreas y en diferentes niveles del sistema escolar. Análogamente, la cuestión de la compatibilidad se hace más complicada cuando los cambios se dirigen a comunidades heterogéneas y complejos sistemas escolares que no se caracterizan por un esquema sencillo o unitario de objetivos, prioridades y necesidades. Los numerosos problemas relativos a la conveniencia de un cambio en un determinado contexto social necesitarían un tratamiento más amplio del que se puede presentar aquí. Debe recordarse que estas relaciones no solamente implican la estructura técnica del cambio y los fines establecidos, sino también sus símbolos y sus sistemas de opinión. Las innovaciones varían mucho en su complejidad, desde simples ideas fáciles de poner en práctica hasta sofisticados esquemas conceptuales que implican un elaborado proceso de puesta en práctica. (Desde luego, hay ideas relativamente sencillas que son difíciles de poner en práctica y viceversa.) Previsiblemente, la evidencia indica que los cambios relativamente complejos tienden a ser más lentamente aceptados.

SOSPECHA NUM. 14:

«¡No contaron conmigo!»

SIN embargo, sea sencillo o complejo el cambio educativo, es importante la claridad con que se comunica a aquellos que van a participar, o a los que probablemente serán afectados, o a aquellos cuya aprobación y ayuda se necesita. Las reformas educativas tienen pocas probabilidades de éxito, a no ser que las personas sepan lo que se espera de ellas y las razones para esperarlo. Análogamente, la valoración de las innovaciones y la diseminación del conocimiento que ellas puedan crear dependen de la concreción con que se pueden describir las técnicas y los resultados. Al igual que hay, desde luego, grandes diferencias en la capacidad de los reformadores para comunicarse con las respectivas audiencias, los mismos cambios difieren en la facilidad con que sus métodos y resultados pueden demostrarse.

SOSPECHA NUM. 15:

«Todo cambio trasciende al contexto social»

AUNQUE es posible discutir las propiedades concretas de las reformas educativas, no debe olvidarse que estas reformas son también parte de un contexto más amplio y que asimismo se pueden ver desde la perspectiva de la evolución general de la sociedad a la que pertenece la escuela. El cambio puede tomar diferentes formas y seguir distintos caminos, según la misma estructura de la sociedad y los objetivos dominantes en su sistema educativo. Las ideologías, dentro de un esquema político y cultural más amplio, tienden a reflejarse no sólo en los matices del sistema educativo, sino también en la urgencia y dirección de los cambios.



Teniendo en cuenta esas grandes fuerzas sociales se puede sacar partido del estudio de reformas educativas en concreto. ¿Por qué algunas reformas son puestas en práctica más fácilmente que otras? ¿Por qué la «escuela abierta» se adopta en algunos colegios y en otros no? ¿Cómo nos explicamos el que un nuevo método de lectura sea entendido de formas tan diversas por distintos grupos de padres y profesores? ¿Por qué cambios aparentemente pequeños en técnicas educativas con frecuencia tienen consecuencias de largo alcance y a veces imprevistas? ¿Cómo podemos evaluar y descri-

bir los efectos reales de algunas reformas educativas en concreto? En el proceso de intentar buscar una respuesta a preguntas como las anteriores podremos profundizar en algunos mitos convencionales y obtener una visión más clara del cambio en educación y de cómo tiene lugar.

DAVID SABRITT
Profesor de Sociología en
New York University



ACTIVIDADES PARA LA ESCUELA DE PADRES



LAB 8/03: Casos

1. Dividir al grupo de padres en subgrupos de 2 ó 6. Que cada uno presente un caso o anécdota suficientemente significativa, en la que se proponía un cambio en el colegio, en casa, en la ciudad, etcétera.
2. Seleccionar el caso que pueda servir mejor para la discusión en el grupo de 20.
3. Proceder al análisis de las personas que rechazaban el cambio, siguiendo los 15 ítems o SOSPECHAS propuestas en el artículo. Ver si se verificaron o no y en qué grado.
4. Hacer un autoanálisis en un caso cualquiera familiar. Que cada uno vaya diciendo su reacción ante el cambio que le supone aceptar, por ejemplo, la nueva actitud de un hijo ante la política, ante la elección de carrera, elección de un amigo, llegar tarde a casa, etcétera. Ver en qué ítems de los propuestos se suele incidir más.
5. Hacer una prospectiva: la Escuela de Padres propone, por ejemplo, al colegio un cambio que va a suponer un interés real y beneficio educativo para los alumnos: ¿Cuál va a ser la reacción del colegio, de otros padres, de los alumnos? ¿En qué ítems inciden más de los propuestos aquí?