

Cultura escolar y resistencias al cambio

Joaquín PAREDES LABRA

Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este trabajo analiza las características de las resistencias a los procesos de cambio a través de las siguientes condiciones: el centro educativo es la unidad de cambio, que para que éste ocurra son necesarias personas concernidas con el mismo, que esos agentes necesitan autonomía y poder, que es necesario un *motor interno* que dinamice los procesos; que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa; y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo. En esta revisión prevalece qué ocurre con las actitudes de los profesores cuando no se producen tales condiciones y se establece que las actitudes hacia el cambio tienen sentido entendidas desde su integración en el seno de las culturas escolares.

ABSTRACT

This work analyzes the characteristics of the resistance to the processes of change through the following conditions: the school is the change unit, it's necessary people concerned with the change, those agents need autonomy and power, it's necessary an internal engine that moves the processes; the change depends more on the initiatives, the work of the teachers and headmaster that of the legislative reform; and the school is possible that it improves if is able to learn itself. In this revision it prevails what it happens about attitudes when such conditions do not take place. The attitudes have sense in their integration in the school cultures.

PALABRAS CLAVE

Profesor. Educación Secundaria. Innovación. Actitudes.

KEYWORDS

Teacher. Secondary Education. Innovation. Attitudes.

La década de los noventa estuvo marcada, en educación, por la pretensión de la eficacia y la mejora escolares. Los grandes estudios macro del sistema educativo prometían identificar un fárrago de factores, una suerte de lista de condiciones, para hacer una escuela más feliz con "superprofesores, superdirectores y supercentras".

Una década después, en una provechosa línea que vamos a denominar de análisis de las resistencias al cambio, el tema clave en la innovación y el cambio educativo es las actitudes del profesorado en una determinada forma de cultura escolar.

En este análisis de las actitudes está presente el pensamiento del profesorado (Calderhead, 1987), el cambio indisociado de la mejora escolar (Fullan y Hargreaves, 1996), y la investigación sobre cultura escolar (Díez Gutiérrez, 1999). Es decir, la explicación profunda de las conductas de los profesores, la comprensión de los procesos institucionales de su trabajo, así como el análisis del marco en el que se desenvuelve.

Entre sus hallazgos, Serafín Antúnez (2001), al hablar de cambio, los resume diciendo que el centro educativo es la unidad de cambio (1), que para que éste ocurra son necesarias personas concernidas con el mismo (2), que esos agentes necesitan autonomía y poder (3), que es necesario un *motor interno* que dinamice los procesos (4); que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa (5); y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo (6).

Son referentes para constatar que no hay innovación, que el cambio no se produce o que la reforma fracasa (apartados 2, 3,4 Ybuena parte del S del mapa de Antúnez).

Como estrategias de cambio, Antúnez identifica dos grandes tipos, las que requieren apoyo externo y las que se autogeneran en los centros desde el análisis interno. Buena parte de las propuestas de estrategia de cambio se dirigen a la actuación sobre actitudes del profesorado, tal y como reivindicaba la línea de investigación sobre pensamiento del profesor, y no a los decálogos de centro que persisten en la literatura.

A tenor de los tiempos de contrarreforma que se han vivido y cuyos retazos se instalan en el cuerpo educativo, conviene una síntesis sobre la que construir otro tipo de iniciativas de cambio, sobremanera si seguimos creyendo que los docentes pueden ser un motor para llevarlo adelante. Este corpus ha servido de base para "El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes", una investigación dirigida por el autor de este trabajo, dentro del programa de Proyectos de investigación para grupos precompetitivos de la UAM, curso 2003 - 2004 (Paredes, Murillo y Egida, en prensa). A partir de los profesores calificados como innovadores en un primer estudio cuantitativo se seleccionaron cuatro para analizarlos con más detalle. De ellos, dos están en centros con una cultura innovadora, mientras que los otros dos pertenecen a centros con una cultura calificada como no innovadora. En esta segunda fase, se realiza un triple análisis en el que se van presentando aspectos relacionados con las concepciones pedagógicas de los docentes, la fase interactiva de la enseñanza y la vida del centro, con información tanto del docente como de otros agentes del centro.

EL CENTRO EDUCATIVO COMO UNIDAD DE CAMBIO y LAS RESISTENCIAS DE LOS PROFESORES

En los últimos 30 años se han vivido insistentes procesos de reforma educativa, sea aprendizaje por descubrimiento, nueva matemática, educación con contenidos profesionalizantes, mastery learning, volver a lo básico (*back to basics*) o estándares en educación, por citar algunas. Sus efectos en la vida cotidiana de los centros han sido muy desiguales. Se plantea que de esas reformas se han producido pocos cambios (Leat, 1999), que no duran porque son reformas verticales (López Ruiz, 2000) o que se han agudizado las actitudes negativas a la innovación en los parámetros de cada reforma (Hargreaves et al., 1998).

Cambio y resistencias actúan dentro de los centros educativos. Algunas corrientes de investigación se han preocupado por su gobierno, la forma en que se toman decisiones o planifican sus actividades. Otro enfoque ha sido el de la corriente de investigación sobre reculturación (Fink y Stoll, 1998), entendiendo la cultura escolar como grado de compromiso de los miembros de un centro educativo con un trabajo común; unos valores, normas y orientaciones sobre la enseñanza, los estudiantes y la escolarización compartidos, y un funcionamiento colaborativo que incrementa la interdependencia de sus miembros. Ello es así porque la naturaleza de los procesos de enseñanza se entiende como compleja, incierta, inestable, singular y plena de conflictos sobre valores; un espacio que conviene estudiar como un todo. También se entiende como solidaria, exigente y conectada con la realidad de su entorno.

Para comprender el cambio y las resistencias al cambio se hace necesario entonces entender las fuerzas que operan en el seno de los centros educativos y la forma en que construyen sus normas. Estas normas tienen que ver con el papel de los diferentes actores de los centros en la adopción de fines de los centros, la mejora continua o el apoyo mutuo, pero también otras normas como el respeto a la individualidad y la creatividad, normas por las cuales las instituciones educativas sostienen una forma de hacer.

El resultado es demoledor: sólo la constatación del conjunto de elementos de la vida del centro permite asegurar que existe un tipo de cultura escolar que facilita el cambio.

De forma complementaria, los estudios sobre micropolítica (por ejemplo Ball, 1989) han explicado cómo se forjan las culturas escolares.

A tenor de los aún pocos trabajos sobre micropolítica que se vienen realizando, parece que el conflicto y su gestión en la cultura escolar, y no el consenso, es un importante eje no sólo del cambio, sino de la actitud hacia el cambio. La forma de enfrentar el conflicto vivido en el centro es una forma de aproximarse al posible cambio e innovación.

La primera dificultad del conflicto es que tiene mala prensa. Los conflictos se centran en los valores de una comunidad educativa, ponen en tela de juicio el propio espacio de trabajo de los centros. A ello se añade que muchos profesores, en tanto que trabajadores, buscan estabilidad en el centro y sus prácticas.

Por otra parte, a los profesores les resulta muy difícil innovar si la corriente mayoritaria del centro no innova. Por ello, los docentes que pueden convivir mejor con

los procesos de creación de espacios que son los conflictos no son quienes buscan la unidad, sino aquellos que aceptan la diversidad, los que están abiertos a otras ideas, al cambio.

Desde esta orientación, es más fácil comprender cómo las reformas de las estructuras formales no sirven para los procesos de cambio (no-tocan los valores y no generan los necesarios conflictos), pero sobre todo que el aparente consenso y la mala gestión del conflicto han hecho fracasar las reformas, venidas de fuera de los propios centros. Aprender a convivir en la discusión y el conflicto es un reto de gran envergadura para los profesionales de la educación.

Otro tanto ha pasado con los problemas sociales, externos a los centros, y sus efectos en la vida escolar (el fenómeno de la globalización, las metas educativas y el papel de los docentes, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, la demanda de actuación educativa en zonas deprimidas, la constatación de diversidad cultural y lingüística, por citar algunos). La agenda de problemas sociales es muy amplia y muchos docentes la ignoran con la excusa de que están abiertamente opuestos a la expresión política en el ámbito escolar.

Ahora bien, en una esfera intermedia entre grandes desafíos sociales y vida cotidiana del centro, existen problemas que, derivando de la agenda social, tienen que ver con la naturaleza del trabajo como docente. Estos problemas hacen referencia a la escasez de apoyos o incentivos a los profesores en su actuación docente, el currículo, la evaluación de resultados, los cortes de presupuesto, el trato estandarizado a los centros educativos, la *accountability* o responsabilidad sobre el trabajo (De Miguel, 1996; Tye y Tye, 1993), elementos para la intensificación de la vida laboral o la dificultad de conciliarla con la vida familiar.

Parecen pues más importantes para la vida de los centros los desarrollos de las políticas educativas y los condicionantes laborales que de ellos se derivan que los grandes desafíos sociales contemporáneos.

Para cerrar este análisis en torno a la contribución de la cultura escolar a las resistencias, conviene caracterizar otra corriente de investigación, denominada de las "Organizaciones que aprenden" (Senge, 1990; Larsen y otros, 2002). Parte de presupuestos bien diferentes (la disposición de los equipos docentes al cambio y la eficacia de la institución escolar) y alcanza un diagnóstico similar al que muestran quienes se dedican a analizar el conflicto: la importancia de las visiones de conjunto de la institución educativa, de las comunicaciones abiertas y la cultura de colaboración como señas de una cultura escolar capaz de aprender.

En esta corriente se constata que existen culturas escolares que anulan la diversidad, mantienen el *statu quo*, inhiben el aprendizaje, la experimentación, el riesgo y la colaboración; y que tienen creencias limitadas sobre los alumnos, además de entender limitada la capacidad de aprendizaje de los equipos, cuestión principal en esta corriente.

Por eso, cuando las estructuras formales de los centros educativos pueden dificultar la colaboración en la base del cambio, esas estructuras deben ser cambiadas. Pero esta corriente postula que cambiar las estructuras formales no sirve si no hay un deseo auténtico de los docentes por colaborar, para aprender y cambiar.

Como se ha mostrado, la comprensión de la vida en los centros permite entender mejor a los docentes como individuos y grupos que allí trabajan. Sus actitudes, como sospechábamos, son muy valiosas para los procesos de cambio, pero lo son dentro de la ecología de cada centro. Por ello, entenderlas puede ser útil para actuar en procesos de cambio.

Presos de una lógica reglamentista, se olvida que las estructuras que proporcionan las reformas no agitan la necesidad de confrontar la práctica con los desafíos educativos y sociales. Sin conflicto ni marco para trabajarlo no hay cambios perceptibles.

EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DE RESISTENCIA

En la base del estudio de las actitudes de resistencia, ligada a la línea de investigación sobre la cultura escolar, están las diferentes líneas de investigación sobre pensamiento del profesor. Hacer explícitas sus creencias será la base para trabajar su forma de enfrentar lo cotidiano en el centro (por ejemplo Leat, 1993).

Quedan lejos, pues, los primeros estudios de mediados de los cincuenta sobre actitudes de los profesores, que caracterizaban las resistencias al cambio como meros miedos personales de los docentes a innovaciones drásticas, aunque algunos autores de la corriente de eficacia escolar persistan en tales explicaciones (temperamento, formación sin orientación a resolución de problemas), por ejemplo Wagner (2001). De ello, a nuestro parecer sólo queda la importancia de cómo la percepción de sí mismos está influyendo en el trabajo cotidiano del docente.

CUANDO NO HAY PERSONAS CONCERNIDAS CON LA INNOVACIÓN

Para que el cambio ocurra son necesarias personas concernidas con el cambio, por sus ideas, sus conductas, sus actitudes.

La primera negación de tal compromiso es el aislamiento. Deborah Britzman (1991) lo identifica como parte de una mitología triple: "todo depende del profesor", "el profesor es un experto" y "el profesor se hace a sí mismo". El tercer mito ("el profesor se hace a sí mismo") acentúa la importancia de determinadas facultades naturales: talento, intuición y sentido común. Identificarse como "los de la práctica" es marcar diferencias, ubicarse en islas incommunicables.

Troman (1996), analizando el aislamiento, plantea que muchos docentes prefieren mantener el *status quo* porque un profesor contemporáneo (guía con nuevas destrezas, preparado para innovaciones y con buenos resultados de sus alumnos) tiene muchos más requerimientos que otro tradicional. Los profesores se limitan a aceptar la autoridad del director en la definición de la organización y el currículo, ser un especialista en una materia, trabajar solo, regirse por la antigüedad o la posición en la estructura del centro antes que por razones curriculares o percibir a padres y autoridades como intrusos en el trabajo con los alumnos.

Los profesores experimentan el primer tipo de trabajo como muy estresante. Y algunos se queman e incluso abandonan la docencia. El tantas veces citado trabajo de Esteve (1987) realiza al respecto un análisis estructural y de agentes exógenos. Pero según Evers, Browsers y Tomic (2002) el síndrome del quemado tiene que ver tanto con los bajos niveles de autoeficacia percibida por cada profesor, en una enseñanza con muchas exigencias, como con las discrepancias entre conductas y creencias.

Ahora bien, no todas las resistencias son negativas, mucho más en un período de reformas tan intenso. Kaufman y Aloma (1997) lo han caracterizado como "tolerar la ambigüedad" en la vida en los centros. Spark (1997) indica que la resistencia al cambio es sólo un síntoma de la baja calidad de la innovación propuesta y la falta de respeto a la experiencia previa de los propios profesores. Richardson (1997) habla de resistencia al propio cambio y conflicto entre valores y propuestas, con un estadio intermedio de miedos a castigos y espera de recompensas.

Se ha observado que en el curso de reformas educativas el conflicto se agudiza, se encaja peor. El elenco de resistencias es sensiblemente distinto al inicialmente propuesto por las teorías de la organización escolar al uso, pues los profesores parece que ahora actúan (Moore y otros, 2002):

Alineándose con la reforma.

Acomodándose a la reforma sin cambiar su propia práctica.

Seleccionando algunos aspectos de varias tradiciones educativas para construir la identidad pedagógica preferida (eclecticismo).

Seleccionando algunos aspectos de varias tradiciones educativas para construir la identidad pedagógica no percibida como amenazada (pragmatismo).

Por ello, particularmente por los eclécticos Y los pragmáticos, ya no se puede hablar de un continuo adhesión-resistencia al cambio, aunque cierta literatura insista. Encontramos profesionales eclécticos y pragmáticos que se han adaptado. y que confunden a los investigadores. Que no se sabe de qué lado de la innovación caen. Algo parece haber cambiado, pues, en los últimos treinta años en el campo de las resistencias. Un innovador en un centro con prácticas estáticas puede trabajar con otro tipo de actividades, al tiempo que tampoco le influyen las reformas cíclicas.

CUANDO NO HAY AUTONOMÍA NI SISTEMAS DE TRABAJO COLABORATIVO

Existen profesores que no son autónomos, que están alienados, que viven la enseñanza exclusivamente como trabajadores.

Muchos de estos profesores sólo perciben obstáculos de tipo organizativo para la enseñanza (De Miguel, 1996), empezando por la falta de autonomía real de los centros, la necesidad de más medios, la actitud cómoda y pasiva de otros compañeros, la falta de estímulos para mejorar o un sistema organizativo de trabajo escolar

centrado en el individuo y no en el grupo. Todo el mundo parece estar contra el docente.

Sin embargo, parecen sufrir de lo que se ha denominado "intensificación laboral. Apple (citado por Troman, 1996) plantea que la supuesta autonomía es, en el fondo, una especialización sometida a mayor control, una forma de intensificación laboral y de pérdida a la larga de control sobre su propia profesión. Las sucesivas reformas de la organización de las escuelas dicen reforzar la autonomía de los docentes pero no se ocupan del trabajo colaborativo. Para unos se debe al utilitarismo político, para otros lo es a la desprofesionalización propiciada por una formación inicial preocupada en exceso por formar educadores como técnicos educativos.

Volvamos a la práctica. En los noventa se habló del "nuevo profesionalismo", en nuestros días del "nuevo empresario".

El primer tipo de práctica, el nuevo profesionalismo, fue el de los profesores dispuestos a cumplir y sobrevivir profesionalmente mediante la aceptación de estructura jerárquica donde el director es también un miembro del equipo, evaluar el trabajo de los colegas y aceptar la evaluación del propio, comprometerse en un trabajo flexible que demanda tareas flexibles, exhibir habilidades sociales para relacionarse con otros colegas y los estudiantes, trabajar colaborativamente con otros docentes, participar en la toma de decisiones a partir de una formación esotérica, aceptar las tareas de gestión y mostrar compromiso educativo participando en actividades de todo tipo (incluidas las de formación) fuera del horario escolar.

Las conductas exhibidas por los docentes ante el nuevo profesionalismo son conocidas (por ejemplo Vásquez y Martínez, 1996), y son tales como hacer gala de dejación de funciones directivas o gestión, porque "mi trabajo está en el aula"; no cumplir con obligaciones de la escuela sobre planificación, evaluación y formación permanente (no acudir a las reuniones de trabajo ni a los seminarios de formación); exhibir conductas disruptivas en las reuniones; rechazar la utilidad de la teoría pedagógica desde el punto de vista de la práctica; resistirse a asumir procesos que son lentos y a largo plazo y hacerlo a que otros participen en la resolución de sus problemas.

Más recientemente se postula el docente con espíritu de "nuevo empresario" que rompe la cultura de aislamiento y colabora con otros. Se somete a los cambios y los ve de forma favorable.

La reacción es el pragmatismo y el eclecticismo; ambos son, para Moore y otros (2002)/ el resultado de la separación entre el sentido utilitario de las políticas educativas y la orientación altruista de los docentes. Pueden deberse a que las posiciones "tradicional" o "progresista" tienen mala prensa entre los profesores, que ser pragmático tiene resultados en su trabajo y que se mueven de lo "extremista, irracional o político" a lo "equilibrado, racional, maduro, de sentido común".

Intentar sostener a los docentes como asalariados supuestamente autónomos pero sometidos por varios constreñimientos es procurar un foco de tensión. Al no buscar la tensión, las prácticas quedan estáticas. Si la reforma llega, es casi imposible aceptar la transformación que de ella se deriva.

LOS PROFESORES NO SE HAN ENTERADO DE LA EXISTENCIA DE UN MOTOR QUE DINAMIZA LOS PROCESOS DE SU CENTRO

En varios estudios de finales de los ochenta (Sederberg y Clark, 1990; Torrington y Weightman, 1989) los profesores respondían a las cuestiones sobre motivación en términos de una fuerza interior difícil de poder expresar.

Más recientemente, Nolan y Meister (2000) presentan el factor "orgullo del trabajo, preocupación y propósitos morales" como tema poderoso que da a los profesores la fuerza moral necesaria para perseverar. Debido a que los profesores estaban emocionalmente interconectados por su compromiso moral con los estudiantes fueron capaces de colaborar con eficacia en aquellos temas que ellos comprendían y valoraban.

Pero la motivación no es suficiente. Dado que los profesores tienen el objetivo de mejorar los logros de los estudiantes, trabajan más intensamente y se sienten más culpables cuando tienen que luchar con complejidades para las que no están preparados. Los profesores pueden sentir que ellos nunca pueden hacer lo suficiente y ese sentimiento puede conducir al síndrome del "profesor quemado".

En ese sentido, la colegialidad puede ser una ayuda para reducir la incertidumbre y ayudar a los profesores a reconocer sus limitaciones y a aceptar lo que ellos pueden y lo que no pueden hacer. Por tanto, proporcionar tiempos para que los equipos puedan evaluar sus progresos y los resultados de las iniciativas de cambio puede ser un mecanismo poderoso para mantener los aspectos positivos de la preocupación por los estudiantes y minimizar los negativos.

Ahora bien, aunque la colaboración es importante, la individualidad también lo es. Ésta da a los profesores el poder para ejercer la iniciativa y la creatividad en su trabajo. Por tanto, tratar de eliminar el individualismo a través de la colaboración y la colegialidad puede minar la individualidad y llevar al profesor a un sentimiento de incompetencia. Lo que está en juego es el papel negativo de las perspectivas de consenso en los centros educativos, cuando no sencillamente en la creación de clubes cerrados de profesores con los mismos intereses.

Hall y Hord (en Coronel, 1986) reclaman equipos facilitadores del cambio, una combinación de conocimiento, implicación, conductas y tono de las interacciones entre docentes que quizá resuelva la difícil ecuación motivación-colegialidad-creatividad.

CUANDO NO HAY INICIATIVAS, NI TRABAJO DE LOS PROFESORES NI DIRECCIÓN EFECTIVA

Éste quizá sea el tema más trabajado por la literatura de organización escolar (por ejemplo Estebaranz, Mingorance y Marcelo, 2000).

Algunas tendencias de organización escolar, como la de las Organizaciones que aprenden, tienen premisas optimistas, para algunos puede que ingenuas, como Richardson (1997): "la gente que trabaja en educación es intrínsecamente buena y

quiere sacar lo mejor de sí misma en aquello que hace... si no, no estarían en educación". Con estas premisas, no hay culpables por inacción, sino desgobernados.

Las temáticas de innovación afectan poderosamente los cambios propuestos. Así, Tye y Tye (1993) relatan cómo los significados que los profesores atribuyen al concepto de "educación global" afectan a sus conductas en la adaptación al cambio.

No vamos a insistir en la importancia de la dirección. Por lo que afecta a las actitudes, la confianza y el compromiso generados por la dirección son logros centrales que pretende sostener cualquiera de las tendencias de análisis y estrategias de cambio.

Además, los centros innovadores han de poseer niveles efectivos procurados por la dirección en ámbitos como: formación en evaluación institucional, formación en dinámica de grupos, gestión del tiempo, participación, uso de materiales, comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos. Sin embargo, se vivencia la formación permanente como una pérdida de tiempo y dinero. Tampoco se rompen prácticas de aislamiento arraigadas, ¿por qué?

LA ESCUELA ES POSIBLE QUE MEJORE SI ES CAPAZ DE APRENDER DE SÍ MISMA, PERO NO APRENDE

El cambio concita no sólo a los profesores, sino también al equipo directivo y a los padres. Si alguno de estos elementos no se comprometen con el cambio, es muy difícil producirlo.

Las escuelas, aunque parezca lo contrario, son organizaciones más complejas que las empresas. Están construidas sobre relaciones, y estas relaciones preservan muy fuertemente el *statu quo*. Al decir de la corriente de "Organizaciones que aprenden", la institución educativa es jerárquica y monolítica, y está politizada (todo el mundo tiene opiniones sobre cómo debe funcionar una institución, incluso hay herramientas educativas que son sancionadas socialmente, como los tests estandarizados, las pruebas de acceso...).

ESTRATEGIAS DE CAMBIO

Además del análisis de las resistencias, a través del recorrido que hace Serafín Antúnez (2001) podemos enunciar a grandes rasgos algunas estrategias para superar las resistencias a través del cambio en las actitudes de los docentes.

Un proyecto presentado a una escuela tal cual sólo será aceptado en primera instancia por unos pocos. Requiere de estrategias para vencer culturas escolares degradadas.

Entre las identificadas como estrategias con apoyo externo están el análisis y asesoramiento, con un marco más general en el campo del pensamiento del profesor; y el trabajo sobre cultura escolar.

La cultura escolar crea contextos sociales en los que el profesorado define y desarrolla su trabajo diario y sin cultura no hay contexto. Las condiciones organizati-

vas ayudan a crear un entorno apropiado, y sin apoyo organizativo no hay contexto. Contextos que no ayudan son los que conducen a la intensificación; la soledad (vs. individualismo), monotonía, repetición, falta de reconocimiento o percepción de intrusión de la vida de la escuela en su trabajo en el aula; la burocratización sin contrapartidas; la balcanización, colegialidad artificial y mosaico móvil. Los profesores que hablan frecuentemente, son observados, hacen materiales juntos y aprenden de otros lo que hacen es trabajar colegiadamente, es un modo de vida. Sin embargo, la colegiación se ha advertido que supone a largo plazo rutinización o anulación de la creatividad.

De las estrategias con análisis interno se destacan la investigación acción y la autoevaluación (Tomas y otros, 2000), también con numerosos obstáculos cuya base son la mala comprensión de las actitudes de los docentes.

Más allá, harán falta nuevos modelos para el profesorado ("desarrollo profesional"), nuevos modelos de escuela (descentralizada, autónoma, con cultura propia y generada por sí; Bolívar, 1999), y nuevos paradigmas para la gestión escolar (escuelas eficaces y "organizaciones que aprenden").

Tal y como se dijo al principio, este corpus teórico iluminó el análisis de una investigación sobre las actitudes hacia el cambio en Educación Secundaria (Paredes, Murillo y Egido, en prensa). La teoría aquí presentada permitió valorar como elementos facilitadores del cambio la preocupación y la reflexión sobre los problemas que afectan al centro y la puesta en marcha de acciones encaminadas a resolverlos, la existencia de unas metas consensuadas y compartidas, la historia previa de innovación del centro, el papel del equipo directivo como dinamizador del cambio, la actitud de apertura hacia ideas y actividades de innovación que proceden del exterior y la actitud de compromiso de los docentes. Sin embargo, se constató que la reflexión no se puede dar en estructuras excesivamente formalizadas y que la historia de innovación muere cuando esa reflexión deja de existir.

BIBLIOGRAFÍA

- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-446.
- Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. En M.A. Santos Guerra, *Organización y gestión escolar* (pág. 165-178). Bilbao: Cisspraxis (Biblioteca básica para el profesorado, 5).
- Arranz, F. (2001). Los conflictos. En M. García de Cortázar. *Consensos y conflictos en centros docentes no universitarios* (pág. 139-156). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Beare, H.; Caldwell, B. y Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (1999). Facilitar iniciativas locales. En *Cómo mejorar los centros educativos* (pág. 167-189). Madrid: Síntesis.
- Britzman, O.P. (1991). *Practice makepractice: a critical study of learning to teach*. Albany: Suny Press.
- Calderhead (Ed.). (1987). *Exploring the teacher thinking*. Londres: Cassell.
- Carbonell J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- De Miguel, M. y otros (1996). *El desarrollo profesional del docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Díez Gutiérrez, E.J. (1999). Investigación de la cultura organizativa: procedimientos, técnicas, instrumentos. En *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización* (pág. 194-207). Barcelona: Oikos-Tau.
- Estebanz, A., Mingorance, P. y Marcelo, C. (2000). El impacto de la innovación a través del estudio de casos. *Bordón*, 2, 179-188.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Evers, W., Brouwers, A. y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244.
- Fink, D. Y Stoll, L. (1998). Educational change: easier said than done. En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change* (pág. 297-321). Dordrech (Holanda): Kluwer.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teacher College Press-Ontario Public School Teachers' Federation.
- Kaufman, K. y Aloma, R. (1997). Orchestrating classroom complexity: Interviews with inner city educators. *High School Journal*, 80(4), 218-227.
- Larsen, K. y otros (2002). Learning organizations. *The learning organizations homepage* (en línea) <http://leeds.colorado.edu/faculty/larsenk/learnorg/> (Consulta: 26 feb 02).
- Leat, D. (1993). Competence, teaching, thinking and feeling. *Oxford Review of Education*, 19, 499-510.
- Leat, D. (1999). Rolling the Stone Uphill: teacher development and the implementation of Thinking Skills programmes. *Oxford Review of Education*, 25(3), 387-404.
- López Ruiz, J. I. (2000) Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Bordón*, 321, 245-267.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Moore, A. y otros (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reformo *British Educational Research Journal*, 28(4), 226-249.
- Nolan, J. y Meister, D. G. (2000). *Teachers and Educational Change. The Lived Experience of Secondary School Restructuring*. New York: State University of New York Press.

- Paredes, J.; Murillo, F.J.; y Egido, 1. *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación-Universidad Autónoma de Madrid. En prensa.
- Richardson, J. (1997). Dealing with resisters biggest challenge for staff developers. *The developer*. March 1997. (En línea) <http://www.nsd.org/library/developer/dev3-97rich.html> (Consulta: 26 feb 02)
- Romo, V. (2002). Spanish teachers' views of the goals of science education in Secondary Education. *Research in science & technological education*, 20(1), 39-53.
- Sederberg, C. y Clark, S. (1990). Motivation and organizational incentives for high vitality teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 24(1), 6-13
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday. (versión española: (1992). *La quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica).
- Sparks, D. (1997). Is resistance to change really the problem? *The developer*. (en línea) <http://www.nsd.org/library/developer/dev3-97sparks.html> (Consulta: 26 feb 02)
- Sparks, D. (2001). Why change is so challenging for schools: an interview with Peter Senge. *Journal of Staff Development*, 22(3) (en línea) <http://www.nsd.org/library/jsd/senge223.html> (Consulta: 26 feb 02)
- Stoll, L. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Tomás, M (coord.) (2000). Diagnóstico del potencial innovador de un centro educativo. *Organización y gestión educativa*, 3, 21-28.
- Torre, S. de la (y otros) (1998). *Como innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Torrington, D. y Weightman, J. (1989). *The Reality of the School Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-488.
- Tye, K. y Tye, B. (1993). The realities of schooling: overcoming teacher resistance to global education. *Theory into practice*, 32(1), 58-63.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós - Cuadernos de Pedagogía.
- Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning. An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, January 2001, 378-383.