

NEXOS

VIVIANE ROBINSON

¿Cambiar la escuela o mejorarla?

Prólogo de Anna Jolonch



ÍNDICE

Prólogo a la edición española, Anna Jolonch	11
Introducción	25
Ideas fundamentales	26
Cómo se organiza este libro	29
Agradecimientos	30
1. Demasiado cambio, pero insuficiente	
mejora	33
No todos los cambios son deseables	34
Distinguir entre cambio y mejora	35
La distinción entre cambio y mejora incrementa la responsabilidad de los líderes	35
La distinción fomenta la vigilancia sobre si el cambio es eficaz	37
¿Vale la pena el cambio?	38
La mejora supone un impacto positivo en los alumnos	38
El impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos	42
2. Comprender el reto de la mejora	47
Comprender las teorías de la acción	48
Las teorías de la acción expuestas frente a las teorías en uso	52
Contribuir a cambiar las teorías de la acción	55

3. Dos enfoques para liderar la mejora:	
el <i>bypass</i> y el de compromiso	61
Las limitaciones del enfoque <i>bypass</i>	64
Escasa probabilidad de aprendizaje	
de circuito doble	64
Insuficiente examen crítico de la teoría	
alternativa	65
El <i>bypass</i> puede producir desconfianza	
mutua	65
El enfoque <i>bypass</i> : una iniciativa	
nacional	66
Del <i>bypass</i> al compromiso	70
Del <i>bypass</i> al compromiso: una iniciativa	
escolar	71
4. Las cuatro fases de la teoría	
del compromiso	75
Fase I. Acordar cuál es el problema	
que hay que resolver	77
Los datos pueden sugerir lo que es	
problemático	78
Un diálogo constructivo sobre	
el problema	79
Un diálogo defensivo sobre el problema . .	83
Obtener suficiente acuerdo	85
Fase II. Averiguar cuál es la teoría	
de la acción pertinente	86
Formular preguntas directas y respetuosas .	87
Retrasar la evaluación de la teoría	88
Analizar sistemáticamente cada componente	
de la teoría de la acción	92

Fase III. Evaluar el mérito relativo de la teoría de la acción actual y el de la alternativa	99
Qué valores son importantes	101
La evaluación de la teoría y el comportamiento interpersonal	105
Comunicar evaluaciones respetuosas	109
Fase IV. Implementar y monitorear una teoría de la acción nueva, que cuente con apoyo suficiente	112
Usar indicadores de implementación y de resultados	112
Insertar los indicadores en el trabajo de mejora	115
5. Aprender a liderar la mejora: El <i>coaching</i> que tiene en cuenta a los directores	121
Fragmento 1: Tener en cuenta lo que piensan los demás	122
Capa 1: El <i>coach</i> aporta el conocimiento pertinente	127
Capa 2: El <i>coach</i> ofrece un modelo sobre cómo mantener un enfoque compartido .	128
Capa 3: El <i>coach</i> representa los valores interpersonales de respeto, búsqueda de la verdad y compromiso interno	128
Fragmento 2: La crítica autorreferencial	130
Cómo formular una crítica autorreferencial	133
Fragmento 3: <i>Bypass</i> y reformular	133

6. Aprender a liderar la mejora: Un aprendizaje profesional que tiene en cuenta a los participantes	139
El contexto	140
Fase I. Acordar cuál es el problema que hay que resolver	143
Fase II. Exponer las teorías de la acción correspondientes	146
Elaborar una teoría de la acción general .	147
Elaborar una teoría de la acción personal .	150
Fase III. Evaluar el mérito relativo de la teoría de la acción actual y el de la alternativa	152
Elaborar y evaluar otra teoría de la acción general	152
Fase IV. Implementar y monitorear una teoría de la acción nueva, que cuente con apoyo suficiente	156
Epílogo, Stephen Dinham	167
Bibliografía	171

PRÓLOGO A LA EDICIÓN ESPAÑOLA

Recuerdo aún la cafetería y el aroma a jengibre con limón de esa tarde lluviosa londinense. Empecé a leer el libro de Viviane Robinson en cuanto lo tuve en mis manos. ¡Qué mezcla de ilusión e impaciencia por abrirlo! Recuerdo incluso el tuit que hice con la foto de cubierta y al que respondió de inmediato uno de mis colegas del Center for Educational Leadership del Institute of Education University College de Londres. Seguro que le hizo gracia mi voracidad porque habíamos estado juntos hacía poco en uno de los programas de liderazgo para directivos escolares en los que Robinson es una autora de referencia. Mi primer contacto con ella fue, pues, a través de ejemplos y casos reales que aparecen en estas páginas. El título del libro en inglés me había cautivado: *Reduce Change to Increase Improvement*. Paradójico: se necesitan menos cambios para que haya más mejoras. Un título nada retórico o abstracto y que anunciaba una voluntad real de impacto en el mundo educativo, en las escuelas y en las aulas, que es donde los cambios deben llevarse a cabo y donde los docentes y los alumnos se benefician de los cambios —o no hay beneficio. Robinson se preocupa por el creciente número de cambios y de reformas educativas que al fin y al cabo no se reflejan en mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Diferenciar el cambio de la mejora es uno de los aciertos y aportaciones más relevantes de este libro. La autora

recuerda una obviedad: cambiar es fácil pero mejorar es difícil. Es importante que los líderes escolares no piensen que, porque han logrado el «cambio», han mejorado nada. Son solo deseables aquellos cambios que mejoren los resultados de los alumnos. La primera frase nos lo deja claro: «el objetivo práctico de este libro es ayudar al sistema y a los líderes escolares a incrementar la mejora mientras se reducen los cambios y la innovación ineficaz».

¿Cambiar la escuela o mejorarla? La doctora Robinson quiere que con su libro, y gracias a formularse esta pregunta, los lectores encuentren un camino hacia la respuesta. Por eso, al final del primer capítulo, hace una pregunta clave: «¿En vuestro centro educativo, hacéis una distinción precisa entre el cambio y la mejora o asumís que son equivalentes?». Para preguntar a continuación: «¿Cuántos cambios estáis haciendo? ¿Cómo sabéis si los cambios provocan una mejora en los resultados de los alumnos?».

Quien entre en este libro debe estar dispuesto a dejarse cuestionar y a reflexionar a partir de la propia experiencia. A mí, la curiosidad ya me decía que este debía ser un libro diferente, y sobre todo muy práctico, para quienes lideran el cambio educativo tanto si lo hacen a nivel de centro o de sistema —tal y como había podido comprobar personalmente en aquellas primeras sesiones formativas en Londres. Yo buscaba maneras de aprender a acompañar a los docentes y equipos directivos, también en nuestro país, para ir más a fondo en la reflexión y la indagación de su práctica como líderes. Bien cobijada del frío y la lluvia de Londres, esa primera noche comencé a hojear el libro y fue entonces cuando me fijé en un detalle. Para muchos lectores puede parecer insignificante, pero no para mí. Fue uno de esos momentos de la vida en los que haces una síntesis. Me emocioné con

la dedicatoria de la autora: «To my teachers, Chris Argirys (1923-2013), Donald Schön (1930-1997)».

Entendí muchas cosas, fue como una revelación. Ya he dicho que hacía poco que conocía a la autora a través de los colegas del Institute of Education. Me gustó mucho reconocer en su planteamiento el movimiento que va de la acción a la reflexión para volver a la acción: el nombre de Donald Schön me llevó muy atrás en el tiempo. El profesor Schön guio mis primeros pasos como investigadora, hace treinta años. Mi directora de tesis me lo descubrió. Fue en la Facultad de Educación de París 8, cuando logré escapar de los cánones de la racionalidad técnica que había aprendido en mis primeros años de universitaria, para adentrarme en la práctica reflexiva; allí donde no hay respuestas desde el conocimiento técnico-científico, sino donde se construye un nuevo conocimiento profesional, a menudo más difícil de adquirir: un conocimiento que nace de la reflexión sobre la acción. El libro de Schön, *El profesional reflexivo* (1982), me acompaña desde entonces y hoy resuena de forma muy especial en el trabajo y la investigación de Viviane Robinson. Ella es una experta y referente mundial en liderazgo, que ha trabajado siempre cerca de los educadores y líderes educativos a pie de aula, en cada uno de los centros, promoviendo la figura del profesional-investigador que investiga sobre la propia práctica. Una aproximación a la investigación que salva distancias entre la actividad investigadora y la profesional, y que empodera y capacita a los educadores como investigadores de su propia acción.

Robinson ofrece a los lectores evidencias sólidas y ejemplos ricos para apoyar la enseñanza y el aprendizaje en todas las aulas y en cualquier contexto. Su investigación es fruto no tanto de investigar sobre la escuela como de investigar

con la escuela, en permanente diálogo con los maestros y los líderes escolares. Por eso, al final de cada capítulo hay un apartado para la «reflexión y la acción» con preguntas que estimulan y hacen pensar a los lectores. Porque el núcleo de su planteamiento es la conversación reflexiva: preguntas directas, respetuosas y que se adaptan a cada contexto particular. De la misma forma que lo hace dentro de las escuelas, la autora entabla una conversación con los lectores. Nos anima a replantear y renovar la práctica profesional individual y de equipo en la escuela. Robinson nos interroga y nos da la palabra.

Esta edición en español nos llega en un momento en que la pandemia ha revelado y ha acelerado los cambios y la necesidad de liderar la mejora en las escuelas. La crisis sanitaria ha hecho evidente, en primer lugar, el valor de la escuela para que las desigualdades sociales no se hagan mayores. Hemos aprendido que las escuelas son necesarias para brindar oportunidades inclusivas, crear comunidad y colaborar con las familias en la educación de sus hijos. La pandemia, a su vez, también ha puesto en valor el liderazgo y el trabajo de equipo de los docentes. Un liderazgo que sabe crear un clima de confianza, seguridad y bienestar en el centro para adaptarse y manejar la incertidumbre. La crisis de la Covid-19 ha mostrado claramente lo que este libro trata en profundidad: el protagonismo de los docentes y las direcciones de centro en cualquier proceso de cambio y adaptación a nuevas necesidades. Porque es el profesorado quien ha salvado la escuela durante la pandemia; hemos visto su capacidad de adaptación y resiliencia y su compromiso con los alumnos y las familias mientras que los gobiernos de todas partes han respondido de forma lenta y confusa, muchas veces poco eficiente,

con órdenes y contraórdenes y una burocracia enrevesada y protocolaria.

La crisis también ha hecho que el cambio deje de ser una opción para pasar a ser una necesidad, y por eso es oportuno recordarnos, desde la lucidez de los argumentos de la autora, que toda innovación no es necesariamente un progreso y que se pueden hacer las cosas de forma distinta sin hacerlas mejor. ¿Quién no ha pensado alguna vez —incluso antes de la pandemia— que muchos de los cambios que se realizan en las escuelas no siempre tienen los efectos de mejora que se querrían para el alumnado? ¿Quién no ha pensado que es difícil seguir el ritmo de las iniciativas y programas de la administración educativa desde las escuelas? ¿Quién no conoce situaciones en las que los líderes escolares deben capear las resistencias y el desencanto ante los cambios de currículo, en la evaluación o en la organización de centro? ¿Cuántas veces se han realizado cambios y no sabemos cuál ha sido el impacto en el alumnado? ¿Por qué fracasan muchas de las reformas educativas? Estas son el tipo de preguntas que se plantea Robinson y encontraremos las respuestas sobre la base de un minucioso análisis a partir de su investigación sobre el proceso de cambio. Tal y como nos explica en el prólogo, la pregunta motor de la investigación ha sido el porqué de tantos cambios que no son efectivos y cómo se puede interrumpir y transformar con buen fin esta dinámica.

La eclosión desde hace unos años de proyectos y programas que quieren innovar en la escuela hacen que este libro sea de interés y quizás represente un punto de inflexión para muchos centros educativos. Un cambio efectivo en toda la escuela es difícil, pero no imposible. Ahora bien, cuando existen muchas «iniciativas de mejora» pero no hay mucha

mejora en los resultados de los estudiantes, el peligro es el desencanto y la frustración. Nada más desalentador que las iniciativas del cambio que resultan ineficaces.

Robinson se pregunta cuál es la influencia del modelo de dirección escolar en los resultados de los alumnos, desde los aprendizajes académicos hasta la participación estudiantil, pasando por la creatividad o el bienestar psicosocial de los alumnos. Lo que diferencia la aportación de Robinson de la mayoría de autores de manuales sobre innovación educativa es precisamente que ella se centra no tanto en lo que se quiere cambiar sino en el cómo se lidera el cambio efectivo en las escuelas. Por eso este libro es excepcional en el contexto de las publicaciones académicas. Es una aproximación desde la práctica y el proceso: no es una fotografía fija sino un vídeo o escenas de una película. Podemos seguir conversaciones en las que los docentes y responsables de liderar el cambio en las escuelas son los protagonistas que razonan sus acciones. Los ejemplos y conversaciones se analizan en detalle, y aquí vemos que muchas de las situaciones vividas en escuelas australianas se pueden trasladar a contextos educativos muy diferentes pero que tienen en común la voluntad de innovar.

Este es el caso de Claudia, una profesora de matemáticas de secundaria a la que se le propone trabajar con los alumnos la comprensión oral y lectora en la resolución de problemas. Su jefe de estudios (o líder, para expresarlo como Robinson) quiere mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en matemáticas pero a Claudia sustituir las fichas por textos más extensos le genera enormes dificultades, hasta el punto de sentir que puede traicionar su verdadera identidad como profesora de matemáticas. No deja de ser sorprendente que el desenlace del caso de

Claudia o las conversaciones entre Justin (un director de centro) y David (el jefe del Departamento de Inglés) no se alejan de lo que podría ocurrir en contextos mucho más cercanos. ¿Cuántas Claudias conocemos que han vivido con dificultad un proceso de cambio e innovación? Y más ahora que en la escuela llegan casi de forma permanente nuevas iniciativas que podrían tensar y generar estrés en los claustros y equipos directivos.

Cuando existe un liderazgo pedagógico con voluntad de transformar la escuela siempre se encuentra con que debe afrontar la resistencia al cambio. Y cuando el liderazgo quiere centrarse en la mejora, los líderes se vuelven más responsables de ofrecer una enseñanza de alta calidad para los alumnos. Veremos en estas páginas cómo esto les hace más cercanos a lo que ocurre en las aulas y cómo deben tener conversaciones no siempre fáciles. Porque, en las conversaciones, los líderes deben dedicar mucho tiempo a considerar la lógica de los cambios propuestos y cómo esta lógica puede ser recibida por los profesores, y también deben averiguar si el cambio comportará mejoras para los alumnos. Es aquí donde descubrimos que, más allá de las confrontaciones estériles, la innovación educativa no es una cuestión técnica o de saber hacer sino de adhesión y de valores: una cuestión axiológica. ¿Por qué Claudia —la profesora de matemáticas— no entiende que le hagan introducir cambios en su manera de impartir las clases? Porque no comparte los valores y creencias que fundamentan la teoría de acción de la propuesta que le llega desde la dirección.

La resistencia al cambio de Claudia es un rasgo común en muchas escuelas y muchos sistemas educativos. Muy a menudo los líderes tendrán que decidir cómo abordar una

parte del colectivo docente que vive inmerso en un cierto escepticismo y una sensación de cansancio cuando se anuncian nuevos cambios. Son los «resistentes al cambio», aquellos que aparecen más pronto o tarde, pero que aparecen siempre como una de las mayores preocupaciones de los directivos escolares en contextos de formación o consultoría. La investigación llevada a cabo por la catedrática de la Universidad de Auckland en escuelas australianas sugiere que durante los períodos de cambios continuos —continuos pero ineficaces— se crea un ambiente que propicia que algunos profesores se vuelvan cínicos, apáticos e incluso negativos al cambio. Por eso es tan importante ser conscientes de las expectativas que se crean ante cualquier nueva iniciativa que llegue a las escuelas. Porque ante el cambio siempre habrá perturbaciones, lo que significa que habrá diferencias de opinión que habrá que conciliar. Y ahí es donde entra en juego el liderazgo.

Liderar eficazmente significa guiar a personas a través de las diferencias, sin querer negar o pasar por alto esas diferencias sino permitiendo que afloren. Robinson ofrece un modelo, con las correspondientes teorías de la acción, para analizar las diferentes formas en que los líderes afrontan las resistencias, y cómo esto se refleja en las conversaciones que tienen con los docentes. El liderazgo eficaz es aquel que promueve el diálogo y se compromete con los diferentes puntos de vista, con el objetivo de construir una visión compartida. Porque son líderes que saben que las razones detrás de las prácticas existentes de los profesores son realmente importantes. Si lo pasan por alto, corren el riesgo de intentar que los docentes hagan algo que va en contra de su forma de ver el mundo y del papel que les corresponde tener.

Antes de intentar cambiar la práctica, los buenos líderes deben entender correctamente las prácticas que quieren cambiar. Por eso en este libro encontraremos conversaciones en las que los líderes entablan un diálogo con las personas en las que quieren influir. Este diálogo profundiza tanto en la teoría de la acción propuesta por el líder (es decir, el cambio) como en la teoría de la acción del docente, con la que justifica sus actuales prácticas. La mejor forma de hacerlo es empezar investigando la teoría de la acción de la otra persona. Robinson lo llama enfoque de «compromiso». Una de las claves de su éxito es tener en cuenta las diferentes voces de los implicados en el cambio. En el libro se ofrecen herramientas y un análisis de las diferentes fases para establecer ese enfoque de compromiso. También se ejemplifica y analiza el enfoque *bypass*, que es aquel según el cual los líderes procuran persuadir, sin tener en consideración a los demás, para que se adopte su propia teoría alternativa de la acción o del cambio. El resultado de no integrar lo que los demás creen y sienten suele no funcionar en los casos que aquí se estudian. No se pueden ignorar los valores y creencias que sustentan la acción de los docentes porque lo que obtendremos es mayor resistencia y cinismo frente al cambio o bien una actitud sometida a los cambios sin que comporten más mejoras.

¿*Cambiar la escuela o mejorarla?* nos ofrece una hoja de ruta para que las escuelas hagan cambios que se mantengan en el tiempo y tengan un impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Primero investigar. Luego innovar. Si investigamos e indagamos, creamos unas culturas de investigación que no tenemos todavía en el mundo de la educación. Y esto implica que haya un liderazgo realmente «centrado en el alumno». Para hacerlo posible se

necesitan líderes preparados para llevar a cabo su función directiva. Aquí es probablemente donde resulta más difícil salvar las distancias entre el mundo anglosajón y nuestra cultura del liderazgo en las escuelas. Rara vez los directivos se ven a sí mismos como líderes en nuestro sistema educativo. También es cierto que existe menos autonomía de centro. Aunque estamos viviendo un despertar del liderazgo educativo, a menudo todavía son los responsables de la administración central (estatal o autonómica) los agentes que toman decisiones sobre la dotación de personal, los presupuestos, la planificación y el seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los directores de escuela no siempre tienen autoridad para gestionar el currículo, las prácticas educativas en sus escuelas o la selección de personal. Sin embargo y bajo estas circunstancias, tienen la responsabilidad de mejorar sus escuelas, crear un ambiente docente de apoyo e innovar sus organizaciones. Por eso, estoy segura de que este libro les será de gran utilidad, y quién sabe si servirá para que se reconozca su función y su enorme responsabilidad, y que se dediquen más esfuerzos para capacitarlos con este fin.

Hace solo unos años, el liderazgo era una dimensión marginal y desconocida de la gestión de las escuelas, y en los últimos años hemos visto cómo se ha convertido en una palanca que se considera imprescindible para la mejora educativa. Este proceso ha coincidido con una creciente demanda hacia las comunidades educativas para mejorar la calidad de los aprendizajes, así como con un mayor interés por la profesionalización de la docencia y la descentralización de responsabilidades en el sistema escolar. Desde mi experiencia con las direcciones de centro, las aportaciones de Robinson son muy bien acogidas y encienden una

luz en medio de la oscuridad en programas de desarrollo del liderazgo para escuelas, en el ámbito catalán y español, y también en países como Chile. Los líderes escolares encontrarán una guía útil para conversaciones profundas y respetuosas que pueden generar formas de compromiso mutuo y un valioso desarrollo profesional docente. Se sentirán invitados a evitar la trampa de la consulta superficial, y a participar de un diálogo profundo entre los diferentes valores, creencias y acciones para llegar a una teoría de la acción codiseñada y compartida. Esto es lo que les dará la oportunidad de liderar un cambio que se mantenga. Su liderazgo saldrá fortalecido, con capacidades y nuevos instrumentos y estrategias útiles para múltiples aplicaciones. Así descubrirán que quizás no se necesitan tantos cambios pero sí mayor impacto.

Más allá de evidenciar con la investigación que el liderazgo importa, Robinson se pregunta e investiga cómo debe ser ese liderazgo. Nos hace comprender por qué razones existen estilos de liderazgo que tienen un impacto más positivo que otros en los alumnos. El resultado es que un buen líder nunca deja de ser un aprendiz: al liderar sus equipos lo que hace es promover al mismo tiempo su propio desarrollo profesional y el talento de los demás, capacitando y preparando a los docentes para los cambios que se quieren llevar a cabo. Esto no se puede hacer sin que los directivos frecuenten más las aulas, mucho más de lo que hacían habitualmente, que lo hagan a pesar de que no es cómodo porque significa salir del despacho y entrar a observar y ver lo que está pasando. Pueden identificar áreas de desarrollo y mejora. También tendrán que lidiar con la posible incomodidad de los maestros, que pueden vivirlo como una intromisión o un riesgo para su autonomía pro-

fesional. Lo que está claro es que cuando el liderazgo se centra en los alumnos, los líderes se vuelven más responsables y quieren influir en lo que ocurre en las aulas. Para ello, necesitan instrumentos y una formación profesional específica del liderazgo pensada para los propios líderes.

Robinson nos invita a utilizar un nuevo vocabulario; nos invita a pensar en la gestión del cambio desde su perspectiva de las teorías de la acción. Es un planteamiento riguroso, que ayuda a superar los posicionamientos confrontados y con demasiada frecuencia reduccionistas entre los partidarios de la innovación y los de la tradición —no sólo en las redes sociales sino en cada claustro— para empezar a hablar con más precisión de lo que de verdad está pasando en las escuelas. Porque si algo plantea la perspectiva del cambio tal y como lo plantea Robinson es que el primer paso para la mejora es estudiar la situación actual: recogiendo datos, observando y conversando. No podremos mejorar nada si no sabemos lo que genera los malos resultados. Primero es necesario indagar qué está pasando. Muchas de las reformas son un fracaso porque no han empezado por dialogar suficientemente con los agentes que deben promover el cambio, y no se conoce bien el punto de vista de los maestros y equipos directivos. Por eso las conversaciones son, en este libro, una pieza clave en el proceso de cambio. En estos tiempos difíciles para quienes están al frente y deben asumir la responsabilidad en un contexto que cambia constantemente, cuando lo que hace falta es gestionar la incertidumbre, se hace indispensable promover y capacitar para el liderazgo en las escuelas. Robinson sostiene que ser líder de un centro educativo no es una cualidad innata: requiere una formación y una capacitación específicas. Su investigación es una contribución de cali-

dad que puede ayudarnos a no perder más tiempo. Estaría bien que la difusión de su investigación promoviera nuevas investigaciones en un contexto diferente al anglosajón, que se sumaran a la investigación internacional que muestra con evidencias que el liderazgo escolar importa, y mucho.

Estuve en escuelas del centro y de las afueras de Londres, aprendiendo y observando cómo trabajaban los que hoy son mis compañeros de equipo en programas de desarrollo. Es un orgullo para mí prologar este libro y presentarlo como directora del primer Centro de Liderazgo Educativo en Cataluña y en el Estado español, que nace con la colaboración del Center for Educational Leadership del Institute of Education University College de Londres, donde la Dra. Viviane Robinson es profesora invitada. Estoy convencida de que el libro que presentamos será un buen instrumento para llevar a cabo nuestra misión de transformar la educación a través del liderazgo educativo para que todas las personas puedan tener mejores oportunidades para aprender y contribuir a un futuro mejor. Tomaremos nota especialmente del último capítulo del libro, en el que Robinson muestra nuevos programas de desarrollo profesional que deben generar bienestar en los líderes escolares. Estamos convencidos de que invertir en la capacitación y el desarrollo de los maestros y directores de escuela es la mejor manera de mejorar los aprendizajes y el éxito educativo de los alumnos. Este libro puede ser, pues, una ayuda muy positiva.

Son tiempos de liderazgo en las escuelas. Tiempo para acompañar y apoyar a los líderes educativos, y también para investigar no tanto sobre la escuela sino con las escuelas. Tiempo para la mejora. Y esto es lo que nos proponen las páginas que siguen. Tener el libro traducido debe permi-

tirnos que llegue a muchos más docentes y escuelas. Esta edición es una valiosa contribución a la formación y el desarrollo del liderazgo para el aprendizaje. Nos ayuda a extender en las aulas tanto de la escuela como de las universidades la cultura del profesional que se cuestiona, que investiga y que produce nuevo conocimiento. Sin duda será un estímulo para que la investigación y la práctica profesional vayan más a menudo de la mano. Una búsqueda arraigada en el día a día del centro y del aula, respondiendo a preguntas reales y en un contexto particular. Aquí la formación inicial, la investigación y el desarrollo profesional dejan de ser compartimentos estancos: la investigación entra de lleno en el aula. Unos aprenden de la experiencia de otros y la experiencia se adquiere siempre a partir de la práctica —una práctica reflexionada y analizada.

Viviane Robinson es catedrática emérita en Nueva Zelanda, ha investigado en Suecia, Dinamarca, Noruega, Inglaterra, Estados Unidos, Singapur, Chile, Canadá y Australia. La descubrí en Londres y ahora confío en que pueda ser para muchas otras personas tan cercana como lo ha sido para mí. Solo deseo que el lector dé continuidad a las conversaciones que la autora propone para hacer crecer el liderazgo educativo. ¿Cómo? Menos cambios en la escuela y más mejoras.

Anna JOLONCH,
directora de LID Barcelona,
Centro de Liderazgo Educativo

INTRODUCCIÓN

El objetivo práctico de este libro es ayudar a los líderes escolares y del sistema a mejorar más y, al mismo tiempo, a introducir menos cambios e innovaciones ineficaces. Tanto si el cambio se les impone como si lo emprenden por decisión propia, quiero ayudar a los líderes a incrementar lo que les aporta, para que emprendan menos cambios, pero más eficaces. Ya es hora de dejar de hablar de cambios para centrarnos en un objetivo mucho más ambicioso: mejorar.

Los cambios previstos a menudo fracasan porque quienes los diseñan no tienen en cuenta lo complejo que es ponerlos en práctica, una complejidad que experimentan quienes los implementan, pero a la que prestan poca atención quienes los lideran. En este libro, formulo preguntas y doy respuestas sobre por qué se produce tan a menudo este enfoque ineficaz del cambio y cómo se puede interrumpir y transformar. Me centro en el proceso para liderar el cambio y en cómo y por qué quienes lo defienden no se dan cuenta de lo que supone alcanzar lo que pretenden. Analizando en profundidad las creencias y los valores que determinan la práctica en sí de los líderes del cambio, identifiqué la forma de pensar, los procesos y las conductas reales que conducen a los esfuerzos fallidos de reforma y, sobre todo, que les proporcionan herramientas concretas para ser más eficientes. Estas herramientas van mucho más allá de las habituales descripciones abstractas de los cuatro o cinco principios claves o pasos que tienen que seguir los

líderes del cambio. Conectan la ética del liderazgo del cambio con un proceso de cambio claro y muy bien ilustrado para responder a preguntas sobre lo que hay que hacer y lo que hay que decir.

Cuando estaba haciendo el curso de posgrado, mis profesores me exigían: «Si no puedes demostrar lo que aconsejas, no digas nada». Lo he tenido siempre presente mientras escribía este libro. Por consiguiente, este libro se diferencia de muchos otros, porque incluye ejemplos detallados, procedentes de todo el mundo, sobre cómo se manifiestan los principios que defiendo en el trabajo interpersonal que es fundamental para liderar la mejora.

Ideas fundamentales

La esencia de este libro consiste en comparar dos maneras de encarar la mejora: el enfoque *bypass*, menos eficaz, pero típico, y el enfoque de compromiso, menos frecuente, pero más eficaz.

Casi todos los líderes, tanto los responsables políticos como los líderes de redes, escuelas o equipos, utilizan el enfoque *bypass*. Para liderar el cambio, primero se percatan de que hay un problema, después diseñan o eligen una solución y finalmente dirigen o delegan su implementación. Lo llamo «enfoque *bypass*», porque el líder no lleva a cabo una investigación rigurosa de las creencias, los valores ni las condiciones materiales que sustentan las prácticas que quiere cambiar. Sin esta investigación, los líderes del cambio no saben, desde el punto de vista de los agentes implementadores, lo que implica realizar el cambio que pretenden. La mejora parte de un programa enfocado en el

futuro, más que de un conocimiento profundo de cómo es probable que interactúe ese programa con las fuerzas que sostienen la práctica actual. Ya pueden los líderes consultar a los interesados todo lo que quieran, pero, a menos que esas consultas se centren en averiguar las creencias, los valores y las condiciones materiales que sustentan las prácticas que quieren cambiar siguen utilizando el enfoque *bypass*.

En el enfoque de compromiso, los líderes averiguan cuáles son las fuerzas que sustentan las prácticas y los resultados que quieren cambiar, con lo cual obtienen un conocimiento profundo de las interacciones entre esas prácticas y su programa de cambio. Este enfoque es más eficaz, porque la mejora no implica adoptar nuevas prácticas, sino integrarlas en un repertorio complejo de la práctica personal, interpersonal y organizativa existente. Lograr esta integración por lo general requiere eliminar algunas prácticas y adaptar otras, además de adoptar otras totalmente nuevas.

El esfuerzo cognitivo y físico colectivo que implica aprender a hacer esto está motivado por una sensación compartida de insatisfacción con el *statu quo* y por la determinación de conseguir algo mejor. Motivar y coordinar este esfuerzo es un reto de liderazgo fundamental. ¿Cómo hacen los líderes para transmitir su insatisfacción con el *statu quo* de una forma que resulte estimulante, más que desmoralizadora? ¿Cómo lideran la búsqueda de algo mejor, cuando es posible que ni ellos mismos conozcan las respuestas y cuando otros tienen puntos de vista muy diferentes de lo que se considera una mejora? ¿Cómo aprenden constantemente con otros sobre si es probable que las prácticas alternativas propuestas produzcan la mejora deseada?

Con respecto a la pregunta de lo que se considera una mejora, la postura que adopto en este libro es que la mejora

educativa se juzga en función de cómo afecta a los alumnos, ya se trate de un impacto social, cultural o académico. En lugar de dar por sentado que el cambio producirá mejores resultados para los alumnos, la historia de la reforma educativa nos dice que deberíamos hacer lo contrario: es decir, deberíamos asumir que el cambio no producirá la mejora que pretendemos, a menos que se den las estructuras y los procesos interpersonales que garanticen que todas las partes involucradas puedan asegurar que el cambio produce la mejora deseada.

Las estructuras que describo en este libro son las cuatro fases del compromiso, que consisten en acordar cuál es el problema que hay que resolver, revelar la teoría tácita (creencias, valores, acciones y consecuencias) que sustenta las prácticas actuales, evaluar el mérito relativo de las teorías existentes y las propuestas e implementar y monitorear la nueva teoría de la acción. Por lineal que parezca esta secuencia en cuatro fases, el enfoque de compromiso suele implicar ciclos repetidos de cada fase y bastante solapamiento entre ellas.

Si bien las cuatro fases brindan una guía estructural acerca del enfoque de compromiso de la mejora, los líderes necesitan, además, orientación práctica sobre la forma de superar los numerosos desafíos interpersonales implícitos. Por eso incluyo, dentro de la descripción de cada fase, numerosos fragmentos de conversaciones, para demostrar exactamente en qué consiste el compromiso y cómo difiere de los procesos interpersonales que se suelen asociar con el enfoque *bypass*. Estos fragmentos establecen vínculos claros entre la ética del liderazgo y las prácticas interpersonales que promueven un enfoque de la mejora colaborativo, riguroso y centrado.

Cómo se organiza este libro

Este libro sigue un argumento lógico con respecto a cómo cambiar menos para mejorar más. En primer lugar, analizo la importancia de distinguir entre cambio y mejora y de juzgar la mejora educativa en función de su impacto en los alumnos (capítulo 1). En el capítulo 2 se presentan algunos conceptos claves que son fundamentales para liderar la mejora, como el concepto de teoría de la acción y el de aprendizaje de circuito simple y de circuito doble. Con estos conceptos, el lector puede comprender en profundidad la distinción entre el enfoque *bypass* y el del compromiso para liderar la mejora (capítulo 3). Las cuatro fases del compromiso se explican en más detalle y se ilustran en el capítulo 4. En el capítulo 5 y en el 6, analizo las repercusiones del compromiso para el aprendizaje del liderazgo. Partiendo de una abundante serie de conversaciones reales de *coaching*, analizo el trabajo de un *coach* que tiene un talento especial para mejorar la capacidad de los directores, haciéndolos participar, en lugar de pasar por alto los valores y las creencias que explican su práctica actual (capítulo 5). En el capítulo 6 se analiza cómo diseñar el aprendizaje del liderazgo de una forma que tenga en cuenta las teorías de la acción de los participantes, en lugar de pasarlas por alto. Se vuelve a usar un caso real, que consiste en diseñar y rediseñar un curso de dos días sobre el bienestar de los directores para contrastar el típico diseño *bypass* con uno que tenga en cuenta las creencias y los valores que explican la práctica actual de los participantes.

Al final de cada capítulo hay una sección llamada «Reflexión y acción». Espero que sirva para dar lugar a una reflexión colaborativa sobre la manera en la que lideras el cambio en tu contexto y para mejorarla.