

Aportes de la investigación educativa a la problemática del cambio en educación*



Nora Yentel

UBA - UNCo

Resumen

El artículo que aquí se presenta ha sido elaborado sobre la base de la investigación de tesis doctoral desarrollada por quien lo suscribe, con la dirección de Lidia M. Fernández y titulada: “El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción. Un estudio de caso”.

Dado que tal investigación se centró en indagar las dificultades que puede afrontar un proceso de cambio educativo; el material que se incluye a continuación trata acerca de aquellas, que el mencionado estudio y la investigación educativa en general, sobre la base de la reconstrucción y análisis de la historia de diferentes procesos de cambio, han identificando como relevantes en relación con la posibilidad de poner en marcha y sostener un proceso de esta naturaleza. Finalmente se explicita la perspectiva del autor en relación con las condiciones que se consideran capaces de favorecer el cambio en educación. Dicha perspectiva se encuadra en el marco teórico de los enfoques institucionales, el cual configura el marco conceptual de la investigación de referencia.

Abstract

The article presented here has been developed on the basis of the research of doctoral thesis developed by whom subscribes it, Lydia M. Fernandez-bound and entitled: “The change in education. The aspects that concur to the configuration of a plot of interruption. A case study”.

Palabras clave

Cambio
Dificultades al cambio
Perspectivas

Key words

Change
Difficulties to change
Perspectives

* Aunque en general la bibliografía utiliza indistintamente los términos cambio e innovación; en esta presentación se definen de la siguiente manera: El término *cambio* –objeto del estudio- proviene del latín *cambium* –una cosa por otra– (diccionario etimológico de Chile.net). Se asimila en este caso al cambio químico, proceso por el cual una sustancia de características definidas se transforma en otra u otras sustancias nuevas a través de la redistribución de los átomos que la forman. En tal sentido se entiende que el cambio apunta a la transformación del modelo, a modificaciones que se acercan a la interrogación institucional (Fernández, L., 1992, 1994, 2006). La *innovación* se refiere generalmente a modificaciones o ajustes en el mismo modelo. Se trataría, en el primer caso, del cambio tipo 2 y en el segundo del cambio tipo 1 (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993). Por otro lado mientras el cambio puede o no planificarse (Lippitt, Watson y Westley 1958) y no siempre implica una novedad; la innovación es generalmente resultado de una acción programada que tiende al logro de algo nuevo. Por último se habla de *reforma* al hacer referencia a los proyectos innovadores a gran escala, generalmente impulsados por los niveles centrales de la conducción educativa.

Given that such research focused on investigating the difficulties that may confront a process of educational change; the material included below is about those that the above-mentioned study and educational research on the subject in general, on the basis of the reconstruction and analysis of the history of different processes of change, have been identified as relevant in connection with the possibility to launch and sustain a process of this nature. Finally the perspective of the author in relation to conditions that are considered able to promote change in education are explicit. This perspective fits in the theoretical approach to the institutional analysis, which sets the framework for the research of reference.

1. Presentación

¿Cómo producir cambios en educación? Es una pregunta en torno de la cual se han llevado a cabo diferentes y múltiples investigaciones y experiencias; y que sigue abierta en el interés, la preocupación y el deseo de quienes conducen, investigan, desarrollan proyectos de cambio, experimentan u observan las limitaciones de formatos, modelos o diseños educativos.

Es posible decir, respecto del interrogante enunciado, que la investigación y la práctica nos han proporcionado múltiples enseñanzas. Sabemos con algo más de claridad que es lo que no debería hacerse; también, cuales serían aquellos aspectos capaces de favorecer procesos de cambio y donde parecen estar los mayores obstáculos.

Precisamente sobre estos puntos trata el presente artículo, elaborado sobre la base de la investigación doctoral antes mencionada¹. En tal sentido se aborda, en primer término, *la evolución del pensamiento respecto del cambio educativo*, según lo acontecido en un conjunto de países calificados como desarrollados. Este pensamiento ejerció gran influencia en las propuestas de cambio pensadas e implementadas en Latinoamérica; fundamentalmente a través de los grandes proyectos de reforma llevados a cabo por los niveles centrales de la administración educativa. Posteriormente se identifican *algunos de los aspectos que la investigación ha mostrado como claves en relación con la posibilidad de iniciar y sostener procesos de cambio* y finalmente se hace referencia a *la perspectiva* que, desde el marco teórico de los enfoques institucionales y que orientara los análisis llevados a cabo en la citada investigación, se considera capaz de favorecer procesos de cambio en educación.

2. Acerca del diseño metodológico seguido en la investigación

Los aspectos que conforman este artículo han sido seleccionados de la investigación citada en el apartado anterior. Dado que la misma tuvo como finalidad tratar de develar la trama profunda que se fue generando en el devenir del proceso de cambio y que derivó en su interrupción; se siguió *un diseño cualitativo hermenéutico* que se concretó a través de un *estudio de caso*; cuyo marco conceptual estuvo conformado, como se dijera, por los desarrollos teóricos y metodológicos de los *estudios institucionales*. Dicha elección se basó en considerar, que tal modo de proceder haría posible comprender la operación de las instituciones y, por consiguiente, el sentido de los comportamientos individuales y grupales y su participación en la conformación de la trama.

Para la construcción de lo que se denominara “trama de interrupción”, el diseño de investigación se centró en la reconstrucción histórica del proyecto tomado como caso; poniendo bajo análisis un total de 21 años (1976-1996); aunque haciendo especial hincapié en los años de implementación del mismo en el establecimiento educativo (1991-1994)².

1. Al momento de elaborar este artículo se encontraba presentado el informe final de la citada investigación de mi autoría. La defensa oral y aprobación de la misma fue realizada en el mes de julio 2012. Dicha investigación, cuya dirección estuvo a cargo de Lidia M. Fernández -Profesora Titular Consulta-UBA; Directora del Programa de Investigación “Instituciones Educativas”, IIICE-UBA- se centró en la reconstrucción histórica y análisis de un proyecto de cambio educativo llevado a cabo entre los años 1987-1994, en una escuela de enseñanza media de la provincia del Neuquén, Argentina. La investigación, que se desarrolló como estudio de caso, se orientó a construir la *trama* que produjo la interrupción del mencionado proyecto de cambio; entendiendo por tal la particular articulación en un tiempo determinado, de hechos y posiciones propias de ámbito interno y del ámbito externo al establecimiento educativo en proceso de cambio.

2. El tiempo total abarcado por la investigación incluye la consideración de los antecedentes; de las etapas de preparación del proyecto y de los momentos posteriores a su interrupción

El relevamiento y análisis de la información se llevó a cabo a través del siguiente conjunto de procedimientos: reconstrucción de la memoria del investigador sobre el caso en análisis y sobre los procesos de cambio precedentes; análisis de documentación referida al tema en estudio; entrevistas de indagación a informantes clave –integrantes del establecimiento educativo en cuestión y de la comunidad de referencia–; y, análisis permanente de la implicación. En este aspecto se puso especial cuidado e insistencia ya que, quien llevara a cabo la investigación fue, en años anteriores, actor directamente involucrado con el caso puesto bajo análisis.

Los análisis realizados permiten afirmar que un proyecto de cambio como el analizado³ puede ser interrumpido por una trama de acontecimientos y sucesos, internos y externos al establecimiento educativo que lleva adelante dicho proceso. Esta trama, se va configurando desde los inicios del proyecto de cambio y a lo largo de su desarrollo y tiene que ver, fundamentalmente, con un conjunto de aspectos como: los rasgos predominantes del contexto social y político (en general “turbulento”, Schlemenson, 1987); los modos de ejercer el poder dentro y fuera del establecimiento educativo, en general centralizador de las resoluciones que se adoptan; las decisiones de intención instituyente en cuanto al modelo escolar vigente –en lo didáctico, pedagógico y organizativo– que adoptan los actores del proyecto y que se vuelven insostenibles para los mismos –en especial por la falta de formación para afrontar las conmociones que provoca el cambio y por las críticas provenientes del contexto–; la pregnancia de tal modelo escolar, entendido como “lo mejor” o “lo posible” –por el sistema educativo y por la sociedad–; una historia de interrupciones en proyectos de cambio precedentes; un elevado clima de ilusión inicial y las resistencias para tolerar la desilusión, relacionada con las dificultades para llevar adelante lo pensado; los temores que el cambio y sus actores van generando dentro y fuera del establecimiento, vinculados a las posibilidades de que se modifiquen los modos conocidos y seguros de actuar en educación, produciendo un caos en la organización, en los vínculos; entre otros aspectos.

3. Se trata de un cambio que reunió las siguientes características básicas: impulsado desde los niveles centrales del gobierno de la educación; parcialmente planificado, en tanto no definido totalmente de antemano y cuya formulación se fue concretando en el mismo transcurrir de su implementación con la participación de los actores institucionales; y, de intención instituyente, en tanto orientado a modificar aspectos clave del modelo escolar en vigencia

3. Propósito y foco del artículo

De acuerdo con lo expresado en el apartado precedente, el propósito del presente artículo consiste en presentar, según el estudio que le sirve de base –y de manera resumida en función de las posibilidades de este tipo de producción– los principales problemas que parecen enfrentar los procesos de cambio, al momento de ser implementados en las unidades educativas. En tal sentido el foco de la investigación y del material que aquí se desarrolla ha sido puesto en las dificultades u obstáculos que, de acuerdo con la investigación de referencia y de los aportes de otras investigaciones sobre el tema, se van generando en el desarrollo de tales procesos.

4. Acerca de la evolución del pensamiento sobre el cambio educativo

Desde los años 60 a la actualidad la teoría y la práctica del cambio en educación han evolucionado desde una posición más determinista, según la cual este sería provocado por fuerzas externas a los establecimientos educativos; fundamentalmente originadas en los niveles centrales de la administración como decisiones político-técnicas; pasando luego por una postura interaccionista de acuerdo con la cual cobrarían importancia los actores individuales y colectivos de cada organización; posteriormente convirtiendo a la escuela y a la acción de los docentes y alumnos en el objeto privilegiado de la acción innovadora; hasta el momento actual en el que existe una preocupación por comprender los procesos de cambio como situaciones complejas, multinivel y

multidimensionales, contingentes y poco controlables. De manera tal que la teoría sobre los procesos de cambio en educación ha transitado desde las ideas de implantación lineal, al reconocimiento de su complejidad y de la incidencia fundamental de los rasgos propios de cada organización para la viabilidad de tales procesos (López Yáñez, 2009).

Durante los años 60 –especialmente en los países denominados desarrollados: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y Países Bajos– se entendía que con conocimientos y recursos se podía provocar el cambio de la escuela en consonancia con el de la sociedad. Esta modalidad de implantación seguía el modelo IDDA (investigación-desarrollo-difusión-adopción) quedando los tres primeros procesos a cargo de la administración y de los expertos en educación; mientras que la adopción era considerada la tarea de las escuelas y de los docentes. Desde tal perspectiva se entendía que el cambio sería posible mediante la formulación y difusión de materiales ejemplares elaborados por expertos y que los docentes –considerados consumidores o usuarios– debían aplicar (Murillo Torrecilla, 2003). Sin embargo y como señala el autor citado, a pesar de los grandes recursos invertidos el cambio ocurrido en las instituciones educativas fue notablemente escaso en relación con las expectativas y los esfuerzos realizados (op.cit).

A consecuencia de los fracasos derivados de la perspectiva señalada, avanzados los años 70 se comienza a poner la mira en lo que efectivamente sucede en los establecimientos educativos con las innovaciones a gran escala (Fullan, 2002). Se afirma en tal sentido que *“el fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y parte de los 70 por cambiar la educación y con ello transformar la sociedad, además del regusto de amargura y desánimo nos legó una serie de lecciones... Quizás la mas importante fue la aseveración de que los cambios son eficaces solo y solo si son asumidos por los docentes en forma individual y como colectivo en la escuela”* (op.cit: 1). Frente a ello, en los países antes mencionados comienzan en estos años a desarrollarse las dos tradiciones teórico-prácticas conocidas como “Eficacia Escolar” y “Mejora de la Escuela”; la primera preocupada por averiguar que hace que una escuela sea eficaz, que hace que sea distinta a otra y obtenga mejores resultados⁴; la segunda, con una orientación mas práctica que investigativa, busca cambiar la escuela, mejorarla en su conjunto⁵

4. Dentro de esta línea se entiende por *escuela eficaz* aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos los alumnos, más allá de lo esperable según sus condiciones previas, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de su comunidad. La investigación indica que tienen que ver con tales logros, cuestiones como: el clima de la escuela (las relaciones entre quienes la integran); la cultura escolar (como valores y propósitos comunes); el liderazgo compartido y la participación; las expectativas elevadas de los profesores y las familias; las evaluaciones frecuentes del desempeño de la escuela y la valoración y el apoyo del entorno. (Murillo Torrecilla, 2005:s/p)

5. Los aportes de este movimiento tienen que ver, entre otros, con el concepto de aprendizaje organizativo; con la importancia de la autonomía de la escuela, de las presiones internas y externas para el cambio, de las experiencias previas que hayan consolidado una cultura propicia al cambio, de un liderazgo centrado en el cambio y de un entorno comprometido con el mismo (Gonzalo Muñoz, 2008:s/p)

Durante los años 80 las investigaciones centran su interés en analizar la “capacidad para el cambio”, para la “gestión del cambio” de las distintas organizaciones educativas; y los esfuerzos se orientan a promover tal capacidad a fin de favorecer la autonomía de las escuelas (Fullan, 2003). Los estudios realizados al respecto reiteran la relevancia de los aspectos antes señalados como la importancia del liderazgo compartido, de la participación de la comunidad y de la evaluación permanente de los procesos que se estén desarrollando. Pero, por otra parte, hacen especial hincapié en *el significado del cambio educativo*. Señala Fullan (2002), en tal sentido que el descuido de las formas en que las personas interpretan el cambio a diferencia de cómo fue planificado se encuentra en el corazón del rotundo fracaso de la mayoría de las iniciativas.

Los años 90 estuvieron marcados por los intentos de articular los dos movimientos señalados dando lugar a un nuevo movimiento teórico-práctico conocido como “Mejora de la Eficacia Escolar”, que recoge los aportes realizados por la investigación y la práctica en el marco de la Eficacia Escolar y de la Mejora de la Escuela. Sin embargo, aunque diversos grupos en el mundo se encuentran trabajando en el desarrollo de este enfoque, el número de trabajos y la profundidad de los mismos no resultan suficientes para su consolidación (Murillo torrecilla, 2003).

En la actualidad, el eje puesto en los establecimientos educativos, aunque significa un avance importante respecto de las modalidades orientadas por una perspectiva de implantación, no parece haber resuelto el problema de la producción del cambio. Dado que se

trata de un problema complejo, multinivel y multidimensional como se dijera anteriormente; se sostiene que debe darse una combinación de perspectivas: de arriba-abajo; de abajo-arriba y una fuerte articulación horizontal interna (Bolívar, 2005).

5. Algunos aspectos claves en relación con la posibilidad de cambio

Se presentan en este apartado cuatro aspectos que la investigación sobre el tema en cuestión señala como de consideración y abordaje ineludible a la hora de propiciar procesos de cambio educativo. Se trata de: la relación entre las propuestas formuladas desde los niveles de conducción educativa y las escuelas; el juego del poder a nivel de la micropolítica y su análisis; la conducción política del sistema educativo y el contexto social general y, la cultura de la escuela.

5.1. Acerca de la relación entre las propuestas formuladas desde los niveles de conducción educativa y las escuelas

De acuerdo con lo que muestra la historia de los intentos de cambio educativo, las reformas orientadas por el imperativo de que la escuela se adapte a los cambios requeridos por unas sociedades en transformación y, para ello, gestadas y definidas desde los niveles centrales de la administración han sido sistemáticamente condenadas al fracaso. De allí que aunque las estructuras y aunque los componentes organizativos y materiales son fundamentales y aunque la aspiración de quienes conducen los sistemas educativos sea la reforma a gran escala, su campo de acción debería centrarse, fundamentalmente, en la generación de las condiciones que hagan posible el compromiso de los docentes sobre la base de “...liberar su deseo de educar” (Blanco, García, 2005).

Es así que los proyectos de cambio educativo enfrentan el tema crucial de resolver el tipo de relación con el gobierno de la educación en términos de autonomía-dependencia; aspecto que según los diferentes análisis realizados tiene especial relevancia en función de la supervivencia de los mismos. Carranza, (2008) presenta al respecto dos posiciones que tienen que ver con contextos específicos. Por un lado, en los países desarrollados predominaría aquella posición que afirma la inutilidad de las reformas impulsadas desde los niveles centrales. En tales contextos pareciera afirmarse la idea de que los gobiernos deben proporcionar los recursos, acompañar y estimular las innovaciones, pero no intervenir en el terreno pedagógico, dejando que las escuelas produzcan las innovaciones que consideren pertinentes. Por otro lado en el contexto Latinoamericano, –aunque se critica la intervención del Estado sobre todo a partir de las reformas de los 90– se estima necesaria la presencia del mismo como sostén de los cambios, como un Estado que además de proporcionar los recursos necesarios asuma la responsabilidad de marcar el rumbo en función de un horizonte común. En tal sentido se trataría de debilitar la burocracia pero no caer en una desregulación que favorezca la fragmentación, al decir de Bolívar (2004).

5.2. Acerca del juego del poder a nivel de la micropolítica y su análisis

Blase, (2002) estima imprescindible considerar en profundidad la micropolítica del cambio educativo a la que califica como “...un área emergente de la investigación educativa” (op.cit: 3). Señala el autor que ignorar las relaciones de poder restará fuerzas a cualquier proceso de cambio en la medida en que es una de las dimensiones de mayor incidencia y de las más difíciles de modificar, sobre todo en organizaciones complejas como son las educativas. Estas relaciones de poder se manifiestan, especialmente, en el interjuego de los diferentes grupos que componen tales organizaciones; como ser: en la incidencia de la opinión de los padres sobre los docentes; en las estrategias de

manipulación de los directores sobre los profesores a través del lenguaje, el conocimiento, la alabanzas y las preferencias; en las actitudes de lealtad de los profesores hacia los directivos a cambio de apoyo ante conflictos con alumnos o padres; en las sutiles estrategias que utilizan los profesores para evitar el control administrativo; en la naturaleza negociada de la vida en el aula entre docentes y alumnos sobre aspectos de la enseñanza y del comportamiento. Como de especial relevancia dentro de este aspecto destaca el autor "*las conductas territoriales*" o de cuidado celoso u obsesivo de un espacio o una tarea (op.cit); como las relacionadas con la vida del aula; con la presencia en la escuela de personas externas a la misma; con la existencia de grupos con intereses en contraposición al trabajo conjunto, generalmente condición imprescindible para el logro de los cambios.

Pero, los movimientos de la micropolítica no quedan limitados al espacio interno del establecimiento en proceso de cambio. Desde los niveles de conducción política hasta el aula entran en juego posiciones, opiniones e intereses diferentes que conformarán parte importante del escenario del cambio. Almandoz y Vitar (2002) señalan al respecto que la relación entre la política educativa y las escuelas no es lineal ni monolítica; ya que mientras las políticas se proponen lograr la adhesión a determinados principios y valores, a un marco de referencia común con el cual los sujetos se identifiquen y actúen; otros intereses y perspectivas plantean sus diferencias. Por una parte el sistema educativo no es una entidad homogénea, está atravesado por múltiples relaciones de poder puestas en juego desde el nivel central a las escuelas. Por otra parte las iniciativas gubernamentales no son las únicas en el terreno de lo educativo; existen diversidad de sujetos, grupos u organizaciones que tratan de otorgar un determinado sentido al sistema educativo. Esto configura un juego de intereses y posiciones internas y externas a los establecimientos educativos, como una trama compleja que se exacerba en momentos de cambio y que es preciso someter a análisis desde la prehistoria del mismo; ya que las vicisitudes del cambio en un determinado contexto permitirán identificar el juego al que se hace referencia.

5.3. Acerca de la conducción política del sistema educativo y del contexto social general

Los niveles de conducción política del sistema educativo juegan un papel central en el desempeño de las escuelas y, especialmente, cuando estas transitan procesos de cambio. Los análisis llevados a cabo permiten señalar que los sistemas educativos en general no han superado la perspectiva burocrática y burocratizante de la gestión caracterizada por la centralización en las decisiones; rechazo del cambio; exclusión o sobre control de los que se diferencian, deseo de orden y uniformidad y, por consiguiente, temor a la convulsión que el cambio puede propiciar (Lapassade, 1977).

Es interesante en este sentido lo que señala Terigi, F. en relación con las dificultades para producir cambios en la escuela de enseñanza media. Señala la autora que el formato escolar de dicha escuela constituye un "*trípode de hierro*" (2008) conformado por la formación de los profesores según un estricto criterio disciplinar; la organización del currículum en disciplinas y, la especialización docente y la organización del trabajo por horas cátedra; organización que mantiene una clara funcionalidad con un modelo de gestión burocratizado. Las grandes dificultades, expresa, no solo tienen que ver con los docentes y la organización de la enseñanza ya que los cambios de formato no son solo cambios pedagógicos, en la medida en que deberían provocar modificaciones correlativas en la administración escolar. Sin embargo las dificultades para modificar la administración, asumiendo los cambios en el formato escolar, no se deben a un mal funcionamiento de las burocracias, sino a que se encuentran preparadas para el funcionamiento y el tipo de respuestas que se les ha exigido históricamente, mientras que el cambio les exigiría poner en cuestión el saber acumulado y rediseñar

su funcionamiento. Pero por otra parte, expresa, la dificultad es aún mayor en tanto este formato se encuentra sostenido por un discurso social sobre la escuela que ve en el mismo un reaseguro de educación común, una garantía de legitimidad, unidad y justicia en el sistema educativo (op. cit).

Asimismo, el contexto social de inserción del establecimiento en proceso de cambio no solo sostiene y avala el formato escolar generalizado y en vigencia; sino que también, la investigación insiste reiteradamente en su incidencia –favorable o negativa– en la tarea de la escuela y muy especialmente cuando esta se encuentra abocada a la puesta en marcha de una transformación. El contexto social es clave en relación con la provisión de recursos económicos, el valor que las familias y otras organizaciones otorgan a la escuela, la confianza que se exprese en la tarea de sus actores, el discurso imperante sobre la tarea educativa, entre otros aspectos. Se afirma en tal sentido que la falta de credibilidad y la crítica a la escuela a través de los medios de comunicación se erigen como obstáculos de gran relevancia frente a los esfuerzos por cambiar (Zorrilla y Ruíz, 2007).

La información relevada en el marco de la investigación de referencia señala que luego de un primer tiempo (variable, aunque ubicado generalmente en los dos primeros años del proceso de cambio) marcado por la ilusión de los actores directos y por el aparente apoyo de las autoridades políticas y del contexto general, se ingresa a un tiempo de abandono de la propuesta y de una creciente hostilidad que suele ser determinante en su destino. El análisis de este fenómeno parece indicar que ante las dificultades, errores, imprevistos que indefectiblemente se presentan a los actores del proceso de cambio y que les hacen dudar acerca de las intenciones y de la validez del mismo, tanto adentro como afuera del establecimiento educativo comienza a instalarse y expandirse un temor a que el cambio, al modificar el estatus quo, las formas de funcionamiento que hacen a la cotidianeidad, propicie el caos, la desorganización, el quiebre de lo instituido. Se trataría de lo que Kaes (1996) describe al hablar del temor de la ruptura del “*contrato narcisista*”; referido a que el cambio interrumpa la continuidad de lo establecido que se sostiene en la medida en que cada uno ocupe el lugar que le tiene reservado el conjunto. Inversamente, la diferencia, la propuesta de algo no habitual al conjunto es vivido como peligroso en el sentido de que el cambio puede “...destruir, en el fantasma, a la comunidad institucional” (op.cit: 49).

5.4. Acerca de la cultura de la escuela

Al hablar de “cultura de la escuela” se está aludiendo a un concepto amplio dentro del cual se ubican conocimientos, concepciones, construcciones simbólicas y materiales, supuestos, imágenes, formas privilegiadas de hacer y de resolver los problemas propios de la tarea de educar (Fernández, 1994). Se trata de una construcción compleja, singular e histórica cuyo análisis hace posible ingresar al modo como cada organización educativa concretiza la idea general, “universal” acerca de lo que es la escuela en nuestra sociedad. De allí que la cultura de la escuela articula de manera propia el modelo más general de escuela vigente en la cultura y la forma en que cada establecimiento lo interpreta y lo concretiza a lo largo de su historia. (Fernández, 1994).

Entre los autores que analizan el tema del cambio en educación hay coincidencia sobre la incidencia crucial de este aspecto. En tal sentido se señala que las propuestas innovadoras son recibidas e interpretadas a través de negociaciones entre los sentidos sugeridos por ellas y la idiosincrasia de cada organización; por consiguiente los significados que los actores institucionales den a las propuestas las ubica en el terreno de la contingencia y limitan las posibilidades de fijar de antemano el rumbo que tomarán (Almandoz y Vitar, 2002).

6. “David Tyack y Larry Cuban (1995: 85) han utilizado la analogía de la gramática para explicar el mantenimiento de las prácticas de escolarización. Las prácticas de la escuela graduada estructuran las instituciones educativas de un modo análogo a como la gramática organiza el significado en la comunicación verbal. Ni la gramática de la escolarización ni la gramática del habla necesitan ser conscientemente comprendidas para utilizarse. Gran parte de la gramática de la escolarización se ha tomado como el modo natural en que las escuelas tienen que ser” (Rodríguez Romero, 2000: 36). Las representaciones del cambio educativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). <http://www-redalyc.org/articulo.oa?id=15502202>

Sancho Gil (2003) considera que la investigación ha mostrado reiteradamente las grandes dificultades de las políticas educativas y de las propuestas en general de transformar la educación debido a una cultura escolar profundamente arraigada. Según la autora las dificultades radicarían en la existencia de una “gramática básica de la escuela”⁶ (op. cit.) conformada por prácticas estandarizadas en cuanto al uso del tiempo, del espacio, de la organización del conocimiento, de la evaluación de los alumnos, etc.; gramática que perdura y se sostiene porque representa el modelo en el cual los docentes parecen sentirse más seguros en tanto creen dominar el tiempo, el espacio, el contenido, la evaluación.

Estas perspectivas, creencias, preconcepciones referidos a cómo deben hacerse las cosas influyen de manera determinante y son difíciles de modificar; en tanto se constituyen a temprana edad sobre la base de la trasmisión cultural, tienen un carácter afectivo y una función adaptativa (Marcelo García, 2007: 1-19) y, como tales, restringen las posibilidades del cambio; ya que, inclusive en dichos momentos, operan como horizonte de lo posible (Tiramonti, 2008).

La cultura de la escuela se encuentra fuertemente relacionada –en la medida en que los condiciona y a la vez es condicionada por ellos– con un conjunto de aspectos de fundamental importancia en procesos de cambio; como ser: el estilo institucional; el tipo de liderazgo; el tipo de relación con el cambio; el clima interno; la evaluación de la tarea de la escuela; la formación; las experiencias previas sobre el cambio. El *estilo institucional* es una producción cultural propia de cada organización educativa que se manifiesta como los modos predominantes o recurrentes de actuar y reaccionar frente a las exigencias de la tarea. Dicha construcción puede definir el tipo de resultados que se obtenga más allá de las condiciones; en tanto escuelas ubicadas en contextos similares pueden obtener logros diferentes. (Fernández, 1994). El estilo puede marcar, por ejemplo, un diferente tipo de relación con el entorno. Mientras que para algunas escuelas las carencias, los obstáculos se erigen como motivos de negación de las posibilidades de mejorar, para otras tales condiciones actúan como incentivos para ampliar el campo de búsqueda de apoyos y recursos; mientras en algunos establecimientos el trabajo conjunto, generalmente requerido en las propuestas de cambio curricular, representa un punto de resistencia, otras encuentran en esa modalidad la manera adecuada de afrontar los desafíos. En cuanto a *la configuración del poder y al liderazgo*, la investigación indica que un liderazgo claro pero democrático favorece la asunción de responsabilidades por parte de cada sujeto y del conjunto. Es así que, las escuelas que han mostrado capacidad para el cambio han dado cuenta de un liderazgo menos centralizado y más compartido en el sentido de una asunción colectiva de responsabilidades y de líderes reconocidos en diferentes tareas. En cuanto *al tipo de relación con el cambio*, pareciera que en aquellos establecimientos educativos que pueden sostener procesos de esta naturaleza, el cambio no aparece como patrimonio de un grupo –de “los innovadores”–, ni se asume con un carácter “militante”, sino más bien se practica con autonomía a través de la participación voluntaria de los docentes en diferentes proyectos y sin control excesivo. El cambio, en este caso, no representaría una imposición reforzada por un control amenazante, sino resultado de un crecimiento profesional continuo, a lo largo del cual se van realizando elecciones y mejoras en la tarea. El *clima interno* incide de manera determinante y se caracteriza, entre otros aspectos, por la presencia o no de apoyo mutuo –emocional, en conocimientos y herramientas de trabajo–; así como de confianza, de colaboración y de ausencia de temor al fracaso (López Yáñez, 2009; Zorrilla y Ruíz, 2007). La *evaluación de la tarea de la escuela* es un punto relevante aunque controversial. Existiría al respecto una tradición de no evaluación de la tarea educativa, de no obligación de dar cuenta, de manera sistemática, a la comunidad respecto de lo que la escuela hace y de sus resultados. La conformación de esta zona oscura, de escasa transparencia aparece como un rasgo de la cultura que no favorece, en cada escuela, el análisis de la tarea y la asunción de las responsabilidades individuales y colectivas sobre los resultados de la misma (Almendoz y Vitar, 2002). La *formación* representa otro ítem

extensamente discutido. Es habitual que las propuestas de formación de los docentes se centren en cuestiones didácticas, curriculares y organizativas; sin embargo, y sin restarles relevancia, esta elección deja afuera el análisis del tipo de vínculos que se establecen con el cambio. De esta manera no se prepara a los actores en relación con las conmociones que el cambio provocará como puesta en cuestión de los modelos y de las autoridades establecidas y puesta en duda acerca del conocimiento en que se basa históricamente la tarea. Es escasa o nula la formación psicosocial y la dinámica del cambio queda generalmente sin considerar (Fernández, 1996). Las *experiencias previas de cambio* tendrán una presencia activa frente a cada intento de producirlo; en tanto en el curso de un proceso de esta naturaleza cada organización produce un conocimiento propio sobre sus prácticas y sobre sí misma que conforma un saber práctico —explícito o no— un “*conocimiento acerca de la innovación*” (López Yáñez, 2009) cuya detección y explicitación parece relacionarse con la sostenibilidad del cambio. Al respecto señala Altopiedi (2004) que un requisito para que un proyecto de cambio se inicie consiste en que se inserte en la historia institucional, que las narrativas no se asienten en las rupturas, en los cortes sino que unan el nuevo proyecto con las experiencias previas de los actores en las que se funda su identidad institucional y que el mismo, sea una demostración de la valía profesional y del motivo por el cual alguna vez decidieron ser docentes.

6. Una perspectiva que, se estima, puede favorecer procesos de cambio en educación

Tomando lo planteado en el apartado anterior se reitera la relevancia que la investigación otorga, a la hora de producir cambios en educación, a un conjunto de aspectos como:

- » El tipo de relación entre la administración educativa y las escuelas en términos de autonomía-dependencia. Al respecto se sostiene la idea de que los cambios no deben ser impuestos sino, tener a las escuelas y a los docentes como principales protagonistas, con autonomía, correspondiendo al Estado propiciar las condiciones para que el cambio sea posible.
- » La micropolítica en tanto diversos grupos de poder que expresan posiciones, no siempre coincidentes, planteando tensiones de intereses respecto de la orientación de la educación. Se considera en este caso, ineludible tomar en consideración su incidencia, sometiendo tal situación a análisis desde la prehistoria del proceso de cambio y permanente durante su desarrollo los diferentes movimientos y posiciones de individuos y grupos tanto externos como internos al establecimiento educativo involucrados en un proceso de este tipo.
- » La conducción política del sistema educativo y el contexto social general, en tanto espacio social de ubicación y referencia, y estructura organizacional de inserción de cada establecimiento y grupo en proceso de cambio. Sobre este aspecto la investigación señala que las estructuras establecidas, habitualmente burocratizadas, apoyarán formalmente una propuesta de cambio y declararán su acuerdo; sin embargo en los hechos es altamente probable que no toleren al cambio ni a quienes lo llevan adelante. Jugarán un papel importante en tal sentido las opiniones predominantes en el contexto social general, especialmente, de aquellos sectores significativos para los actores escolares; como los padres, otros colegas y organizaciones vinculadas con la escuela, sobre todo las sindicales que agrupan a los docentes.
- » La cultura de la escuela como modos de ser y de hacer escuela, que pasan a constituir la identidad profesional del docente es, también, un componente insoslayable a considerar ante el cambio. La investigación y la experiencia han dejado ya, suficientemente claro, que resulta imposible desconocerla. Como expresa Pérez Gomar G. (2006) ninguna acción podrá ser tan innovadora que amenace la existencia misma de la organización, de allí que “...en una institución no se pueda pensar lo impensable” (op.cit.).

Frente a estas cuestiones es posible volver a la pregunta inicial: ¿cómo producir cambios en educación?

Desde la perspectiva de los enfoques institucionales que, como se dijera representan el marco conceptual de la investigación de referencia, es posible pensar en otro modo de operar respecto del cambio educativo. Desde este enfoque se sostiene una diferencia fundamental entre organización e institución, diferencia en la que se basa la idea de que el cambio es cambio en las concepciones, en los modos de entender y hacer escuela; o sea cambio en el modelo. En este marco se define a *las instituciones* como objetos de existencia “*bifronte*” (Kaes, 1996); o sea como marcos externos y objetos psíquicos internos. En consecuencia “*lo institucional*” no es sinónimo de organización sino “...una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión” (Fernández, 1998:137). Tal dimensión expresa el poder de regulación social logrado por la acción conjunta de los marcos externos –las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, las prácticas aceptadas, etc.– y de los marcos internos –los valores, los ideales, las identificaciones, la culpa, etc.– que rigen el comportamiento humano. Desde esta perspectiva *el análisis de lo institucional* tratará de indagar aquellos aspectos que expresan la operación de las instituciones – o sea, la operación de las normas y pautas que indican lo que debe y lo que no debe hacerse en cada sector de la vida social (Fernández, 2007b).

De allí que –incluyendo lo señalado al inicio de este apartado– desde esta concepción se sostiene que *las posibilidades del cambio están dadas en el desarrollo de las capacidades analíticas de los sujetos involucrados en las unidades educativas* (Fernández, 2007a: s/p) para repensar las pautas, los modelos, los códigos en cuyo marco llevan adelante la tarea de educar. Se trata de capacidades analíticas tendientes a ayudar a quitar del hacer establecido el carácter de natural y darle su real condición de cultural, histórico y modificable y, de esta manera, abrir la posibilidad de superar las respuestas habituales frente a las dificultades, que se derivan y refuerzan el diagnóstico consuetudinario. Son los mismos actores quienes sobre la base de tal desarrollo pueden modificar las condiciones institucionales generando cambios en los modos de percibir y, por consiguiente, en la cotidianeidad. De allí que desde esta perspectiva se sostiene una diferente conceptualización sobre el cambio. En lugar de una intervención directa o indirecta orientada a producir modificaciones en función de un supuesto modelo, importa *generar un espacio de análisis respecto del diagnóstico consuetudinario* poniendo en cuestión las interpretaciones sobre la realidad, favoreciendo que sea percibida como cultural y, por consiguiente, cambiante. Entonces es posible iniciar un proceso de modificación de lo establecido sobre la base del deseo de cambiar de los mismos sujetos (op.cit: 2007a).

Para ello, la autora propone como herramienta un dispositivo analizador complejo denominado “*estado de situación institucional*” (Fernández, 2007b). Señala la autora que este dispositivo ha sido diseñado para producir material útil al análisis de una unidad educativa (grupo, establecimiento, proyecto) en lo que hace “...a la dramática institucional y sus condiciones” (op.cit.). A través del mismo se procura producir avances en tres aspectos: la conformación o recuperación de un núcleo de confianza en la capacidad colectiva para transformar las condiciones institucionales; el desarrollo técnico y psicosocial de cada sujeto que garantice su intervención en las decisiones; y el logro de un mayor conocimiento sobre el suceder institucional que permita otorgar sentido a los hechos (op.cit.)⁷.

7. Se puede ampliar esta información en Fernández (2007) *Revista Actas Pedagógicas*, Facultad de Ciencias de la Educación-UNCO, Cipolletti, Río Negro.

Bibliografía

- » Almandoz, M. R.; Vitar, A. (2009, junio). “Senderos de la Innovación. Políticas y Escuelas”, *III Congreso Nacional y II Internacional de Estudios Comparados en Educación: “Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?”* Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. En www.saece.org.ar.
- » Altopiedi, M. (2004, diciembre). “La identidad como condición de cambio”, *VIII CIOIE, Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla, España, en www.cioie.com.
- » Blanco García, N., (2005). “Innovar mas allá de las reformas. Reconocer el saber de la escuela”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3.1, en www.ice.deusto.es.
- » Blase, J. (2002). “Las micropolíticas del cambio educativo”. *Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 6, Año1-2. Universidad de Granada, España, en www.arches.uga.edu.
- » Bolívar, A. (2004). “Gather Thurler, M., “Innovar en el seno de la institución escolar”, REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2.1, en redalyc.uaemex.mx.
- » ——— (2005, octubre-diciembre). “Una mirada al cambio educativo: el viaje a la mejora escolar”, *Episteme, Revista Académica* 6.2. Universidad del Valle de México, en <http://www.ugr.es>.
- » Carranza, A. (2008, julio). “Las perspectivas de los cambio en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar”, *Revista Cuadernos de Educación*, VI.6. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- » Fernández, L. (julio de 1992). Informe sintético sobre “Evaluación institucional”, Programa EMETA, Neuquén.
- » ——— (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós
- » ——— (1996). “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”. En Butelman, I. (comp.), *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- » ——— (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- » ——— (2006). “Espacios institucionalizados de educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis”. En Landesmann, M., *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablo.
- » ——— (2007a). Seminario de Posgrado “Organizaciones y Proyectos Educativos”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (notas de clase).
- » ——— (2007b). “El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales”. En *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial “Instituciones Educativas”, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.
- » Fullan, M. (2002). “El significado del cambio educativo. Un cuarto de siglo de aprendizaje”, *Revista de Currículum y Profesorado*, 6. Universidad de Granada, España, en www.mie.uson.mx.
- » Kaes, R. (1996). “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”. En Kaes, R.; Bleger, J. y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

- » Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Barcelona: Gedisa.
- » Lippitt, R.; Watson, J.; Westley, B. (1958). *La dinámica del cambio planificado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » López Yáñez, J. (2009). "Cambio sostenible en educación, ¿Qué lo hace posible?". En *Revista IRICE (CONICET-UNR)* 20. España, Universidad de Sevilla, en www.irice-conicet.gov.ar.
- » Marcelo García, C. (2007). "La escuela como espacio de innovación", Ponencia presentada en el V Congreso Internacional EDUCARED: Innovar en la Escuela, junio-diciembre de 2009, España, Universidad de Granada, en prometeo.us.es/idea/01carlosmarcelogarcia/educared.
- » Maser, M.; Ulla, C.; Vargas, L. (2010, mayo). "Los cambios en la escuela secundaria. Estudio de caso sobre el Proyecto Escuela para Jóvenes", Tercer Foro de Educación y Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, en www.psych.unc.edu.ar.
- » Muñoz, G. (2008). "No hay escuela efectiva sin clase efectiva". Entrevista en *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de Chile. 336, en línea en www.minieduc.cl/biblio.
- » Murillo Torrecilla, J. (2003). "El movimiento teórico práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes". En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1.2. Madrid, en www.ice.deusto.es.
- » Pérez Gomar, G. (2006, octubre). "El lado oscuro del cambio educativo", Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, en face.uncoma.edu.ar.
- » Rodríguez Romero, M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15502202>
- » Sancho Gil, j. M. (2005, marzo). "Geografías del cambio educativo para viajeros en tránsito", Ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Educación es el Futuro, Madrid abril de 2003. *Revista Praxis Educativa* 9. Universidad Nacional de La Pampa.
- » Schelemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresa unipersonal: Crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Terigi, F. (2008, junio). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por que son necesarios, por que son tan difíciles". En: *Revista Propuesta Educativa* 29.17. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- » Tiramonti, G.; Arroyo, M.; Nobile, M.; Montes, N.; Poliak, N.; Sendón, M.; Ziegler, S. (2008, noviembre). "Una perspectiva de cambio en el formato de la escuela media: Las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos aires". En: *Revista Propuesta Educativa* 17.30. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- » Watzlawick, P.; Bavelas J.; Jackson, D. (1993). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- » Zorrilla, M.; Ruíz, G. (2007). "Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de las escuelas: cultura para la mejora. El caso de México". En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6.se, en www.rinace.net.

Nora Yentel / norayentel@yahoo.com.ar

Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Santa Fe; Magister en Didáctica, FFyL- UBA; Doctoranda de la FFyL-UBA; integrante tesista del Programa de Investigación "Instituciones Educativas" del IIICE-UBA, que dirige Lidia M. Fernández; miembro del Centro de Estudios Institucionales en Ciencias de la Educación (CEICE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.