

SUSTENTABILIDAD DEL CAMBIO: LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Sustainability of change: teaching practices

SERGIO ARZOLA M.*
CARMEN COLLARTE R.**

Resumen

Este artículo aborda el problema de la no persistencia del cambio y la falta de una base de sustentabilidad de las reformas en América Latina y el Caribe, desde cuatro posibles hipótesis (Gajardo, 1999) y sugiere una quinta; los cambios afectarán lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan sólo cuando tales cambios impliquen a los centros y sus profesores. El cambio es esencialmente el producto de los actores situados de modo que el centro debe transformarse en espacio para el aprendizaje docente, permitiendo la formalización del saber implícito y la modificación de las rutinas. El estudio plantea que la desconexión de las lógicas de acción puede concebirse como uno de los principales obstáculos para generar cambios y mejorar la calidad educativa. Se concluye con una serie de pasos para generar transformaciones en la acción y la reflexión conducentes a la sustentabilidad del cambio.

Palabras clave: cambio, sustentabilidad, prácticas docentes, centro educativo, lógicas de acción

Abstract

This article approaches the absence of persistence in change and the lack of a sustainability basis in the reforms in Latin America and the Caribbean. It does so from four possible hypotheses (Gajardo, 1999) and suggests a fifth; changes will have an impact on students' learning outcomes and how teachers teach, only when those changes involve centers and teachers. Change is essentially the product of situated actors and hence, the center should become a space fostering teacher learning and allowing for implicit knowledge to be formalized and routines to be modified. The study states that the disconnection in logics of action may be regarded as one of the main obstacles to producing changes and improving educational quality. The article concludes with a series of steps aiming at producing transformation in action and reflection leading to change sustainability.

Key words: change, sustainability, teaching practices, educational center, logics of action

* Doctor en Educación, Universidad de Laval, Canadá. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sarzola@uc.cl

** Magíster en Educación, Universidad de Laval, Canadá. Profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mcollart@uc.cl

“Penserions-nous beaucoup et penserions-nous bien si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d’autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres?” Emmanuel Kant

El cambio como promesa

Las políticas de mejora de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempo variables según los países. Tras las estrategias de arriba-abajo de los ochenta, una “segunda ola” se dirigió a rediseñar la organización de las escuelas y el ejercicio de la profesión docente. Actualmente, en una cierta “tercera ola”, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela, sin el cual no cabe hablar de mejora o calidad. Cambiar el núcleo de la enseñanza supone, entre otras cosas, reconocer que un profesorado capacitado es un factor crítico para una mejor educación, crear un entorno donde el aprendizaje sobre la enseñanza sea parte del propio ejercicio profesional, desarrollar buenas visiones de la enseñanza y un conjunto de estándares a conseguir.

Desde los años ochenta están en marcha reformas educacionales en distintos países de Latinoamérica y del Caribe. En casi todas ellas se han multiplicado experiencias innovadoras que involucran formación, carrera y desarrollo profesional de los docentes. Aunque pocas de aquellas experiencias hayan sido evaluadas con relación a su impacto en el aprendizaje de los alumnos de los profesores involucrados, ellas constituyen hipótesis interesantes para que sean probadas de modo más riguroso.

Es cierto que se han producido avances importantes en la última década, especialmente en aspectos como ampliación de cobertura, incremento y mejoramiento de construcciones escolares, producción de materiales de apoyo (libros de texto, guías y recursos didácticos), inclusión en el currículo prescrito de temas transversales, instalación de mecanismos de medición de logros y evaluaciones cualitativas, nuevas formas de organización y administración de los sistemas educativos, entre otros (Vaillant, D., 2005).

Un problema sigue presente: la no persistencia de los cambios y la falta de una base de sustentabilidad. Asociamos esta problemática al campo de la gestión del conocimiento y a la generación de conocimiento organizacional, al interior de unidades educativas que porfiadamente hacen valer su propia identidad.

Los análisis de los resultados de estudios internacionales, como TIMMS, PISA, mediciones nacionales, etc., muestran que los aprendizajes de los estudiantes dependen de un conjunto complejo de factores, entre ellos: desempeño docente, nivel socioeconómico de las familias, capital cultural y educativo de los padres, cultura escolar, clima del aula, entre otros.

Se plantea que el modelo de políticas educativas orientado fundamentalmente a la modificación de los insumos y de la estructura del sistema educativo se ha mostrado insuficiente para promover cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas y lograr aprendizajes efectivos en los alumnos. La apuesta es pasar a políticas que consideren a las personas, que son, en realidad, las que configuran las estructuras y los sistemas. Asociar mejor las reformas a la gestión del conocimiento y a la generación de conocimiento organizacional. Ello ha significado privilegiar algunos campos de acción, como ser la Gestión Institucional a nivel de Centro educativo y la Gestión Pedagógica (Arzola, S., 2002).

Varios estudios refieren el valor agregado de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, aun en condiciones difíciles, debido a un sistema de factores positivos, entre ellos la calidad y compromiso del trabajo docente¹.

Lo primero que cabe concluir, desde el punto de vista institucional, es que hoy existe una mayor descentralización administrativa y que han surgido nuevos pactos por la educación.

En el plano estrictamente pedagógico se han puesto en marcha importantes reformas curriculares: hay programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a nivel básico y medio, se experimenta con ampliaciones de jornada y se cree más adecuado focalizar los programas hacia los grupos vulnerables a efectos de lograr objetivos de equidad, se comienza a aceptar como principios importantes la evaluación de desempeño, de resultados de aprendizaje y la responsabilidad de las escuelas por asegurarlos.

Sin embargo, a pesar de los avances, los esfuerzos realizados no han sido suficientes para garantizar un desarrollo educativo sostenido para los países de la región. Los resultados pocos satisfactorios llevan a cuestionar la dirección de los cambios u opciones de política adoptados.

Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo. La estratificación socioeducativa muestra un fuerte condicionamiento que proviene de las desigualdades socioeconómicas y es reforzada por las expectativas de los propios actores pedagógicos. A ellas se adicionan las desigualdades internas específicas de los centros educativos (Duru-Bellat, M., 2003). Esto genera itinerarios escolares cuya evaluación hace manifiesta la diferencia existente en la oferta educacional

¹ El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la OREALC/UNESCO (1997) y el estudio sobre escuelas en contextos de pobreza promovido por UNICEF y el Gobierno de Chile “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en condiciones de pobreza” de Christian Bellei, Gonzalo Muñoz, Luz María Pérez y Dagmar Raczyński, Santiago de Chile, marzo de 2004. La Proyecto de tesis doctoral de Alejandro Aguirre Moraga “El financiamiento de Colegios Municipales y Subvencionados en Chile y su relación con el valor agregado”. PUC de Chile, 2007.

Entre los mayores problemas se encuentran, sin duda, los fenómenos de la repetición y el abandono escolar. Según la UNESCO en la mayoría de los países latinoamericanos más del 20% de los estudiantes que ingresan a la educación básica o primaria no llegan al quinto año, la repetición a esa altura del sistema educativo es cercana al 10%. La pérdida de capital financiero y de capital cultural es manifiesta (UNESCO 2004).

Son conocidos los efectos negativos de la repetición, que en muchos casos se acumula, provocando fenómenos de sobreedad y abandono temprano².

A nivel institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de financiamiento de la educación. Pocos países en América Latina están en condiciones de adaptarse a los desafíos de un contexto emergente. Recordemos que la última década del siglo XX registró apenas un 3% de crecimiento del producto, sólo un punto más que durante la “década perdida” de los años ochenta. Al 44% de la población viviendo en condiciones de pobreza, al 19% en condiciones de indigencia y a la peor distribución del ingreso entre las regiones del mundo, se suman ahora los desafíos emergentes de la revolución tecnológica y la mundialización (CEPAL, 1999).

El cambio, sigue siendo un problema y levantar hipótesis explicativas de ello sigue siendo necesario.

Cuatro hipótesis: las explicaciones posibles

Para explicar estas dificultades en el logro de las metas planteadas en las reformas educativas y en los planes de mejora, se han formulado diferentes hipótesis.

Uno de los aportes más interesantes es el formulado por M. Gajardo (Gajardo, M., 1999). Ella resume en cuatro hipótesis los diferentes planteamientos.

La primera hipótesis: El no logro de los resultados esperados se debe a que las políticas formuladas y llevadas a la práctica no son las más adecuadas ni las más pertinentes para lograr los objetivos de equidad, calidad y participación perseguidos por las reformas. Es decir, se ha fracasado por falta de adecuados diagnósticos, formulación de políticas no consensuadas y mala focalización.

La segunda hipótesis: Si se supone que las políticas son las correctas, las reformas en curso aún no rinden sus frutos, fundamentalmente porque no ha pasado el tiempo necesario para ver sus efectos.

² Ramírez, C., “*La Lógica de las decisiones en situaciones de incertidumbre: aportes al estudio de la deserción escolar*”, Tesis Doctoral, versión preliminar, PUC de Chile, 2007.

La tercera hipótesis: Se formula en el sentido de la necesidad de profundizar en los cambios propuestos, especialmente los exitosos, y la introducción de medidas correctivas para los que demuestran lo contrario. Ello no se ha producido.

La cuarta hipótesis: Los problemas educativos están asociados con variables sociales y económicas de modo tal que tales variables, fundamentalmente externas, no posibilitan el logro de las metas y objetivos postulados.

Creemos descubrir que existe un código común a todas estas hipótesis. Un código que replantea un eje esencial al campo educativo. En efecto, en cada una de ellas aparece la distancia entre teorías y prácticas, entre deseo y realidad, entre idealidad y realidad, entre la porfía de los acontecimientos y el voluntarismo de las intenciones. Ello es importante en educación, posiblemente más que en otros campos de la intervención sociocultural, puesto que no existe acto educativo sin la creación de puentes entre dichas dicotomías. La acción educativa se define como un proceso que hace real lo posible.

En tal sentido, aparecen nuevos elementos explicativos que podrían preparar una quinta hipótesis: Si las reformas llevadas adelante en la mayoría de los países latinoamericanos sólo registran éxitos parciales, esto podría deberse a que no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes, a sus prácticas, a sus rutinas y zonas de incertidumbre, a las lógicas de acción que subyacen y que son el punto de partida de cualquier cambio sustentable. Pasa bajo silencio el problema de la apropiación de la propia experiencia y la confunden con la apropiación de la experiencia ajena. En este sentido los educadores han cumplido funciones de agentes de las reformas y no actores de su propio cambio en el medio local.

Si lo que se pretende con dichas reformas es modificar el modo de hacer las cosas en el centro educativo y en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad en la distribución y producción del saber, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral y el problema de cómo se genera y se sostiene el cambio tanto en las prácticas docentes como en las de gestión institucional.³

Volviendo al núcleo pedagógico: El centro escolar y la centralidad del docente

Al “optimismo ingenuo” del liberalismo del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, que nos aseguraba una sociedad perfecta, homogénea y sin desequilibrios en donde la educación debía jugar un rol preponderante, sucedió la mirada “reproductivista”, con

³ P. Perrenoud nos presenta en este campo un interesante análisis de las competencias requeridas en el ejercicio profesional, a partir del análisis de las tareas y del quehacer docente.

un fuerte impacto en América Latina. El discurso cambia: la educación nada diferente produce sino que simplemente transforma en desigualdades escolares las desigualdades sociales.

El nacimiento de la Sociedad del Conocimiento, al estimar que la base del desarrollo ya no son sólo los factores productivos tangibles, sino más bien son los factores intangibles los que sustentan el progreso, vuelve a colocar a la educación, a un nuevo tipo de educación, en el centro de la generación de valores agregados que deben producir un incremento del capital social. De este modo, más allá de los aprendizajes individuales surge la centralidad del Aprendizaje Organizacional (Arzola, S., 2006).

Toda persona es capaz de aprender y de compartir su aprendizaje siempre que esté en el ambiente adecuado; entiéndase esto como una organización, cuya gestión del tiempo, del espacio y de las interacciones socioeducativas se realiza por sobre la fragmentación celular que caracteriza por lo general a las escuelas.

En verdad, existen diferencias de resultados entre escuelas que no pueden explicarse sólo por las variables de origen de los alumnos, aunque estas últimas pesen en la explicación. Controladas las diferencias iniciales y los factores ambientales, las escuelas tienen un impacto específico. Producen diferencias sustantivas en sus alumnos. Las diferencias entre las escuelas están sistemáticamente asociadas a las características de los procesos educativos internos y al clima organizacional que reina en cada institución escolar. Es decir, factores que pueden ser modificados por las propias escuelas, por las políticas, por los actores político-institucionales, pero principalmente por los propios actores pedagógicos.

Ahora bien, si el interés se centra en la unidad educativa, no podemos dejar de afirmar que sin docentes los cambios educativos no son posibles. Esta parece ser una de las certezas derivadas de las reflexiones y conclusiones de los balances de las reformas educativas.

El centro debe transformarse en **espacio para el aprendizaje docente**, de reconocimiento de la experiencia y del saber de los docentes, haciendo posible la formalización de los conocimientos implícitos y la modificación de las rutinas.

Una quinta hipótesis: Lo que hemos aprendido de nuestra experiencia

La puesta en práctica de cualquier innovación externa tiene posibilidades de sustentabilidad en el tiempo solamente cuando integra las propuestas generadas en las escuelas, cuando potencian la capacidad interna de ellas. No producen los efectos deseados cuando son percibidas como funcionales a un sistema de control social externo al espacio-escuela.

Los cambios pueden, sin duda, ser prescritos y legislados, pero sólo cuando implican a los centros y profesores afectarán al punto clave: lo que los alumnos aprenden y cómo los profesores enseñan.

Los estados del arte y el recuento de las experiencias profesionales nos enseñan que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (“aprender juntos”) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente. El individualismo y el trabajo en soledad, suele impedirlo. La capacidad de tomar de decisiones a nivel de centro parece ser una condición estructural necesaria.

Como ha sostenido Gather Thurler (2004), el establecimiento escolar juega necesariamente un papel no despreciable en la construcción del sentido del cambio, porque constituye el entorno del trabajo cotidiano, la comunidad de pertenencia y el contexto de la educación.

Es necesario identificar las instancias dónde y los modos cómo los docentes construyen y se apropian del sentido del cambio, para identificar las estructuras de apoyo. De este modo, el centro educativo puede llegar a ser el lugar donde se confrontan las ideas y las prácticas, un espacio y un tiempo disponibles que hagan factible el cambio.

Introducir cambios en organizaciones complejas, como las escolares, no es un proceso lineal, requiere, por el contrario, una cierta “ecología” favorecedora, un espacio social o geografía, dice Hargreaves (2002). Proponemos la necesidad de desarrollar estrategias de cambio institucional que promuevan la capacidad de aprender dentro de la organización, que, además, tengan una incidencia directa en la enseñanza-aprendizaje en el aula (Stoll, Fink y Earl, 2004).

Después de las tres últimas décadas, en que un conjunto de reformas educativas no dieron lugar a realizar eficazmente el cambio pretendido, hemos comprendido que la cuestión está en cómo los cambios externos pueden provocar la mejora y el desarrollo interno de la escuela, sin eliminar las iniciativas y procesos propios de la comunidad escolar. Entendemos la innovación basada en el centro (escuela) como la generación de condiciones internas que incrementen la capacidad del establecimiento educativo para desarrollar iniciativas de mejora sin renunciar a apoyos externos. La capacidad de apropiarse de propuestas externas implica una modificación de ellas. Nadie se apropia de algo sin darle su propia impronta. Apropiarse no es reproducir, es incorporar en mí lo que me llega en principio como “no mío”, siempre que este “no mío” haga sentido con lo que “sí es mío”, mi experiencia, mis prácticas, mis teorías en uso. Es así como la “apropiación” es un proceso de generación de identidades.

La mayoría de estrategias de innovación han sido dependientes de un modelo de “gestionar el cambio”, haciendo transferencias infundadas del mundo de la gestión de organizaciones industriales o empresariales a los establecimientos escolares.

Hoy entendemos, más bien, que los establecimientos que se definen por sus funciones educativas tienen una especificidad propia que imposibilita las transferencias directas. Conocer esta especificidad es tema pendiente en muchos decisores de reformas.

Por ello, es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales del centro escolar. La investigación sobre la eficacia de la escuela nos enseña que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente, generar espacios de conversación, tener tiempo para ello, para poner en común los saberes individuales, las posibilidades de éxito son limitadas.

Debemos reconocer que hoy conocemos más de lo que sabíamos hace 30 años sobre la profesión docente en Latinoamérica. Existen problemas conocidos de quienes actuamos en educación: formación inicial sin articulación entre la teoría y la práctica y de contenidos desfasados, distancia entre teorías profesadas y teorías realizadas, gestión institucional burocratizada, ausencia de instrumentos de evaluación, falta de estructuras y mecanismos de sustentabilidad de los cambios. Agreguemos a ello la confusión entre “saberes sabios”, “saberes enseñables”, “saberes enseñados” y “saberes aprendidos”, que genera currículos que no responden a las tareas que deben cumplir los docentes en su labor profesional o que desfiguran el saber pedagógico.

Los procesos de permanente aprendizaje docente adquieren sentido y realidad al interior de las escuelas y de las redes escolares bajo un liderazgo renovado y no desde el maestro en solitario; sólo en este contexto las transformaciones tienen motivaciones y fuerzas impulsoras internas. Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro. La experiencia y la investigación han demostrado que los cambios impuestos desde instancias externas y no asumidos por la comunidad educativa no conducen a una mejora real del centro. Si no hay un acuerdo entre lo interno y lo externo, sino una simple imposición de uno sobre el otro, la esquizofrenia seguirá instalándose.

Más aún, los cambios tienen profundidad y trascendencia si, naciendo del propio centro, se articulan con políticas del sistema que apoyan y fortalecen las iniciativas locales e integran la motivación interna con los incentivos externos. Esto implica identificar las lógicas y racionalidades que regulan los comportamientos y las coordinaciones entre las acciones.

El núcleo de esta quinta hipótesis, preparado por las consideraciones anteriores, se estructura a partir de una lectura de nuestras propias experiencias de trabajo con diferentes unidades educativas en el contexto de las investigaciones realizadas por el equipo “Equipo Gestión y Calidad Educativa”, Facultad de Educación, U. Católica de Chile. Algunos factores que podemos seleccionar son los siguientes:

- El establecimiento educacional no puede responsabilizarse de todas las variables presentes en su accionar. Sobre algunas él no tiene poder y hay otras que, pudiendo ser alterables, se jerarquizan en su posibilidad de potenciar el cambio.
- En este mismo contexto, paulatinamente se ha ido aceptando que uno de los espacios más significativos para el logro de una mejor educación es el propio establecimiento, la estructuración de su comunidad y de sus prácticas.
- Ello no excluye que otras dimensiones y factores desempeñen un rol significativo de mejora: los cambios curriculares, la formación inicial de los profesores o variables externas a la escuela, como el capital cultural y económico de las familias.
- Al respecto, y en orden a mejorar la calidad y equidad de la educación, se plantea que uno de los ámbitos que adquiere mayor significación en una Reforma Educacional es el de la gestión, tanto institucional como del aula; ello se acentúa cuando las políticas tienden a demandar a los establecimientos logros en los rendimientos de los alumnos.

El análisis del estado del arte realizado muestra que es posible mejorar ambos tipos de gestión, especialmente si la comunidad escolar se implica en ello y si se efectúan los adecuados diagnósticos evaluativos que permitan elaborar proyectos específicos de acción para la mejora. (Alvariño, C., Arzola, S., *et al.* 2001)

Los estudios que hemos realizado nos han permitido identificar y definir las diversas lógicas y racionalidades que sustentan la acción de los actores educativos, ello tanto en el campo de los comportamientos institucionales como en el de las prácticas pedagógicas.

La identificación de estas lógicas, sus niveles de homogeneidad, independencia o combinación de varianza-invarianza, la apropiación de tal autodiagnóstico por los actores educativos, la generación de una estructura de encuentro reflexivo y estratégico llamado “CREA” (Comunidades de Reflexión Estratégica de Aprendizaje), capaz de generar aprendizaje organizacional, constituye una base que puede dar mayor sustentabilidad a los cambios, en conformidad con la quinta hipótesis propuesta.

El cambio educacional y su sustentabilidad

En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, de instituciones escolares débilmente estructuradas, cuando la planificación racional y burocrática del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna de las escuelas. Se afirma que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender. De este modo, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio –en lugar de estrategias

burocráticas, verticales o racionales del cambio— que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Para asegurar su desarrollo es necesario comprender la lógica que forma y sostiene el cambio. Para muchos autores, la mejora efectiva de la organización depende de su capacidad de gestionar las crisis con un manejo adecuado de la gestión de las lógicas de poder y de resistencia (Miller *et al.*, 1999; Mintzberg *et al.*, 1999). Wilson (1992) afirma que el éxito es “directamente atribuible a su capacidad de bien gestionar el cambio estratégico y de hacerlo durar”.

Así entonces, constituye el núcleo de la hipótesis el que no basta definir las problemáticas o necesidades internas de los centros educativos a fin de actuar posteriormente bajo un criterio aditivo, como así tampoco basta identificar las lógicas de acción. Según nuestra opinión, es además necesario estudiar los modos de articulación, funcionamiento, coherencia y posibilidades de coordinación de las diversas lógicas para hacer pertinente y sustentable un cambio educativo (Arzola, S. y Vizcarra, R. 2003).

La pregunta que brota naturalmente es saber quien está en este caso detrás de este cambio. Lo cierto es que los soportes de las lógicas de acción son los actores pedagógicos. Y es en ellos que el cambio debe resolverse, ellos deben encontrar respuestas e identificar qué buenas razones pueden darse los actores sociales para efectuar el cambio.

Con esto no hacemos sino concordar con la opinión de que el cambio, lejos de ser un dato objetivo o el resultado de una presión externa, es esencialmente el producto de los actores situados (Crozier y Friedberg 1977). Así como consideramos que el cambio es una nota definitoria de la educación: si algo no cambia o más bien, si alguien no cambia, no hay educación. Si el cambio no se instala y crece, es porque el efecto de la educación ya no está presente.

Nos encontramos, entonces, en un contexto de cambio donde cabe preguntarse si los diferentes actores pedagógicos son “agentes” de las políticas públicas que actúan a partir de lógicas interpretativas, o si son “actores” que, usando cierto margen de libertad, establecen estrategias autónomas, utilizan zonas de incertidumbre para generar lógicas de coordinación, de apropiación, de resistencia o de evasión.

Así, la desconexión de las lógicas de acción puede ser concebida como uno de los principales factores que estaría dificultando —si no impidiendo— al interior de los establecimientos educacionales generar los procesos de cambio y de mejora de la calidad educativa.

Es esta situación la que nos permitiría comprender por qué a nivel de las políticas educacionales, y a pesar de los esfuerzos claros y manifiestos por mejorar los procesos educativos, no siempre concitan o suscitan la necesaria coherencia o coordinación para su apropiación por parte de los actores pedagógicos. Los distintos estamentos tienden

a funcionar con lógicas de acción muchas veces contrapuestas que impiden que los cursos de acción logren los efectos esperados. En este mismo sentido, el carácter marcadamente aditivo de las acciones de mejoramiento es un ejemplo más de esta falta de coordinación, un aspecto donde la OCDE (2004) se ha expresado coincidentemente en el mismo sentido.

Se plantea, entonces, que en vistas a generar posibilidades de mejoría en la calidad, el establecimiento educativo debe trabajar en la identificación de las variables alterables de su gestión institucional y pedagógica. Para ello se deben utilizar las metodologías pertinentes que permitan un adecuado diagnóstico (Arzola, S. y Vizcarra, R. 2004-1), generando procesos específicos de cambio tanto de naturaleza operacional como epistemológica y evaluando procesos y resultados. Del mismo modo, parece ser un buen camino generar “Comunidades reflexivas estratégicas de aprendizaje” (CREA) que faciliten la apropiación crítica y sistémica del capital organizacional.

Por eso, consideramos que el logro de la calidad de la educación no consiste sólo en mejorar los insumos. Por el contrario, se trata fundamentalmente de alterar los procesos y las relaciones con y entre ellos. En este mismo sentido, la experiencia acumulada nos lleva a estimar que las acciones de mejoría o los objetivos de lograr un cambio educativo, cuando están aislados o descontextualizados de los modos de gestión o de las lógicas de acción presentes al interior de los centros educativos, no parecen tener sustentabilidad debido a que no pueden generar las necesarias transferencias hacia la comunidad educativa. Su permanencia es débil y se va perdiendo en el tiempo.

Estas consideraciones relevan la importancia que adquiere la identificación de los modos en que la comunidad educativa resuelve aquello que los sociólogos de la acción estratégica han denominado como “*zonas de incertidumbre*”. Es decir, aquellos espacios de contingencia y tensión no considerados, no visualizados, pero en los cuales se construyen complejos e influyentes sistemas de regulación, producción-circulación (de conocimientos, valores, creencias, etc.) con y en los cuales los actores interactúan. Son los espacios en que, usando sus márgenes de libertad, pueden generar estrategias de resistencia, evasión o compromiso con las iniciativas de cambio. Son situaciones problemáticas donde las racionalidades, lógicas de acción y actitudes de los actores no prefiguran un cambio predefinido y, por lo mismo, requieren convergencias, acuerdos, negociaciones y usos de la libertad creativa. De este modo los sujetos individuales potencian la construcción de actores sociales con experiencias compartidas.

Así como las “zonas” de incertidumbre enfrentan a los actores a situaciones inéditas que requieren tomar decisiones a fin de resolverlas y poner en juego gramáticas de poder, tan fundamentales como ellas son “las zonas de rutinas”. Acá la gramática y sus códigos comportamentales están tan absolutamente establecidos, que se transforman en un elemento difícil de modificar. Se considera que las rutinas evitan pérdida de tiempo,

crean orden, establecen caminos y procedimientos comunes. Lo que no es apreciado es que ellas se distancian permanentemente de las situaciones reales y de la cultura emergente, son generalmente enclaves de resistencia frente al cambio. Desaprender las rutinas, aprender a olvidar, suele aparecer como un peligro y un desafío hacia lo que los actores reconocen como su depósito de conocimientos. Pero de esto justamente se trata, de modificar un depósito: los del saber que no reconoce su origen, que es un paisaje no transformado en lugar y por lo mismo no reconocible como propio y no disponible al momento de enfrentar la incertidumbre.

Nuestro enfoque comprensivo sigue la tradición weberiana y la teoría de la acción social (Weinberg, 1995), complementado con la teoría interaccionista de R. Boudon. Es necesario precisar tres elementos de análisis:

Primero: el **sentido** que los individuos y actores sociales le dan a la acción lógica que orienta sus comportamientos.

Segundo: la **interacción** como base de los procesos de cambio.

Tercero: el **contexto situacional** (valores, normas, costumbres, cultura) que los regula.

Es decir, en términos de Crozier y Freidberg (1977), la escuela es un sistema de acción concreto, en donde se descubren distintas formas de cooperar entre los actores para el logro de los objetivos compartidos. Esto implica identificar la naturaleza de la lógica de los actores, sus objetivos individuales y los compartidos, las acciones y estrategias en uso.

Se debe igualmente describir el contexto, las orientaciones, la organización formal y las zonas de incertidumbre en presencia. En tanto, compartimos con Freidberg (1993) su crítica a la noción clásica de la organización como una unidad altamente estructurada. Al contrario, ellas son acciones organizadas en un sistema concreto, contingente, que depende tanto del contexto local como de las decisiones y estrategias de los actores.

En este sentido, concordamos con quienes plantean que los actores no actúan con una racionalidad cartesiana del cálculo –como suponen las teorías clásicas, económicas y administrativas–, sino que, a partir de la información disponible y de los cursos de acción posible, ponen en funcionamiento una racionalidad limitada, diversa y compleja.

R. Boudon (2001 y 2003) aporta, en este campo, aspectos teóricos fundamentales. Según él, se requiere identificar los procesos (lógicas individuales y colectivas), en la medida en que ellos se complementan, se potencian, se contradicen o generan tensiones frente a los objetivos institucionales o de los diferentes estamentos que constituyen la unidad escolar. De aquí que la escuela es definida como una organización débilmente “articulada”.

Por su parte, Dubet (2003) insiste en que la escuela no posee una clara jerarquización de propósitos, debido a las diversas demandas formuladas a los grupos que la

componen, lo que tensiona la definición de lo que es prioritario y urgente. Es necesario igualmente especificar quién o quiénes generan las reglas, toman decisiones, quién o quiénes hacen uso de ellas y quiénes recrean las lógicas en función de sus objetivos y en función de su posición en la estructura. Por cierto todo ello supone una clara definición de la envergadura de los colectivos generados y de las acciones realizadas a largo o mediano plazo. Esto no es ajeno a la gestión de la escuela, muy por el contrario, está presente en la gestión de las prácticas educativas.

En tal contexto, parece relevante formularse una serie de interrogantes, cuya respuesta implica adoptar alguna postura respecto del concepto de cambio: ¿en qué consiste el cambio: se trata de una evolución de estructuras, de identidades, de reglas, de actitudes, de dirección o de decisiones adoptadas por ciertos actores?; ¿de dónde proviene el cambio: de las presiones o factores externos, del medio ambiente, de la competencia o de las planificaciones o de la apropiación o de distanciamiento de los actores implicados?

Cualquiera sea la respuesta, todas ellas poseen algunos puntos en común:

- El cambio sólo es posible si los actores implicados han cambiado sus sistemas de representaciones, actitudes, disposiciones y relaciones.
- Es crucial el sentido que ellos dan a sus acciones, a la apropiación de las modificaciones hechas por los mismos actores o por las imposiciones provenientes de un poder superior.
- En tal sentido, es igualmente determinante el rol de los acuerdos y de las negociaciones, la creación de compromisos y consensos.

La no apropiación del cambio por parte de los actores precisamente los desmoviliza, hace ineficientes las condiciones positivas existentes y generan la resistencia a la puesta en obra de los cambios posibles. En general, el cambio que viene verticalmente va acompañado de un discurso sobre la autonomía o la responsabilidad, pero al mismo tiempo niega el derecho de los actores, que son reducidos a ser "agentes" que tienen que intervenir, los transforma en funcionarios útiles y, por lo tanto, también desechables.

Hopkins y Lagerweig (1996) han señalado que nos encontraríamos en el desarrollo de una nueva fase, tal vez la más difícil pero también la más productiva de todas y que no podemos soslayar, aquella de la **"gestión del cambio"**.

Toda acción de cambio implica modificar las interacciones y las regulaciones, modificar los arreglos particulares, reestructurar los intercambios y las cooperaciones. Por ello, se debe llegar a modificar los cuadros de conocimientos y las disposiciones cognitivas colectivas. Esta modificación sólo puede producirse a partir de quienes son "propietarios" de ellas.

Un nuevo modo de aprender aprendiendo: el conocimiento educacional y la persistencia del cambio

El cambio es un proceso que se desarrolla de un modo discontinuo y aleatorio. No puede ser ni claramente programado, ni totalmente previsible. El se produce en la contingencia y se resuelve en función de las fuerzas de innovación y de resistencia. Es precisamente por ello que Argyris et Schön (1978) consideran el cambio como una “experimentación”, su realización depende, según estos autores, de la calidad de los aprendizajes organizacionales y del compromiso y poder de sus protagonistas. Sin aprendizaje organizacional significativo no puede existir un cambio real. Para cambiar rutinas, modos de hacer socializados, comportamientos codificados, es necesario desaprender lo que hemos considerado válido y ser capaces de construir nuevas lógicas de comportamiento.

Ello no se produce sin temores, ni sin generar resistencias. Resistencia y cambio se presentan como fenómenos redundantes y superpuestos.

De este modo una comunidad escolar que se caracterice por una perfecta homogeneidad y congruencia, por una estabilidad perfecta, no permitirá el cambio en su seno. En este caso todo es reproducción a lo idéntico, en donde nada se aprende, todo se repite.

Al contrario, una comunidad en donde estén presentes la varianza y la invarianza, el cambio y la permanencia, las interacciones que se originan en ella, ya sea de cooperación o de conflicto, son las fuentes del aprendizaje.

Cambiar, resistir, evadirse, son el producto de las lógicas de actores (Crozier et Friedberg, 1977) y no el resultado mecánico de presiones externas. El cambio no es la obra solitaria de un *leader* todopoderoso, sino el hacer de una comunidad que modifica sus esquemas de comportamiento alterando sus lógicas de acción, permitiendo el juego de las diferencias.

Todo aprendizaje organizacional que da espacio a cambios significativos es producto de los recursos internos de la organización, de cómo sus miembros los usan y combinan, a veces de manera absolutamente fortuita (Veltz et Zarifian, 1994).

De este modo la percepción de los actores, su manera de pensar y leer su propia experiencia, de interpretar y definir el sentido otorgado a sus comportamientos, de sus procedimientos y reglas, de los márgenes de maniobra de que disponen, confieren sustentabilidad al cambio.

Según Argyris y Schön (1995), el cambio sucede cuando existe un aprendizaje en doble *boucle*. Es decir, cuando aprendemos a hacer diferentemente lo que siempre hemos hecho. Un cambio en *boucle* simple significa aprender a hacer mejor lo que hacemos. En ambos casos se trata de ajustes para resolver “situaciones problemáticas”.

En el caso del aprendizaje por *boucle* simple, se produce una modificación menor de las reglas existentes, sin cuestionar las representaciones existentes.

El aprendizaje en doble *boucle* nos enfrenta a “situaciones problemáticas”, en donde no sólo debemos hacer mejor lo que hacemos, sino fundamentalmente hacerlo de manera diferente. Esto significa armonizar las lógicas de acción de un modo distinto para producir estructuras cognitivas diferentes... Ello requiere reconocer conocimientos tácitos, pasar a la “exteriorización” de la experiencia a fin de generar una combinatoria de saberes.

En este caso el cambio concierne a los modelos, a las representaciones que son sustentadas por las lógicas condicionantes de la acción. Por lo tanto, es necesario que las “teorías en uso” sean modificadas a fin de asegurar la sustentabilidad del cambio.

Finalmente en el “aprendizaje en espiral” de Nonaka y Takeuchi (1997) la organización se vuelca sobre sí misma para diagnosticar los obstáculos (autocensura, conformismo, actitudes defensivas, sacralización de la jerarquía, retención y circulación de la información), lo que conduce a enfrentar las situaciones de incertidumbre reexaminando los valores fundamentales, las lógicas fundantes, produciendo una redefinición de las situaciones y de las problemáticas.

Pero más allá de la propuesta de Argyris y Schön, podemos pensar que existe un tipo de aprendizaje que podemos denominar “aprendizaje en *boucle* nulo”. Es un aprendizaje que se realiza en la repetición y en la reproducción lineal, no agrega ningún valor, no genera ninguna transformación ni en el proceso reflexivo ni en la acción.

Es lo que llama Nonaka “aprendizaje tácito” estabilizado. Estamos justamente frente a “una rutina”.

La rutina privilegia un código que tiende a silenciar las lógicas que son su sustento. En las organizaciones que se caracterizan por poseer una cultura conservadora se privilegia dicho aprendizaje, porque él confiere fidelidad y orden en las acciones, refuerza la obediencia y la uniformidad, facilita el control y elimina lo “imprevisible”. En tal situación sólo es posible el cambio si hay una modificación de la gramática, un paso a otro tipo de saber, a un “saber explícito”, el cual debe exponer a análisis y crítica al saber tácito. Sin embargo, esta nueva experiencia afecta la seguridad de los actores, les genera “ruidos”, ven dicho cambio como una especie de “sedición” a lo institucionalizado, de amenaza a “su saber experto”, y tienden a movilizar las fuerzas de “evasión” o de “resistencia”. Porque él “atropella las rutinas (y) las relaciones entre los miembros de la organización” (Giroux 1991: 20). Sólo se permiten transformaciones incrementales, sin afectar a las lógicas en funcionamiento.

La sustentabilidad del cambio pasa necesariamente por “olvidar”, “desaprender lo aprendido” (Kletz, 2004). Sin modificar sus lógicas, este desaprender se muestra

como un irrealismo, y las actitudes de evasión o resistencia conducen a la organización a “encerrarse en sí misma” (Touraine, 2001: 56), reforzando las actitudes fatalistas.

Al extremo de las rutinas se ubica el aprendizaje en situaciones de riesgo

P. Baumart, en su obra “Organisations déconcertées– La gestion strategique de la connaissance” (P. Baumart, 1996) estudia las dinámicas del cambio centrándose en las “zonas de incertidumbre”. Se focaliza en los conocimientos organizacionales que se ponen en marcha en situaciones desconcertantes, ambiguas, imprevistas e imprevisibles, situaciones no normadas, ante las cuales no existen roles prefigurados. Es en estas situaciones que los actores sociales ponen en juego sus estrategias de poder, descubren su capacidad creativa, sus errores y sus verdaderas creencias.

Se trata de un conocimiento y aprendizaje local, no de un saber público. El conocimiento así generado toma su sentido a partir de las decisiones que se adopten. Pero pierde su potencialidad si se lo saca del contexto que lo genera... y si se pretende generalizar a otras situaciones. En este sentido se trata de un conocimiento que conlleva un profundo cambio en las racionalidades y lógicas de acción, en su agenciamiento y jerarquizaciones. Se inicia un ciclo en donde los conocimientos tácitos y explícitos se abandonan para generar nuevas combinaciones y nuevas interiorizaciones.

A partir de M. Ferrary e Y. Pesqueux (2006: 86-89), proponemos para ello los siguientes pasos:

1. Generar procesos acordados de autoevaluación tanto de los comportamientos institucionales como de aquellos asociados a las prácticas pedagógicas.
2. Reconocer las lógicas identificadas en la autoevaluación e identificar las problemáticas a ellas asociadas (rutinas, situaciones problemáticas, zonas de incertidumbre).
3. Describir los esquemas defensivos a fin de hacer explícitos y poder aceptar la existencia de inhibiciones y evasiones.
4. Concebir maneras de interrumpir los procesos autorreforzados que inhiben el aprendizaje en doble *boucle*. Manejo de las rutinas.
5. Ayudar a los actores a evaluar las distancias existentes entre sus teorías profesadas y sus teorías en uso y tomar conciencia de sus rutinas defensivas. Enfrentamiento a “situaciones problemáticas”.
6. Ayudar a los participantes a comprender cómo ellos han estado en la génesis de un universo comportamental donde las estrategias por ellos adoptadas se muestran poco eficaces y deben ser revisadas. Inicio del análisis de “zonas de incertidumbre”.

7. Implicar a los actores en un “espacio de con-ver-sación”, en donde ellos puedan desarrollar sus competencias y expectativas y de este modo “ir-juntos-hacia-la acción”.
8. Reducir los razonamientos defensivos y acrecentar el razonamiento productivo. Esto implica que ellos elaboren y pongan en funcionamiento sus proyectos de modo tal que puedan hacer explícitos sus principios y lógicas. Reconocer caminos para resolver las zonas de incertidumbre.
9. Reemplazar las “rutinas inoficiosas” por “nuevas rutinas” que estabilicen los aprendizajes organizacionales. Disolución de las zonas de incertidumbre.
10. Creación permanente de fuertes interacciones a fin de mantener el ciclo de cambio organizacional.
 - I. Nonaka y T. Takeuchi (1997) nos proponen para ello la creación de “Comunidades estratégicas de conocimiento”, proposición que es posible de acercar a la de “Comunidades de Prácticas”.

Compartir estas reflexiones, que son el producto de la revisión de nuestros propios conocimientos tácitos, permite que afloren como conocimientos explícitos.

Bibliografía

- Alvariño, C.; Arzola, S., et al.** (2001). Gestión escolar, un estado del arte en la literatura. *Paideia*, U. Concepción N° 29, 15-45.
- Argyris, C. et D. Schön** (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. London: Addison-Wesley Publishing.
- Argyris C.** (1995). *Savoir pour entreprendre*, InterÉditions, Paris.
- Arzola, S. y Vizcarra, R.** (2003). Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio. *Rev. Pensamiento Educativo*, Facultad de Educación UC Santiago de Chile, Vol. 31, 138-186.
- Arzola, S. y R. Vizcarra, R.** (2004-1). Hacia una mejora del Centro Educativo: de la gestión escolar a las prácticas educativas. XIV Congreso Mundial AMSE-AMCE-WAER “Educadores para una nueva cultura”, p. 432. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2004. Santiago de Chile.
- Arzola S.** (2005). Sociedad del conocimiento y gestión educación: tensiones y distensiones. Simposio Internacional *La Gestión de Instituciones Educativas en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento*. U. Monterrey, México, noviembre de 2005.
- Arzola, S.; Vizcarra R. y Zabalza, J.** (2002). Autoevaluación de la gestión escolar, propuesta de un modelo. *Boletín de Investigación Educativa*, Facultad de Educación UC Santiago Chile, Volumen 17, 53-58.
- Baumart, P.** (1996). *Organisations déconcertées- La gestion strategique de la cnaissance*. Masson, Paris.
- Boudon, R. et al.** (2001). *L'École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris, PUF.
- Boudon, R.** (2003). *Raisons, Bonnes Raisons*. Paris, PUF.
- CEPAL** (1999). *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile.
- Crozier, M. et E. Freidberg** (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Dubet, F.** (2003). *Sociologie de l'expérience*. Ed. de Seuil, Paris.
- Duru-Bellat, M.** (2003). *Les Inégalités Sociales à l'école*, PUF.
- Ferrary M., Pesqueux Y.** (2006: 86-89). *Management de la Connaissanace*. Colection Gestion, ed. Economie, Paris.
- Freidberg, E.** (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamique de l'action organisée*. Ed. du Seuil, Paris.
- Gajardo, M.** (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. PREAL, documento N° 15, Santiago de Chile.
- Giroux, N.** (1991). La gestion du changement stratégique. *Gestion*, 7: 19-25.
- Hargreaves, A.** (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, Vol. 3 (3-4), 89-214.

- Hopkins, D. y Lagerweig, N.** (1996). The school improvement knowledge base. En: D. Reynolds *et al.*, Making Good School. *Linking school effectiveness, and school improvement*. Routledge, London.
- Kletz,** (2004). *De l'oubli organisationnel*. Université de Paris 1.
- Miller D.; R. Greenwood et Hinings, B.** (1999). Miser sur le chaos créateur ou évoluer dans la continuité. *Gestion*, 24: 118-122.
- Mintzberg, H.; B. Ahtstrand et Lampel J.** (1999). Transformer l'entreprise. *Gestion*, 24: 122-130.
- Nonaka y T. Takeuchi** (1997). *La connaissance créatrice: la dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck Université, Bruxelles.
- OCDE** (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile. Trad. Ministerio de Educación.
- Stoll, L.; Fink, D. y Earl, L.** (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Octaedro, Barcelona.
- Thurler, G.** (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Editorial Graó, Barcelona.
- Touraine, A.** (2001). "Penser le changement". *Alternatives Economiques*, 49: 55-57.
- UNESCO** (2004). *EFA Rapport Global de Suivi 2005: Qualité de l'Éducation*. Paris.
- Vaillant D.** (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona, Octaedro.
- Veltz, P. et Ph. Zarifian** (1994). "De la productivité des ressources à la productivité par l'organisation". *Revue française de gestion*, 97: 59-66.
- Vizcarra, R. y Arzola, S.** (2004-2). De la Autoevaluación a la certificación de la gestión escolar: un modelo en aplicación. XIV Congreso Mundial AMSE-AMCE-WAER "Educadores para una nueva cultura", p. 439. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2004. Santiago. Chile.
- Wilson, D.C.** (1992). *A Strategy of Change: Concepts and Controversies in the Management of Change*. Routledge: London.
- Weinberg, A.** (1995). A quoi jouent les acteurs? *Revue sciences humaines*. Hors séries N° 9 Mai-juin.

FECHA DE RECEPCIÓN: 8 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 8 de noviembre de 2009

* Este trabajo ha sido financiado por FONDECYT, Proyecto 1060699 "Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio"; y ECOS/CONICYT Proyecto N° C02H04 "Hacia la mejora del Centro educativo: de la gestión escolar a las prácticas pedagógicas".