



Foto: jshelve

Lourdes Ricardo

Profesora de Idioma Español en el Consejo de Formación en Educación. Uruguay
Especialista en Evaluación de Sistemas Educativos.

lourdesypablo2010@gmail.com

María de Lourdes Bresciano

Dra. en Derecho y Ciencias Sociales, Especialista en Evaluación de Sistemas Educativos. Docente en el Consejo de Formación en Educación y en la Udelar.

Citación recomendada

RICARDO, Lourdes;
BRESCIANO, María (2015).
«La participación del educador en el cambio».
En: InterCambios, n° 2,
diciembre.

La participación del educador en el cambio educativo

Educator involvement in change

Resumen

No es sencillo acordar estos tópicos entre 50 000 educadores distribuidos a lo largo y ancho del país, pero debemos realizar el máximo esfuerzo. Tanto los actores políticos y sociales como las gremiales docentes coinciden en el planteo de la necesidad del cambio. Esto requiere discutir primeramente como colectivo: ¿qué es el cambio?, ¿por qué el cambio?, y finalmente ¿qué cambio queremos?

La presente exposición pretende plantear la relevancia de la participación del educador en el cambio educativo. Para ello se recurre a insumos teóricos con los cuales abrir el camino de la reflexión y contribuir al debate planteado a nivel social. El primer apartado está dedicado a presentar las políticas educativas y su vínculo con las políticas públicas. Antes de su ejecución hay que planificarlas meticulosamente, por lo cual es pertinente la consideración de sus elementos constitutivos. El segundo da cuenta de las implicancias del cambio: su lógica, los tipos de cambio, los niveles en los que se pretende generar cambios. En el tercero se aborda el peso de las organizaciones en las personas que conforman un centro educativo. Posteriormente se analiza el papel del educador en el cambio: su compromiso con él y los peligros que atentan contra su participación en él. Finalmente se presentan las reflexiones finales, que no pretenden ser el cierre de la cuestión sino simplemente, como ya se ha mencionado, instaurar la discusión del cambio para la mejora.

Palabras claves:

políticas educativas, cambio, educador.

Abstract

It is not easy to agree on these topics between 50,000 educators distributed throughout the country, but we must make the maximum effort. Political and social actors as well as teachers' unions agree that change is needed. This requires first of all discussion as a collective: what is change, why change? and finally, what change do we want?

This paper intends to show the relevance of the educator's participation in educational change. To do this, theoretical inputs which pave the way for reflection and contribute to raise debate at the social level are introduced. The first section is devoted to presenting educational policies and their link with public policies. Before implementation, they must be carefully planned and so consideration of their constituent elements is relevant. The second focuses on implications of change: its logic, kinds of change, the levels at which we aim to bring about change. In the third, the burden that organizations represent for individuals that make part of the educational institution is addressed. Then, the educators' role concerning change is analyzed: commitment to it and dangers that hinder their participation in it. Finally, the final reflections are not intended as a closure but as a departure of the discussion about change for improvement.

Keywords:

educational policy, change, educator.

Las políticas educativas

Todo cambio educativo se gesta a partir de una política educativa en el mismo sentido, por ende irrumpe la consideración de lo que implica el sintagma y su relación con las políticas públicas. Hay que señalar que las políticas educativas forman parte de las políticas públicas. Estas últimas se consideran como las acciones que un gobierno emprende para dar solución a un problema. En términos de Aguilar (2010: 17) se puede hablar de una *bidimensionalidad* de la política pública:

Por un lado son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales.

La política pública relaciona el problema y la solución. El primero implica un «juicio de valor» y la solución es un «juicio de hecho» (Aguilar, 2010). El Estado es responsable de ofrecer educación de calidad, por tal motivo se llevan a cabo políticas que tiendan a mejorarla. La política educativa forma parte del conjunto de políticas públicas. Sus elementos son: el problema que se busca afrontar, el marco teórico, los destinatarios, los efectos, los objetivos, las acciones que incluye, los actores involucrados y el diseño. Los recursos humanos y materiales hacen posible la implementación de la política educativa. El problema debe relacionarse con el marco teórico, que se compone de las definiciones sobre educación, enseñanza y aprendizajes en las que se sustenta la política. Este punto es sumamente relevante respecto de la participación del educador en el cambio educativo. Muchas veces las innovaciones se imponen y no se reflexiona con los docentes sobre los

sustentos teóricos que las nutren, ya sea por la imposibilidad de hacerlo por parte del poder central o por el poco involucramiento del colectivo en las discusiones educativas. Los destinatarios o beneficiarios son la población sobre la que se busca lograr algún efecto determinado. Los objetivos se componen de lo que se quiere mejorar con la política. Una política educativa debe tener un cronograma que permita ordenar las acciones en el tiempo.

El cambio

Como se ha mencionado, toda política pública, y específicamente las políticas educativas, se orienta hacia la mejora y, por ende, busca generar cambios. Por tanto, es interesante mirarla desde la teoría del cambio Retolaza (2010). Esta teoría es una herramienta de planificación fundada en la construcción de la ruta (mapa) del cambio. En primer lugar se efectúa un amplio análisis, y en segundo lugar se realiza una reflexión respecto de los aspectos relevantes a considerar cuando se recorre el camino del cambio social.

Se entiende por *teoría del cambio* «un ejercicio de visualización creativa y consciente... [de] realidades futuras... probables y deseables», «un enfoque de pensamiento-acción que nos ayuda a identificar hitos y condiciones que han de darse en la senda del cambio que deseamos provocar» y un «mapa semiestructurado de cambio» (Retolaza, 2010: 4). Hay tres tipos de cambio: cambios emergentes (los que acaecen cotidianamente), cambios transformativos (los que acontecen luego de la crisis, «este tipo de cambio se basa en el des-aprender y en liberarse de aquellas mentalidades, relaciones, identidades, instituciones formales y no formales, etc., que obstaculizan la probabilidad de cristalización de nuevas realidades más justas y equitativas en términos políticos, sociales y económicos» — Retolaza, 2010: 5—) y cambios proyectables (los que son provocados por

proyectos formulados en respuesta a problemas sociales).

Hay que considerar los siguientes componentes de la teoría del cambio: visión de éxito, intervenciones y supuestos. Con la visión de éxito, se pretende establecer la imagen objetivo, el macrocambio deseado para una situación particular. Las intervenciones son iniciativas o estrategias que permiten alcanzar resultados. Los supuestos deben ser revisados constantemente. Los indicadores de cambio permiten conocer si se alcanza o no el éxito.

Es importante determinar en qué nivel se busca provocar cambios. Se mencionan tres niveles: lo operativo (se cambian los eventos), lo epistemológico (se cambian los patrones), lo ontológico (se cambian las estructuras). El autor propone que desde el segundo nivel se provoquen cambios en el primer y tercer nivel. Si se consideran sus dimensiones se logra un análisis integral estratégico. Se sugiere que lo ideal es incluir distintos tipos de iniciativas para que se puedan coordinar diversos esfuerzos, incluso los llevados a cabo por otras personas. Según House (1974, citado en Fullan, 2006), los cambios fracasan por dos grandes motivos: la formación del profesorado y el desconocimiento de la «cultura de la escuela».

Si aplicamos esto último a la educación superior es necesario conocer el funcionamiento de las organizaciones implicadas, sus vínculos con el poder central y su relacionamiento con otras instituciones pertenecientes a la comunidad, lo que se aborda en el siguiente apartado.

La influencia de las organizaciones

Relacionado con el punto anterior, el cambio educativo se gesta en las diversas instituciones. En este caso, en la educación superior se da una doble dependencia institucional, por un lado hacia la interna en cada facultad o instituto, pero a su vez, por otro, formando parte de la organización mayor, sea Administración Nacional

de Educación Pública (desde ahora ANEP) o Universidad de la República (desde ahora Udelar). Por tanto, es ineludible la consideración de la influencia de las instituciones en el proceso de mutación educativa. En tal sentido, Friedberg (1988) advierte sobre la importancia de analizar el peso de la organización en el comportamiento humano. Si bien tal influencia existe, aclara que el integrante de la organización no es un agente pasivo (con un comportamiento predecible que acata), sino un agente libre en cuanto usa los recursos que tiene sin desconocer las limitaciones. Se establece una dicotomía entre el mundo privado, donde la persona es libre, y el organizacional, donde se ve restringida. La organización se caracteriza por tener una división de tareas y roles, jerarquías, sistemas de relaciones y comunicaciones y criterios para evaluar y controlar resultados tanto de la organización como del individuo. En el entendido de que las políticas educativas son aplicadas en organizaciones, debería considerarse que los educadores no están totalmente limitados dentro de la organización, sino que se pueden encontrar intersticios que permitan la mutación, en cuanto su rol social excede a la organización. Sin embargo, las restricciones son diferentes para los integrantes, dado que no todos «juegan» de la misma manera. Conocer la estructura organizacional del sistema educativo, más allá de las peculiaridades de cada centro, favorece la implementación y puesta en práctica de las políticas educativas.

La institución superior no solamente está inserta en la organización educativa mayor, sino que se relaciona con otras organizaciones. Por tanto, otro elemento importante a la hora de implementar una política es estudiar los vínculos de la organización con diversos actores sociales, lo cual implica la consideración de personas que no «integran», en sentido estricto, la organización. Hay que mirar su periferia. Muchas veces, si se tuvieran en cuenta los vínculos entre la organización y el entorno, las políti-

cas educativas se implementarían de forma más adecuada, maximizando recursos y uniendo esfuerzos.

La participación del educador y su rol en el cambio

En la génesis de las innovaciones se debe considerar el postulado de Fullan (2006) respecto de que los procesos de cambio tienen que gestarse voluntariamente y los involucrados deben participar constantemente en el proceso y elaboración de políticas. En tal sentido:

En primer lugar, que el cambio siempre fracasará si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones. En segundo lugar, que no estamos hablando de sentido superficial, sino del significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. (Fullan, 2006: 68)

Además, para lograr un cambio significativo es imprescindible considerar su multidimensionalidad. Ellas son: el uso de los materiales nuevos, el empleo de nuevos enfoques didácticos y la alteración de las creencias. Muchas veces se cometen errores en este sentido, porque si bien se adquieren nuevos materiales y se pretende imponer nuevos enfoques, no se trabaja con las creencias fuertemente arraigadas en el profesorado. A pesar de la incoherencia del sistema, «profesores y directores deben moverse hacia el peligro y correr el riesgo de unirse al medio formado por los padres y la comunidad, la tecnología, el Gobierno, etc., si quieren tener éxito» (Fullan, 2002: 10). Cuanto más se animen, más se podrá modificar el sistema. Como lo señala Terigi (2010), la «responsabilización» de los educadores tiene que ser inminente. Distingue tres tipos: el primero es el «contractual», se concibe al educador como «servidor civil» respondiendo en la línea inmediata de jerarquía al director; el segundo refie-

re al carácter «profesional», y el último alude al carácter público, es decir:

los docentes son vistos como miembros de un servicio público y, por tanto, responsables ante el público o los usuarios del sistema educativo. Se diferencian dos alcances de este público destinatario: los alumnos y familias de cada escuela, o el conjunto de alumnos y familias del sistema educativo en general. (Terigi, 2010: 11)

Esto se relaciona con el término *accountability*, que alude a un fenómeno complejo. Se entiende por *accountability* «la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones» (Corvalán y McMeekin, 2006: 19). En educación implica «responsabilizar a las escuelas (y a sus directores y personal) por los resultados logrados» (Corvalán y McMeekin, 2006: 20). Uno de los aspectos más relevantes de esta teoría con relación a las políticas son las condiciones necesarias para el establecimiento de un sistema de rendición de cuentas.

En primer lugar, hay que establecer los estándares: mediante ellos se conoce lo que debe tener el centro educativo para lograr un desempeño adecuado. Los autores consideran que en su construcción es indispensable el alineamiento «entre estándares, currículos y pruebas», y establecer «altas expectativas y altos estándares» (Corvalán y McMeekin, 2006: 28).

En segundo lugar, se encuentra la recopilación de información: los autores advierten que no solo la información proveniente de las pruebas son insumos para la *accountability*. El problema de tales pruebas es la dificultad de comparación entre diversos alumnos. En tercer lugar, no se pueden desconocer las consecuencias: se persigue mejorar la calidad y no castigar, pero debe provocar consecuencias para que los educadores, los funcionarios, entre otros, consideren realmente a la rendición de cuentas y tomen sus insumos para corregir lo que sea necesario.

Otro aspecto relevante en el proceso hacia la innovación educativa efectiva

y en la habilitación de la participación del docente en el cambio es la relación dicotómica educador-autoridad. Los autores se plantean la necesidad de una autoridad fuerte con decisión propia y no tan dependiente del poder central. Irrumpe, entonces la consideración de la efectividad de la estructura directriz en los dos entes que dirigen la educación superior: Udelar y ANEP. La Universidad con su autonomía, con una estructura diversificada y lenta a veces no acompaña los cambios e incluso los hace fracasar por intemporales. Cuando la estructura organizacional logra integrar al sistema los cambios, se produjeron tantos avances científicos y progresos tecnológicos que son obsoletos y no vale la pena su instrumentación. En cuanto a la ANEP, sus procesos de aceptación de cambios, su presupuesto, sus tiempos tampoco permitirían seguir el ritmo de los procesos de avances científicos y tecnológicos. Entonces surge el interrogante de si debemos reformular dichas estructuras contemplando el respeto irrestricto del sistema democrático, sin abandonar logros obtenidos y cuidando salvaguardar las legitimidades de los involucrados, pero revisando su rol para que estas posibiliten la construcción del verdadero cambio.

Concomitantemente con el factor anterior se debe capacitar «para cumplir con los estándares establecidos a través del sistema de accountability» (Corvalán y McMeekin, 2006: 20). Se debe explicar de forma clara y persuasiva el concepto de *accountability* comunicando a todas las partes involucradas sus objetivos y los beneficios que puede aportar. Lo que disminuye la oposición y favorece que circule la información entre los actores involucrados. De esta forma se aminora el sentimiento de desconfianza al que se aludió anteriormente.

Es interesante destacar los postulados de Fullan (2006: 61), que reflexiona respecto de los alcances y la importancia del cambio profundo: «permítanme recalcar desde un principio que el sentido tiene una dimensión

moral y otra intelectual: cambiar las vidas de los estudiantes requiere preocupación, compromiso y pasión, tanto como saber intelectual». Huberman (1983, citado en Fullan, 2006: 64) habla de la «presión de las aulas». Sostiene: «afecta a los maestros de formas diversas: desvía su atención hacia los efectos cotidianos o una perspectiva a corto plazo; los aísla de otros adultos, sobre todo de las relaciones con los compañeros de trabajo; agota sus energías, y limita las oportunidades para la reflexión sostenida». Por esta razón Fullan dice que se da una lucha en los docentes entre cambiar o no, dado que la innovación precisa de dedicación de tiempo y energías para que sea significativa. En palabras de Fullan (2006: 73), los educadores en general son reacios a la innovación:

no tienen ningún motivo para creer en el valor de los cambios propuestos, y pocos incentivos (y sí costes considerables) para averiguar si un cambio acabará siendo válido... A menudo, el coste personal de ensayar los cambios es elevado... y raras veces hay indicios de que las innovaciones merezcan el esfuerzo. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que uno crea que al final darán sus frutos y la inversión personal habrá merecido la pena.

Reflexiones finales

Entendemos que los cambios fracasan por efecto de una multiplicidad de razones (multicausalidad).

Una de ellas, en la que nosotras centramos nuestro trabajo, es no considerar el rol preponderante del educador en el cambio para que tenga consecuencias en las estructuras educativas profundas pese a reconocer que existe falta de actualización y adhesión docente a los cambios. No podemos obviar que el propio estudiantado resiste el cambio y que la propia sociedad que pide los cambios luego no los acepta, ya que re-

conocen el sistema anterior y rechazan el nuevo.

Esto acontece, entre otras cosas, por lo que Ravela (2007: 27-28) denomina «búsqueda de culpables». «Las escuelas culpan a las familias, los profesores a los alumnos, la administración a los profesores, y los profesores a la administración, por los resultados insatisfactorios. En esta actitud, cada actor busca “deslindar” o eludir su propia responsabilidad y atribuirlo a otros. La responsabilidad es de “otro”.» Esto es letal para la educación, dado que no permite una adecuada reflexión respecto de los aciertos y falencias de cada actor involucrado. La actitud opuesta implica el reconocimiento de la responsabilidad de cada uno sin evitarla. En tal sentido: «Un enfoque completamente distinto parte del supuesto de que los logros educativos de los estudiantes son el resultado de un complejo conjunto de factores —incluido el esfuerzo individual de cada alumno por aprender— y que cada actor tiene la responsabilidad de hacerse cargo de buscar los caminos para mejorarlos dentro del ámbito de decisiones que le competen. La responsabilidad es compartida por políticos y administradores, técnicos, directivos y docentes, instituciones formadoras, así como por los propios alumnos y sus familias» (Ravela, 2007: 28). Siendo actores protagonistas del sistema y directos involucrados en las decisiones que se tomen al respecto, debemos indagar lo más posible en los aportes teóricos a nuestro alcance.

Parafraseando los postulados de Fullan (2006), es difícil salir de la «zona de confort», del miedo y la falta de interés en que se encuentran sus actores principales y dar apertura al uso y reconocimiento de los productos que de ellos emanan. Tal postura como educador supone internalizar que la educación no depende de quien posee el «saber sabio» y obtiene legítimamente un espacio para reproducirlo, sino que surgen nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, lo cual debe producir cambios pro-

fundos en la formación del docente y también en las prácticas cotidianas del educador.

En suma, consideramos que a partir de estos marcos teóricos, que solo son un puntapié inicial, es necesario andar un camino que debemos recorrer en conjunto. Es decir, este es un comienzo para enfrentar el reto de pensar entre todos cómo cambiar la educación con el fin de mejorarla. No se pretende quedar en la crítica banal y liviana sin fundamento, sino empezar

un camino de debate que enriquezca y permita mapear el cambio educativo. Implica, además, comprender que la innovación supone formarse, actualizarse, readaptarse y elaborar una planificación exhaustiva que incluya la evaluación correspondiente para detectar aspectos a mejorar a lo largo del proceso de implementación.

No es fácil, ni es menor la responsabilidad que tenemos como educadores, pero debemos encarar el desafío con las mejores armas que

tenemos: el conocimiento, la profesionalidad, el temple y las fuerzas de un colectivo, hoy cuestionado socialmente, que debe dar cuenta una vez más de su capacidad de resiliencia, su compromiso y el reconocimiento de la necesidad de revisión y reflexión continuas sobre sus prácticas. En palabras de Edgar Morin (1990, citado en Retolaza, 2010: 4): «necesitamos archipiélagos de certeza para navegar en este océano de incertidumbres».

Referencias bibliográficas

- AGUILAR, L. (2010). Introducción. En *Política pública*. México: Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI, 17-60.
- CORVALÁN, J. y McMEEKIN, R. (eds.) (2006). *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: San Marino.
- FORSTER, M. y VALVERDE, G. (2003). *La experiencia internacional en sistemas de medición: estudio de casos*. Anexo al Informe de la Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- FRIEDBERG, E. (1988). *Análisis sociológico de las organizaciones*. Montevideo: CLAEH.
- FULLAN, M. (2002). «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje». *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, n.º 6 (1-2), 2002.
- (2006). El sentido del cambio educativo. En *El papel de los directivos y supervisores escolares en el apoyo a la implementación del plan de estudios. Taller de inducción a la reforma de la educación secundaria. Guía de trabajo y antología*. México: SEP, 61-76.
- RAVELA, P. (2007). *Para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile, PREAL. Disponible en http://www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20HUMANAS/IEE/GTEE_2007_Fichas_didacticas_evaluacion_PRAVELA.Pdf
- RETOLAZA, I. (2010). *Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Guatemala: PNUD/Hivos.
- TERIGI, F. (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.