

DE LAS POLÍTICAS A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS

Mag. María Inés Vázquez*

El presente trabajo tiene como cometido analizar la relación existente entre ciertas modalidades de acompañamiento de los procesos de transformación promovidos por las políticas institucionales presentes, y las características que finalmente adquieren estos procesos, tomando a la institución como escenario de análisis.

Vivimos en una época en la cual términos tales como "cambio", "innovación", "transformación", resultan familiares y podríamos decir que se encuentran integrados de alguna manera, tanto en los discursos de quienes definen los grandes lineamientos políticos como también en los de quienes desde el aula, enfrentan en lo cotidiano la difícil tarea de abordar y resolver los nuevos desafíos educativos.

Recibimos mensajes variados, y hasta contradictorios, relacionados con los procesos de cambio. Por una parte desde el ámbito empresarial, conceptos tales como los de "*downsizing*"¹ y "reingeniería"², nos remiten a la necesaria revisión y ajuste de procesos y estructuras organizacionales, fenómenos que, por lo general, resultan de alta complejidad en su diseño e implementación. Por otra parte desde los medios masivos de comunicación, recibimos otros mensajes que nos conectan con una cultura mediática, que aparentemente promueve la idea de cambio por el cambio mismo: cambiar "sin darse cuenta", "sin moverse del lugar", "sin hacer esfuerzo".

Estas distintas maneras de abordar e interpretar los procesos de cambio, terminan haciendo eclosión en los centros educativos, donde las propuestas de innovación adquieren diversas lecturas y posturas personales que pueden derivar en el desaprovechamiento de expectativas y esfuerzos valiosos.

Investigaciones realizadas en los últimos años, señalan como realidad recurrente la presencia de un grupo reducido de personas que, comprometidas con la propuesta innovadora del centro, realizan el máximo esfuerzo para sacarla adelante, mientras que la gran mayoría permanece en una actitud similar a la de espectadores que aguardan a que el cambio "se produzca". En definitiva, el centro educativo se nos presenta como una estructura refractaria al cambio y a la transformación.

Se requiere de estrategias claras que permitan promover y acompañar los procesos de cambio que siempre son complejos, difíciles, con marchas y contramarchas. Se requiere de líneas de acción colectivas que permitan equilibrar las tendencias centrífugas que la propia parcelación estructural dada por el organigrama promueve, generando otras tendencias, transversales, colectivas, centripetas, promovidas a partir de las tareas compartidas.

Para avanzar un poco más en el tema, basaremos nuestra reflexión sobre este fenómeno, en dos coordenadas de análisis representadas por: (i) los distintos momentos del proceso de cambio y (ii) los diferentes estilos de política institucional que acompañan habitualmente estos procesos.

Los momentos del cambio

Compartimos la percepción que autores como Escudero (1988)³, Aguerro (1996)⁴, Marchesi y Martín (1998) nos transmiten cuando hacen referencia a los fenómenos de transformación y cambio, entendidos como procesos que se desarrollan dentro del ámbito educativo. Procesos en los que podemos divisar fases o momentos con características particulares y complementarias. En este sentido Escudero (1988:96) nos dice:

"Todo proceso de cambio exige cuidadosos procesos de planificación, una política de diseminación de las ideas y metodologías que postulan una atención crítica a la fase de implementación y procesos sistemáticos de evaluación e institucionalización".

Complementando esta percepción, Aguerrondo (1996:41) aporta la siguiente reflexión:

"El cambio institucional puede ser visto como una sucesión de situaciones de cambio, organizadas en una cadena, y que crece en una espiral. El objetivo final es una meta imaginaria que funciona tanto como organizador de las decisiones cuanto como criterio de evaluación de lo que va ocurriendo".

Por su parte Marchesi y Martín (1998: 84) agregan:

"La mayoría de los estudios del cambio consideran que se puede hablar de tres fases en el proceso de cambio educativo: iniciación, aplicación e institucionalización. No son etapas claramente separadas. Tampoco se puede hablar de una secuencia fija entre ellas. Son más bien, tres períodos que presentan determinadas características pero que tienden a entrecruzarse y a influirse mutuamente"⁵.

Analizaremos a continuación brevemente cada una de estos momentos o fases, teniendo en cuenta: (i) aquellos elementos que caracterizan a cada una de ellas y (ii) considerando las estrategias de apoyatura que habitualmente son utilizadas desde las políticas institucionales ante estos desafíos.

Todo proceso de transformación o cambio se inicia con un primer momento denominado de "gestación", "diseño" o "iniciación". Representa una instancia generalmente vivida con mucha intensidad, en la cual los niveles de motivación llegan a sus máximos registros. En esta fase el centro educativo cuenta generalmente con apoyaturas externas, así como también es habitual que se incorporen otros recursos adicionales para la "puesta en marcha" del proceso de transformación.

Esta primera fase tiene generalmente un efecto movilizador, ya que en ella se definen y desarrollan estrategias que fomentan el interés de las personas que integran el centro educativo por mejorar sus prácticas y la realidad institucional en la que se encuentran. Es en esta instancia, en la que se promueven esas fuerzas centrípetas de las que hacíamos referencia anteriormente. Es una etapa en la que se constituye el denominado equipo impulsor o dinamizador del proceso de cambio, núcleo básico a partir del cual se esperan lograr nuevos acuerdos y adhesiones desde distintos sectores del centro escolar.

Las políticas institucionales promueven en esta instancia, la revisión de las prácticas cotidianas, la definición de situaciones problemáticas a superar y la concreción de posibles quiebres o rupturas de las rutinas de funcionamiento, a partir del fortalecimiento de nuevas modalidades de trabajo institucional.

Podríamos decir que este primer momento representa lo que Bermils⁶ denomina una "estructura virtual de desarrollo" ya que, si bien representa el inicio potencial de un proceso de transformación, no lo garantiza. Es sólo el comienzo de un largo camino que requiere de negociación y acuerdos con los actores institucionales; proceso que deberá ser cuidadosamente monitoreado y respaldado.

Se pasa luego a un segundo momento denominado de "implementación" o "implantación", que refiere a la puesta en marcha de la propuesta de transformación. Esta instancia a diferencia de la anterior, tiende a prolongarse en el tiempo, dependiendo su duración de distintos factores tales como: la complejidad de la propuesta a desarrollar, el grado de organización interna logrado por el centro educativo, los apoyos externos con los que se cuenta, los recursos internos de que se dispone, entre otros aspectos.

Lo prolongado de esta etapa lleva generalmente a que tanto el interés como la motivación tiendan a disminuir. Es por ello que esta instancia requiere de una gestión articuladora y dinamizadora de las distintas líneas de acción que se vienen desarrollando. Requiere asimismo de instancias de coordinación y de aportes recíprocos de los distintos colectivos, en las que se intercambien puntos de vista, dudas, información acerca de los procesos por los cuales se está transitando.

Es una etapa en la que surgen nuevas preguntas sobre situaciones nunca antes confrontadas, que en definitiva forman parte de la puesta en marcha de la innovación; es por ello que resulta crucial en este momento, contar con los apoyos y asesoramientos necesarios que permitan superar los escollos que se van presentando y de esta manera, poder avanzar en el aprendizaje colectivo de las nuevas prácticas educativas. Instancias de formación en servicio, específicas, concretas, relacionadas con los problemas que necesitan ser abordados y resueltos, implementadas a través de foros, mesas redondas, grupos de estudio o de discusión, resultan mecanismos fundamentales a considerar, ya que permiten fomentar y consolidar el aprendizaje institucional.

Esta segunda fase también se caracteriza por la emergencia de conflictos que muchas veces simbolizan esos quiebres o rupturas de formas tradicionales de funcionamiento, que generan resistencia, temor, incertidumbre. Es por ello que resulta tan importante contar en estas instancias, con mecanismos de monitoreo de los nuevos procesos, no tanto para controlar, sino para desanudar, vehiculizar, colaborar en la consolidación de nuevas líneas de acción, a partir de aquellas prácticas hasta ahora instituidas.

Finalmente el proceso de transformación logra definirse cuando arriba a la fase de "institucionalización", que se caracteriza por la consolidación de dos tipos de cambio: (i) aquellos relacionados con transformaciones estructurales que pueden traducirse en ajustes en la normativa, en la estructura horaria, en el contrato laboral -entre otros aspectos-, y (ii) aquellos relacionados con cambios en la matriz cultural del centro educativo, aspectos que pueden verse reflejados en el ajuste de las rutinas cotidianas de funcionamiento y fundamentalmente en la manera en que los actores conciben e interpretan sus prácticas.

Cuando la institución logra llegar a esta etapa en el proceso de cambio, la motivación inicial es sustituida por la significatividad que adquieren las acciones para las personas que las realizan. Como nos dice Touraine (1996) "*cuando una tarea cualquiera se transforma en una acción vívida y vinculante, que hace trascender el propio rol, podemos hablar de actores institucionales*"⁷.

Es en esta instancia en la que el centro educativo logra organizar su dinámica de funcionamiento cotidiano, basándose en las líneas de trabajo que se ha propuesto para un período determinado, más que en función de pautas administrativas que tienden a replicar y mantener un *statu quo* funcional.

Las políticas institucionales

Para abordar el estudio de este eje de análisis, comenzaremos definiendo brevemente lo que entendemos por "políticas de impacto" y "políticas de desarrollo". Llamaremos políticas de impacto a aquellas estrategias institucionales que tienen como principal cometido el de promover el quiebre o la ruptura de ciertas prácticas de funcionamiento, con la finalidad de dar paso a otras novedosas, entendidas como más adecuadas. Por otra parte, denominaremos políticas de desarrollo a aquellas que generan y acompañan la consolidación de procesos acumulativos de aprendizaje organizacional, que le permiten al centro transformarse y crecer. Trataremos de avanzar ahora en su análisis, relacionándolas con los momentos del proceso de cambio trabajados anteriormente.

Las políticas de impacto se caracterizan por poner especial énfasis en la etapa inicial o de gestación de la innovación. En tal sentido, se planifican acciones de apoyatura tanto para los docentes como para el personal permanente del centro. Se provee al centro educativo de diversos recursos, no sólo materiales sino también de formación: asesoramiento, tiempo para el trabajo colectivo, material logístico para impulsar las nuevas prácticas institucionales. Sin embargo esta perspectiva que marca un estilo de gestionar procesos de cambio, no logra recuperar muchas veces la visión de "proceso" con sus distintas fases, características y necesidades y por tanto los apoyos que se definen para ese primer momento, generalmente no son proyectados para instancias posteriores.

Luego de una instancia inicial de fuertes apoyos, se considera que la institución ya se encuentra preparada para seguir funcionando en forma independiente y es entonces cuando los apoyos, acompañamientos y recursos comienzan a desaparecer. Aquellos centros educativos que ya cuentan con una experiencia acumulada en la implementación de procesos de cambio o transformación, posiblemente logren maximizar sus recursos de tal forma de organizarse para seguir avanzando en el proceso de forma autónoma.

Sin embargo, esta no es la situación en la que se encuentran todos los centros y es en esos casos, en los cuales el retiro de apoyos externos y suplementarios, lleva a la institución a volver lentamente a la situación de inicio. Esto nos remite a la necesidad de planificar políticas de acompañamiento diferenciales, rescatando no sólo los apoyos requeridos en cada caso, sino también los diversos tiempos de acompañamiento que estas diferentes realidades requieren.

Entendemos que las denominadas políticas de desarrollo, logran definir para cada uno de estos momentos, estrategias, recursos y otras apoyaturas logísticas diferenciales, que ofician como verdaderos andamios, hasta tanto se logren definir y consolidar los nuevos procesos de funcionamiento. Por otra parte esta modalidad de abordaje, promueve la creación y consolidación de polos de desarrollo organizacional, que ofician como interesantes referentes para la construcción de redes interactivas que comienzan a funcionar dentro y fuera del ámbito institucional.

Esta modalidad de trabajo, que a primera vista puede resultar compleja y por tanto más costosa, creemos que permite preservar y potenciar todos aquellos primeros esfuerzos, ilusiones e inversiones, que inicialmente apostaron con gran expectativa a una genuina transformación del centro educativo.

Notas:

¹ Kamiya, M. 1994. **Reingeniería y Administración Japonesa**. www2.gol.com/users/mkamiya/mihome/reinge.html.

² Hammer, M y Champy, J. 1994. **Reingeniería**. Colombia: Grupo Editorial Norma.

³ Escudero, J. M. 1988. **La innovación y la organización escolar**. En: Pascual, R. (Coord). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Narcea.

⁴ Aguerrondo, I . 1996. **La escuela como organización inteligente**. Buenos Aires: Troquel.

⁵ Marchesi, A. y Martín, E. 1998. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio**. Madrid: Alianza Editores.

⁶ Bermils, B. 1994. citado por Alburquerque, F. **Apuntes sobre estrategia competitiva internacional y papel de las regiones**. Santiago: ILPE.

⁷ Touraine, A. 1996. **Conferencia inaugural del "Círculo de Montevideo"**. Montevideo.

* *Magister en Educación. Coordinadora Académica del Diploma en Gestión Educativa, Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay.*