

LOS PROCESOS DE CAMBIOS, PROYECTOS PARALELOS EN EDUCACIÓN Y EN LA SOCIEDAD

Ismael Cabero i Fayos

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas. Facultad de Magisterio.
Universitat de València
ismael.cabero@uv.es

Aitor Alfonso Castelló

Licenciado en Ciencias Matemáticas.
Profesor de Matemáticas de Secundaria y Bachillerato
rotiaosnofla@gmail.com

Resumen:

Hay infinidad de motivos por los cuales los sistemas educativos están inmersos en un proceso de cambio. Estos procesos no han de ser una mera reestructuración del sistema educativo o de la metodología docente, sino que han de tener en cuenta una visión global impulsando los mismos cambios que se producen en la escuela en diferentes y amplios campos sociales.

Los cambios influirán en decisiones técnicas, así como en otras dimensiones como la moral y política. Se tendrá que acceder a un pluralismo crítico que aporte soluciones y ayude a aceptar las diferentes propuestas que conlleva de manera intrínseca un cambio en la educación.

La presente ponencia intenta contribuir a desarrollar, desde un punto de vista amplio, dinámicas de funcionamiento en la reinterpretación de los fenómenos educativos.

Palabras clave: Educación, sociedad, política, proceso de cambio, pluralidad

1. Introducción

El mejor tesoro de una sociedad son las generaciones jóvenes, aquellas que permiten pensar en el futuro y en el progreso. La juventud actual seguramente tiene las mismas virtudes y defectos que las de antaño, lo que realmente ha cambiado es el mundo en el que se desarrollan, un mundo globalizado y, sobre todo, volátil (la famosa sociedad líquida de Bauman).

Todo esto ha generado la necesidad de debatir la inclusión de ámbitos relacionados con el mundo hipertecnologizado en el que vivimos, por eso la acción educativa debe marcarse como uno de sus objetivos esenciales conseguir que el alumnado participe adecuadamente en estos entornos, marcados por la era digital.

En este contexto, los sistemas educativos se encuentran en un momento de redefinición y renovación a todos los niveles, poniendo su foco en la transformación y adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a la realidad tecnológica mencionada (Gómez-López y Cano, 2011).

Sin embargo, sería un error considerar que el *único* reto que debe afrontar la escuela del siglo XXI es la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas para mejorar la gestión y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las TIC no son un fin sino más bien un medio. La mejora escolar canalizada en *cambios educativos* que se viene reclamando en diferentes foros desde hace algunas décadas pasa, en realidad, por la optimización de estructuras y procesos que ayuden a una enseñanza eficaz y a unos aprendizajes sostenibles.

Aún teniendo muy presente que las propuestas sobre los cambios y/o mejoras educativas a menudo rozan los confines de la utopía, esta ponencia pretende, de manera modesta, difundir los conocimientos que hoy tenemos

sobre los cambios educativos y las mejoras escolares. Y lo llevamos a cabo teniendo muy presente que entendemos el binomio “cambios-mejoras escolares” como un elemento de las ciencias sociales que permite razonar, interpretar y transformar estados de cosas, acciones y hechos educativos en elementos con significación intrínseca al ámbito de realidad *educación*, que es enseñable e investigable atendiendo a criterios de metodología e investigación.

Nuestra intención de desarrollar un debate que aporte opiniones, actitudes y que concrete finalidades de la educación que nos ayuden a determinar, optimizar y redefinir dimensiones de intervención pedagógica; sin olvidar que, en cierta manera, no hay debate lo suficientemente eficaz como para resolver definitivamente los obstáculos referidos a las prácticas de la enseñanza, a los problemas de aprendizaje, y quizás mucho menos para concretar axiológicamente los fines que puedan “salvar” a la educación de algunos de sus males.

De esta manera, “lo máximo a lo que aspiramos (...) es a incrementar las posibilidades efectivas de las acciones de formación (...) mediante el recurso al conocimiento de los procesos, factores y criterios o normas fundamentales de la acción” (Romero Pérez, 2004, p. 110), puesto que una ponencia como esta se inscribe en un posicionamiento de las ciencias sociales según el cual *educar* es, esencialmente, aquello que, en el proceso de intervención pedagógica, facilita la adquisición de un conjunto de elementos que capacitan a quien es educado para decidir y desarrollar un proyecto personal de vida que le ayude a construirse a sí mismo.

2. Los intentos de mejora reestructuracionistas

Desde los postulados más reestructuracionistas de las ciencias sociales se ha venido defendiendo durante el siglo XX y los inicios del XXI que los procesos de mejora deben circunscribirse a profesorado y escuela.

De esta manera, sus estudios sobre las prácticas docentes terminan considerando que estas prácticas disponen de un potencial revolucionario para mejorar la escuela. No obstante, en este punto de vista reestructuracionista, “paradójicamente, la teoría sobre el cambio es la de conservar el esquema actual de la razón que ordena los objetos de la reflexión y la acción. (...) Lo contradictorio de este enfoque social es que la preocupación por el cambio se termina convirtiendo en un eje de producción de variaciones de lo que ya existe” (Tröhler y Lenz, 2015, p. 28).

Peterson, McCarthey y Elmore (1996, p. 19) ya lo advirtieron hace más de veinte años: “hay que cambiar la práctica docente y eso es un problema de aprendizaje, y no un problema de organización”.

Aceptando sus buenas intenciones, las transformaciones educativas derivadas de los cambios organizativos no se han demostrado eficaces ni articuladas en consonancia con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esencialmente porque, a menudo, han terminado limitándose a meras reivindicaciones retóricas reducidas a cambios en los diseños curriculares.

Tal y como reconoce Bolívar (1999), lo relevante es tener en cuenta que “reestructurar” no es lo mismo que *enculturar*. Y autores como Fullan (2002) destacan que reestructurar la educación no es igual a reculturar, porque, en el segundo caso, lo que se propone es poner en duda los preceptos pedagógicos y/o las metodologías del profesorado para que estos docentes puedan cambiar sus actitudes, hábitos y creencias.

Si bien es cierto que la educación es una acción o proceso intencionado (y desarrollado, por consiguiente, por profesorado y alumnado), no lo es menos que la acción pedagógica es un *hacer* (y no “solo” un pensar), ya que interviene en entornos sociales y educativos específicos. Por eso todo proceso educativo (y aquí se incluyen los cambios y las mejoras de las que hablamos en la ponencia) se advierten y se desarrollan mediante fenómenos reflexivos que indagan, evolucionan y formalizan la acción educativa como una serie de

fenómenos de la comunicación humana. Ignorar este ha alejado del éxito a algunas de las peticiones en forma de mejora educativa desarrolladas en diferentes lugares del todo el mundo durante las últimas décadas (mejoras educativas como el *Halton Project* –Canadá–; *Improving the Quality of Education for All* –USA– o el *Dutch National School Improvement Project* –en Países Bajos).

Se trata de programas en los que, por un lado, los niveles de aula y escuela no se interrelacionaban ni se enriquecían desde una perspectiva recíproca y, por el otro, se basaban en unas teorías del cambio subordinadas a las normas y a los valores preestablecidos por la abstracción de los modelos del sistema (Tröhler y Lenz. 2015); es decir, las prácticas reivindicadas como modelo de *cambio* terminaron siendo elementos analíticos al servicio de la concreción de las clasificaciones, grados, escalas, etc. “de aquello que ya existía como representaciones de las materias de la escuela, es decir, reivindicaban unos patrones existentes en la ordenación de la administración del aula y, por lo tanto, terminaban promoviendo aquello que querían combatir” (Kemmis, 2009, p. 45).

Otro de los problemas nucleares de estos programas excesivamente basados en los estudios sobre las habilidades/capacidades del profesorado resultó ser que “para enmendar errores sociales se partía del supuesto de la desigualdad cuando el objetivo era promover sistemas educativos igualitarios” (Hopkins, 2007, p. 54). Ya lo evidenció Rancière (2004): empezar por la desigualdad para llegar a la igualdad en realidad es una visión de la igualdad como desigualdad.

En definitiva, los programas educativos basados en meros postulados reestructuracionistas ignoran la vertiente multidimensional del *cambio*, pues, si aspiramos a que un sistema educativo mejore, se hace necesario fomentar procesos de cambio en el nivel de la sociedad en su conjunto (más allá de los muros escolares, por lo tanto).

Aunque se puedan marcar unas prioridades específicas concretas meramente educativas, solo la aspiración al cambio global es intrínseca a la mejora escolar (Ball y Forzani, 2007): se necesitan promotores del cambio internos, pero también externos, de tal manera que “las escuelas no sean consideradas solo objetos de inclusión de normativa y metodologías en cuanto al cambio, sino que se conciban como punto de inflexión de proyectos extensibles a otros ámbitos de la sociedad” (Peretz, Kleeman, Reichenberg, y Shimoni, 2013, p. 20)

Una gran parte de los programas reestructuracionistas no tenían presente que el análisis de las actividades identificadas en la acción educativa colaboran en la determinación de otros aspectos (de la sociedad).

Por lo tanto, hay que evidenciar que, cuando reivindicamos *cambios*, no solo distinguimos cosas que funcionan y cosas que no funcionan, no solo nos centramos en aquellas habilidades del profesorado que puedan canalizar en cambios, ni nos tenemos que limitar a analizar la actitud y los intereses del alumnado, sino que, y esto es lo más relevante, la pedagogía y la política deben avanzar hacia concreciones de rasgos propios de la sociedad: las mismas actividades que se desarrollan en el ámbito educativo se deben fomentar para muchas otras disciplinas. Al fin y al cabo, el camino de los cambios se inicia en el análisis de las proyecciones que permiten a cualquier sociedad reestructurar sus finalidades.

Proponer cambios requiere fijar planteamientos pedagógicos y políticos que centren los paradigmas de la transformación en confeccionar estrategias de mejora y ejecución de competencias adecuadas, esto es, disposiciones internas y externas al campo educativo que construyan nuevos ámbitos de educación.

Un cambio debe ser capaz de transformar un contenido antropológico en ámbito de educación; y pensamos que lo debe llevar a cabo en base a tres dimensiones:

-Método: es la estructuración de procedimientos y recursos para alcanzar los objetivos propuestos por el cambio.

-Modelo: la información que analiza, instruye y guía la intervención pedagógica propuesta.

-Programa: se trata de la regulación de los condicionantes estructurales de la intervención, enmarcada en un espacio y momento predeterminados.

En cierta manera, se pueden plantear cambios vinculando las creencias, las ideas y los hechos, estableciendo relaciones entre “elección-decisión-pensamiento” de manera que lo propuesto proyecte *lo educacional* hacia un desarrollo psico-social mediante hábitos operativos que tomen forma en acciones educativas concretas.

Se trata, ni más ni menos, de plantear nuevas dimensiones de lo educativo “bajo una acción controlada y sistematizada por la acción controlada y mediada por la mirada pedagógica que, tomando como base el carácter y sentido de la educación, diferencie entre conocer, enseñar y educar” (Tourrián, 2014, p. 17).

3. Estrategias y propuestas de cambio a partir de cuatro dimensiones

Hay que hacer constar que no existe *un único* camino para producir y ejecutar cambios en la educación (Joyce, 1991; Maturama y Wang, 2014).

Más allá de la base tanto conceptual como en forma de decisiones políticas y pedagógicas que toda propuesta de petición de cambio asume, hay un conjunto de elementos que hacen que si un sistema educativo mejora lo haga, básicamente, porque entiende que la sociedad es el núcleo del cambio. Es por ello que Elmore (2010) asevera que los cambios en educación tienen más posibilidades de ser efectivos si son capaces de proponer prácticas

pedagógicas integradas en avances sociales; de lo contrario “la grandilocuencia del discurso político resta lugar a la practicidad del día a día del aula” (Kirkwood y Kirkwood, 2011).

Todo cambio necesita estar basado en pautas y marcos de acción que distingan la relación educativa de la interacción instrumentalizadora de los agentes participantes.

Como muy bien apunta Pippin (1997), la actividad educativa se puede considerar “educativa” porque tiene el objetivo de formar y articula el significado a los criterios de uso habitual del término, de la misma manera que otro ámbito o ente que se defina y sea comprensible. Por eso el hecho de demandar y proponer cambios educativos debe, previamente, discernir y vincular la definición a la finalidad.

La exigencia de cambio queda delimitada en la medida en que, quien lo plantea, haya previsto que se cumplan los criterios de uso de aquello que hay que mejorar, y, en último término, también tenga en cuenta la intención de preservar la finalidad “de educar”.

En función a todo lo que hemos visto hasta ahora, se puede afirmar que una escuela no es una isla, por eso las estrategias de cambio deben asumir que la escuela se ve condicionada por su contexto y, a la vez, la escuela debe tener un impacto en la sociedad de tal manera que “la mejora escolar debe ser entendida como un proceso complejo en el que se entrelazan factores pedagógicos, condicionantes políticos y circunstancias institucionales que afectan e inciden en las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje” (Murillo y Krichesky, 2014, p. 81). Por eso en el apartado cuarto de la presente ponencia propondremos abordar la mejora escolar desde parámetros circunscritos a la realidad específica de la comunidad para, de esta manera, optimizar las posibilidades de éxito de cualquier intento de mejora escolar.

Los cambios deben plantearse en función de cuatro dimensiones.

En primer lugar, hay que tener en cuenta una serie de decisiones técnicas, identificadas con pautas y normas que son consecuencia del propio

proceso de cambio y que se determinan en función de cómo se encuentre la educación en el contexto que anhela promover cambios.

En segundo lugar, es inevitable hacer frente a decisiones morales, que no remiten a decisiones exclusivamente pedagógicas sino a una confrontación de ámbitos diversos respecto de la vida y proyectos de la ciudadanía. Hablamos de la resolución de la reestructuración que las personas hacemos de nuestras exigencias, en consonancia con las relaciones que se nos presentan en la realidad en cada ámbito de nuestra existencia.

En tercer lugar se encuentran las decisiones políticas, que deberían primar el bien común bajo el criterio de prioridad. El objetivo anterior a las decisiones políticas será explicitar las demandas de mejora para concretar, a partir de marcos legislativos y partidas presupuestarias, los cambios que se pretenden instaurar.

Y, en última instancia, tenemos las decisiones técnicas propias del conocimiento científico-tecnológico: en el caso de la educación, se enfrenta a problemas que tiene que resolver en cada caso de intervención pedagógica como retos de investigación¹. Hablamos de un conocimiento que debe gozar de verosimilitud y tiene que ser contrastado, ya que “no hay una acumulación progresiva de conocimiento porque la contrastación no garantiza su rendimiento futuro” (Touriñán y Sáez, 2015, p. 167).

Cuando se pretende introducir cambios se debe incidir en estas cuatro dimensiones con la finalidad de analizar y modificar el entorno del desarrollo humano para hacer frente a esa responsabilidad compartida llamada educación, condicionada en cada contexto específico por la diferencia entre acontecimientos, acciones y decisiones que nos deben identificar y con las que nos tenemos que identificar en cada caso.

¹ En el caso de la educación, como señalan Touriñán y Sáez (2015, p.271) “tan urgente como la investigación *en* la disciplina es la investigación *de* la disciplina. El problema básico no es tanto la productividad del cambio como la racionalidad de la propia concepción de la disciplina (su justificación y vías de investigación que en ocasiones se paralizan o dificultan desde la propia concepción de la disciplina)”.

Al fin y al cabo, tal y como veremos en el último apartado, determinar y promover una serie de cambios es ejecutar acciones educativas concretas, esto es, generar prácticas pedagógicas que vinculen cada caso de valor con uno o varios problemas detectados específicos en el sistema educativo, con la finalidad de generar la experiencia sentida del valor del cambio.

4. Estrategias concretas de cambio

A lo largo de la ponencia se ha evidenciado que exigir, planificar y ejecutar un cambio referido al campo de la educación es una manifestación concreta de nuestro sentido del deber, que podemos entender como un conjunto de exigencias internas y/o externas, estratégicamente detectadas y libremente asumidas, a partir de las cuales los ámbitos competentes (pedagogía y política) toman decisiones (técnicas, morales, políticas y tecnológicas). Y solo será viable desde la aceptación del pluralismo, un pluralismo donde la complementariedad y la sinergia se deben erigir como el conducto más fecundo en la investigación de las realidades educativas.

Hablamos de una pluralidad que nos aporta perspectivas en forma de soluciones concretas y que nos permiten contar con un contexto de referencia comprensivo, diverso y complementario. Incluir el pluralismo en pedagogía implica asumir que las realidades sobre el objeto de estudio, la educación, pueden ser analizadas mediante métodos distintos

Todo esto nos ayuda a aceptar que los cambios necesarios en la educación de hoy no provienen de un solo método de conocimiento ni de un único procedimiento general privilegiado de saber sobre la realidad, por eso la Teoría de la Educación y la Pedagogía, como sustratos generales de la ciencia educativa, sirven para analizar y explicar los distintos métodos generales, sean reductivos, inductivos, cuantitativos, cualitativos etc.

Demandar cambios presupone e induce una voluntad crítica en relación a los procesos educativos y a la organización y eficacia del sistema educativo; esa voluntad crítica es un primer paso hacia la innovación y hacia la ejecución de otros paradigmas educativos.

También facilita el poder alcanzar un conocimiento más sólido de los factores históricos, sociales y económicos que, a su vez, repercuten en los fenómenos educativos y les otorgan sentido y dirección. Sin olvidar que aportan análisis sobre las deficiencias contrastadas del sistema educativo, que sirven como génesis a los proceso de renovación.

Algunas de las estrategias concretas de cambio que proponemos son:

- Determinar equilibrios entre las iniciativas de cambios locales y las exigencias de mejora centralizadas.
- Aplicar mecanismos de rendición² de resultados pedagógicos adecuados.
- Establecer criterios para elegir y adaptar las presiones de reforma que plantean las administraciones públicas.
- Centrarse en lo que sucede en las aulas.
- Fomentar una cultura positiva hacia el aprendizaje y la enseñanza.
- Articular unos sistemas educativos en los que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y ser selectivos cuando necesiten ajustarse a los cambios externos (para sus necesidades internas).
- Esforzarse en la organización de los recursos disponibles en el centro de cara a los procesos de mejora.
- Respetar y fomentar la capacidad local de los centros.
- Desarrollar expectativas y pautas culturales compartidas entre los miembros dela comunidad escolar.
- Invertir en el desarrollo personal y profesional de las personas.

² En este sentido, conviene tener presente que para que las escuelas puedan responder a las peticiones de una rendición de cuentas externa previamente deben desarrollar rendiciones de cuentas internas (Murillo y Krichesky, 2014).

-Fomentar el desarrollo de la investigación educativa, puesto que es necesaria para la política educativa y para la innovación: la investigación educativa se preocupa de la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, y lo hace con el propósito de que sirvan para la comprensión de los procesos educativos y para la mejora de la educación.

Este conjunto de propuestas son susceptibles a ser puestas en marcha de diversas maneras, pues debe ser la interrelación entre método, objeto de conocimiento y finalidad quien determine la manera de llevarlas a cabo en cada contexto concreto. Cada lugar, cada escuela y cada aula necesitan de unas tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

Lo que hemos propuesto contribuye a desarrollar sistemas, prácticas, tareas y dinámicas de funcionamiento que refinan la interpretación de los fenómenos educativos: los cambios ofrecen nuevas categorías, perspectivas y experiencias vivenciales que nos deben permitir evolucionar hacia una enseñanza de más calidad.

Y si esto es posible es porque la educación es un objeto de análisis genuino que, a pesar de ciertas injerencias políticas totalmente desafortunadas, permite generar conceptos propios del ámbito³: las intervenciones, bajo el paraguas de lo que hemos convenido en llamar *cambios*, requieren crear principios de intervención pedagógica que establecen vinculaciones y prescriben pautas validadas a partir de las propuestas que se presentan.

Concluiremos esta ponencia reconociendo que nuestra (modesta) propuesta se basa en una serie de postulados y conocimientos concretos, y,

³ Nos posicionamos, aquí, a favor de una concepción autónoma de la educación. Hay, no obstante, corrientes pedagógico-sociales que entienden que la educación no es un objeto de estudio genuino y que, por consiguiente, solo es una actividad práctica humana más. Desde nuestro punto de vista de la defensa de la autonomía de la educación el conocimiento principal es el de los objetivos y los medios implicados en el proceso; desde el otro posicionamiento, el conocimiento nuclear sería el de los "fines deseables".

como muy bien recordó Popper, todo conocimiento (y el pedagógico no es una excepción) no ofrece garantías de certeza absoluta.

La educación debe ser observada y analizada desde la complejidad inherente a la misma, desde la dificultad del ser humano y de todos los elementos que lo componen. Las “no garantías” del conocimiento a las que aludíamos anteriormente nos llevan a admitir que nuestra ponencia es humana y, por ello, es limitada; como es evidente, no está en posesión de *la* verdad, por eso no es más que un conjunto de aportaciones incesantes y críticas que se identifican con el ejercicio de objetivos y con la asunción de tareas cuya instauración en la escuela requieren de competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación.

No obstante, esperamos que pueda sumar un poco de claridad a algunos de los debates apasionados, pues concede interés y aporta propuestas a uno de los temas de significación social que más preocupan en las sociedades actuales.

Referencias bibliográficas:

- BALL, D. L. y FORZANI, F. M. (2007). What Makes Education Research Educational? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540.
- BERETZ, M.; KLEEMAN, S.; REICHENBERG, R. y SHIMONI, S. (2013) (comps.). *Educators as members of an evolving profession*, pp. 9-24. Lanham, MD: Mofet Institute and Rowman&Littlefield Education.
- BOGOTTCH, I, y SHIELDS, C. M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- ELMORE, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.

- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- GÓMEZ-LÓPEZ, J. y CANO, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos Educativos*, 14, 67-83.
- HOPKINS, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potencial of system leadership*. Buckingham: Open University Press.
- KEMIS, S. (2009). Researching educational praxis: spectator and participant perspectives, en *Research in Educational Praxis Symposium. Faculty of Education, Utrecht University of Applied Sciencies*, The Netherlands, October 7.
- KIRKWOOD, G. y KIRKWOOD, C. (2011). *Living Adult Education. Freire and Scotland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MATSURAMA, L. C. y WANG, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37.
- MURILLO, F. y KRICHESKY, G. (2014). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas, *REICE*, 13(1), 69-102.
- PETERSON, P.; McCARTHEY, S. y ELMORE, R. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.
- PIPPIN, R. B. (1997). *Idealism as Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMERO PÉREZ, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2015). *La mirada pedagógica*. A Coruña: Andaviara.
- TRÖLHER, D. y LENZ, T. (comps.)(2015): *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*. Barcelona: Octaedro.