

# Del dicho al hecho: Necesidad de transformar los procesos de cambio educativo<sup>1</sup>

“ Curriculum assesment and change are at once objectives in themselves and moves toward our larger objective of changing the MIT culture and attitudes”

Margaret MacVicar (1987)

*Ana Helvia Quintero*

*María Estrada*

## Resumen

Desde hace décadas, en la misión y los principios guías del sistema público educativo puertorriqueño encontramos expresada una visión de la educación activa, constructiva y transformadora. Ahora bien, al analizar la gran mayoría de los salones de clases, observamos que la enseñanza continúa el modelo de transferencia de conocimiento. Sostenemos que una de las dificultades principales que ha limitado el que la visión se traduzca en práctica es el **proceso de cambio** que corrientemente se utiliza. En este artículo analizaremos las visiones que corrientemente guían los procesos de cambio, las iniciativas que hemos promovido desde el proyecto de las Escuelas de Iniciativas para cambiar esta visión y el tipo de líder que necesitamos para lograr estos cambios. Presentaremos unas ideas sobre el tipo de educación que requieren estos líderes.

Descriptores: cambio educativo, teoría y práctica, procesos colaborativos.

## Abstract

### **From ideas to reality: The need to transform the process of educational change**

For decades, the mission and principles of the Puerto Rican Educational System express a vision of teaching as an active, constructive and transformative process. Yet, as we visit classrooms we find a teaching process based on the transferring of knowlwdge. One of the major stumbling block for the transformation of teaching is the vision that guides the process of change. In this article, we will analyze the vision that currently guide the change process; present the inititives that we have began in order to change this vision and the type of leader we need to obtain the necessary change. We will also present ideas regarding the type of preparation that these leaders require.

*Keywords: educational change, theory and practice, collaborative process*

**E**n los últimos años se ha estado hablando mucho sobre los desafíos que enfrentan los sistemas educativos para responder al nuevo escenario de aprendizaje que se presenta diverso, interdependiente y complejo. Hay consenso en la importancia de la educación para el desarrollo de una sociedad justa en el nuevo siglo. Kennedy (1993), por ejemplo, plantea que “social thinkers from Wells to Toynbee have repeatedly argue that global society is in race between education and catastrophe”. Ahora bien, la educación que se necesita no es necesariamente la que están ofreciendo las instituciones educativas (Senado Académico del Recinto de Río Piedras, UPR, 1997).

Aunque ésto se reconoce por gran parte de la población, la mayoría de los cambios que se han estado llevando a cabo, tanto en nuestro país como en otros países, introducen nueva tecnología y formas más eficientes de administrar las escuelas, pero deja intocable el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual es el meollo del proceso educativo.

Existen, sin embargo, un sin número de documentos que reconocen la importancia de un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, los estándares de ciencias (The National Committee on Science Education Standard), de matemáticas (The National Council of Teachers of Mathematics), en las humanidades y las ciencias sociales (National Commission on Social Studies). De hecho, en teoría hay una extensa literatura que plantea la necesidad de cambiar la forma como enseñamos y presentan alternativas para este proceso (Cohen, D., McLaughlin, M., Talbert, J. 1993; Wiske, M.S., 1998).

Así, desde hace décadas, en la misión y los principios guías del sistema público educativo puertorriqueño encontramos expresada una visión de la educación activa, constructiva y transformadora. Ahora bien, llevar esta visión a la práctica es el problema principal. Como planteaba Quintero Alfaro en su libro **Educación y cambio social en Puerto Rico: No era tanto un problema de qué hacer, sino de cómo hacerlo. ¿Cómo dirigir el esfuerzo de manera que repercutiese y se multiplicase?**

Coincidimos con Quintero Alfaro que el problema principal al cambiar nuestras escuelas está en “cómo hacerlo”. De hecho, sostenemos que una de las dificultades principales para el cambio educativo ha sido el **proceso de cambio** que corrientemente se utiliza (Quintero, 1996). En este artículo analizaremos las visiones que corrientemente guían los proceso de cambios, las iniciativas que hemos promovido, desde diversos escenarios, para cambiar esta visión y el tipo de líder que necesitamos para lograr estos cambios.

## **Visiones generalizadas sobre el proceso de cambio**

### **Proceso predecible**

La mayor parte de los esfuerzos por implantar cambios educativos en nuestro sistema educativo, tanto al nivel pre- universitario como universitario, tanto en el sistema público como en el privado, se basan en la noción del sistema educativo como un sistema predecible, que se presta para una total planificación de antemano. Por ésto, se considera que la labor principal en los procesos de cambio es el desarrollar una política educativa. Una vez se define la política, ya que el sistema es predecible, se pueden definir unos pasos para implantar la misma. Bajo esta filosofía, los talleres y seminarios para el desarrollo profesional del maestro se dirigen mayormente a “adiestrar” los maestros en las nuevas estrategias y contenido curricular que se proponen en las nuevas políticas. Ahora bien, los sistemas educativo, son sistemas dinámicos con estrecha relación con su entorno, lo cual los lleva a ser sistemas siempre cambiantes, y sujeto a muchos imprevistos. En estos sistemas se requiere un proceso de implantación flexible que aprenda de la práctica y que se vaya transformando a base de lo aprendido (Quintero, 1989; Weick, 1976).

### **Proceso de transferencia**

Al diseñar el proceso para alcanzar la visión que guía el sistema educativo, no se ha considerado que los mismos principios que guían el aprendizaje de los estudiantes deben guiar el proceso de aprendizaje de los docentes. Así, éste debe ser también uno activo y constructivo. En otras palabras, es necesario que los participantes en el proceso de cambio participen en la construcción de las alternativas, y desarrollen en forma constructiva sus concepciones sobre la enseñanza. Si no se da este proceso de cambio constructivo, ocurre, entre otras cosas, que el personal del sistema, al igual que los estudiantes, no integran realmente las nuevas visiones a sus concepciones. De hecho, al trabajar recientemente en el proceso de traducir las teorías constructivistas a la práctica educativas, hemos encontrado que aunque las personas esbozan verbalmente los principios constructivistas, al analizar su práctica entrevemos que la misma refleja otras visiones de la enseñanza, como por ejemplo, la transferencia del conocimiento del maestro al estudiante, así, no vemos una transformación real de concepciones.

De hecho, si reflexionamos sinceramente sobre nuestra propia enseñanza, veremos todavía rasgos de las visiones que queremos cambiar. Muchos estamos en un proceso de búsqueda para transformar nuestra práctica y nuestras propias concepciones de forma que reflejen nuestra posición teórica, pero esa transformación no es tan sencilla como creen algunos. Parte de la dificultad, estriba en que realmente no hemos construido nuestra posición teórica. Hemos leído u oído sobre el constructivismo, nos hemos convencido de sus principios. Pero, la mayoría de nosotros no hemos tenido la oportunidad

de ir traduciendo la concepción constructivista sobre la enseñanza en prácticas educativas, a la par que reflexionamos y aprendemos de la práctica para ir revisando nuestras visiones. Es muy fácil esbozar nuevas teorías en nuestras clases universitarias, muchas veces siguiendo viejos estilos de enseñanza. Es también sencillo esbozar estándares y misiones que reflejen una nueva visión del proceso de enseñanza- aprendizaje, pero ¿cómo se logra que estas visiones permeen la práctica?

Consideramos que llevar a la práctica nuestra posición teórica requiere de un proceso de cambio diferente, requiere un proceso de cambio **constructivo** (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner, Slack, 1995) que -entre otras cosas- nos permita construir firmemente las nuevas concepciones.

### **Proceso dirigido a curar los síntomas**

Desde el 1984, el Departamento de Educación (entonces de Instrucción Pública) ha estado tratando de implantar una reforma educativa. Aunque el foco y los actores que dirigen dicha reforma han cambiado, en el fondo las estrategias y los resultados han sido parecidos. Las estrategias de cambio corrientemente no toman en cuenta la complejidad de la tarea educativa, proponiendo soluciones simples a problemas complejos. De hecho, en la mayor parte de las situaciones se ha trabajado con los síntomas, sin percatarse que el problema tiene raíces sistémicas.

Al trabajar en diversos proyectos educativos, nos hemos percatado que los procesos educativos están enlazados en un compleja red de relaciones. Así, tratar de cambiar uno de los componentes, como la enseñanza, sin cambiar otros, como el currículo, los horarios, las evaluaciones, lleva muchas veces a que el cambio a la larga se ahogue al toparse con los factores relacionados que limitan el mismo. Se requiere, pues, un cambio abarcador y sistémico que afecte todos los factores. **¿Cómo lograr un cambio de esta amplitud y dimensión sin que el mismo nos abrume?**, es una pregunta que nos hicimos al iniciar los trabajos de cambio recientemente en el Departamento de Educación.

### **Proceso sistémico, constructivo y flexible de cambio educativo**

El análisis de la situación educativa presenta una situación compleja donde inciden múltiples factores. El cambio que interesamos, entonces, tiene que tomar en cuenta esta diversidad de factores, interconectándolos en forma coherente. Ahora bien, también planteamos que los actores de la acción deben ser constructores de esta alternativa.

### **¿Cómo orquestar un cambio amplio y coherente con tantos actores participando?**

La estrategia que proponemos consiste en desarrollar una visión común, que presente unos principios que dé unidad al proceso, a partir de los cuales construiremos las alternativas. La visión común es una nueva concepción

del proceso de aprendizaje y enseñanza. Como planteamos anteriormente, cambiar concepciones no es sencillo. El cambio que necesitamos se asemeja al que Kuhn describe en su libro **The Structure of Scientific Revolution**. Él plantea que los cambios en las teorías científicas no se limitan a corregir errores de la teoría anterior, sino a cambiar un modelo por uno alternativo. Por ejemplo, tenemos el cambio de la teoría geocéntrica por la heliocéntrica, el cambio de la física aristotélica por la de Newton, el cambio de la teoría de Newton por la de relatividad. En todos estos casos, el modelo que había sobre el fenómeno bajo consideración cambia radicalmente.

El proceso por el cual estos cambios se dan es también de interés. Los científicos no cambian su teoría meramente por encontrar errores en la misma, sino sólo cuando se convencen de otra teoría que explica mejor los datos. Vemos así que la teoría geocéntrica se le hicieron múltiples alteraciones para adaptarla a datos que se encontraban que no se podían explicar con dicha teoría. Sólo cuando surgió otra teoría que explicaba mejor los datos se cambió la misma. El proceso, sin embargo, no fue fácil, ni ocurrió de la noche a la mañana. Hubo grandes debates y muchos que nunca cambiaron su paradigma. De hecho, la psicología cognoscitiva ha comprobado que este proceso que se ha dado en la historia de la ciencia se asemeja al cambio de concepciones en las personas, las personas no cambian sus concepciones solamente por encontrar errores en las mismas. Para cambiar concepciones necesitan una concepción alterna que les provea una mejor interpretación de la realidad. Esto coincide con lo que planteó Kuhn sobre los cambios en las teorías científicas.

Así, para cambiar las concepciones sobre el modelo educativo actual es necesario crear modelos alternos que convengan a la comunidad educativa de la necesidad de nuevas alternativas. Como la educación es una disciplina práctica, es necesario crear estos modelos en la práctica. Por esto, mientras se da la discusión sobre una nueva visión de la escuela, tenemos que ir trabajando ejemplos concretos que ilustren esta visión y se refuercen a través de la práctica. Estos ejemplos concretos no sólo deben modelar el producto de la nueva concepción, sino el proceso de su evolución. Así su desarrollo debe ser ejemplo del proceso constructivo que proponemos. Así el desarrollo de los modelos no se hace a nivel puramente conceptual, sino en colaboración con las personas llamadas a implantarlos.

Con el propósito de desarrollar un proceso sistémico y constructivo de cambio educativo, hemos desarrollado el concepto de las Escuelas de Iniciativas. El proyecto de Escuelas de Iniciativas lo guían unos principios que dan dirección a la práctica, pero que permiten que los actores en la acción, maestros, directores, superintendentes, incluyendo padres, estudiantes y otros sectores en la comunidad, tengan un papel como investigadores y constructores de alternativas en la práctica. No pretendemos ofrecer un modelo fijo para la construcción de la nueva escuela puertorriqueña. Hacerlo sería olvidar lo que hemos planteado de que las estrategias utilizadas deben cambiar constantemente, que deben reinventarse y reconceptualizarse de acuerdo con

las necesidades, las experiencias y los planteamientos que vayan surgiendo. Ofrecemos unos principios, que a la par que brinden unidad a las alternativas, sean lo suficientemente flexibles para atender la diversidad y el cambio. Así las Escuelas de Iniciativas, más que una propuesta que atiende hasta el último detalle, presenta un concepto para explorar alternativas. Un concepto que presenta una visión, pero que deje la especificación de los detalles, las evaluaciones y las revisiones de los mismos a instancias más cercanas, a los actores involucrados en el desarrollo de los programas específicos ( Crozier, 1995). Así, a la par que recomendamos un nuevo modelo de escuela, presentamos un nuevo esquema para el cambio educativo.

La mejor metáfora que capta el cambio que proponemos es la del cambio de un **sistema cerrado a uno abierto**. Corrientemente en los procesos de cambio se asume que conocemos todo lo que necesita cada uno de nuestros estudiantes. No se toma en cuenta la diversidad del estudiantado y del personal docente. Tampoco los modelos que se proponen tienen la agilidad para mantenerse al día ante una situación tan compleja, diversa y cambiante en la sociedad. Necesitamos un proceso de cambio que tome en cuenta la realidad de sistema abierto de nuestro entorno y pueda trabajar en forma flexible e interactiva con la misma. Así, del Nivel Central no deben bajar directrices específicas sobre una alternativa, sino una visión y el apoyo para que las escuelas vayan construyendo su propia alternativa. Esto también permitirá incorporar a los participantes principales en el diseño, y aprovechará la experiencia práctica y la reflexión sobre la práctica para derivar lecciones que pueden apoyar y facilitar la implantación y diseminación masiva del modelo.

En esta construcción y búsqueda de alternativas, se llevan a cabo esfuerzos conjuntos para lograr la transformación de las condiciones y la cultura organizacional y así cimentar un mejor aprendizaje y una mejor calidad de la educación. De esta manera, se incluyen elementos que van más allá del currículo y la instrucción. Se están considerando aspectos como la organización, el clima, el liderazgo y la misión donde los maestros, estudiantes y el resto de la comunidad escolar tengan una participación activa en el proceso. Para ello, desde el Nivel Central se brinda colaboración de todos los programas adscritos al Programa de Servicios Académicos, el Programa Vocacional y Técnico, Programa de Ayuda al Estudiante y la asistencia tecnológica a través del Proyecto CENIT. Se ha incorporado a los distritos escolares como facilitadores en el proceso de implantación de estos proyectos educativos. Además, se está promoviendo la participación de las universidades, representantes de la comunidad y otras agencias públicas y privadas en el quehacer educativo.

Por ejemplo, ya se inició el proceso de revisión curricular en todas las escuelas superiores. Esta transformación del proceso de enseñanza conllevó reestructurar e implantar nuevos contenidos y flexibilizar la organización escolar. Además, se prepararon varios documentos de trabajo que sirven

como elementos de apoyo a este cambio curricular y los cuales serán revisados durante la fase de implantación de acuerdo con las experiencias particulares de cada plantel. En este sentido, los maestros y otro personal escolar tienen una participación activa ya que sus sugerencias ayudan en el refinamiento de estos procesos. El aprendizaje que se genera es de gran beneficio en la implantación de esta revisión en las demás escuelas del Sistema.

Los proyectos generados desde la perspectiva y el consenso de las escuelas tienen prioridad sobre los cambios impuestos externamente. Se fomenta la comunicación, la ayuda entre los pares y el trabajo colaborativo como elementos esenciales en los procesos de aprender, enseñar y de toma de decisiones. La institucionalización de los cambios surgirá del compromiso y no de la autoridad. Mediante esta participación activa, se pretende que el personal institucionalice el cambio, al convencerse que el mismo es necesario y beneficioso. De este modo, el compromiso se convierte en una poderosa realidad.

Debemos reconocer también la necesidad de mantener al día los proyectos alternativos. Por esto, la estrategia de cambio no se puede limitar a llevar a la práctica una visión, sino desarrollar un ambiente que promueva la reflexión y el aprendizaje continuo; y que partiendo de éste ofrezca crítica constructiva y acción generadora que mantenga las alternativas transformándose continuamente para estar siempre al día. Por tanto, es necesario desarrollar un ambiente de aprendizaje continuo. En este proceso se debe ver la práctica no como lugar de aplicar teorías, sino como generadora de teoría.

El deseo y la responsabilidad de aprender son eficaces si se generan en la propia escuela. Para ello, se está promoviendo un ambiente de reflexión crítica. La idea fundamental de este proceso de reflexión es el provocar en la comunidad escolar el deseo de que pueden ser excelentes si hacen el esfuerzo para mejorar, aprender y crecer. La escuela tiene que tomar conciencia sobre cómo aprende como organización, para saber cómo enseñar y a quién enseñar. Esto requiere de voluntad, creatividad personal y colectiva, y de una dinámica que logre transformar los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces. Santos Guerra (2001) señala que una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los estudiantes, sino que debe un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros. De este modo, se capacita a la facultad para que sean agentes de cambio en sus escuelas y a la vez que se crean las condiciones de disposición y convencimiento sobre la necesidad del cambio educativo.

En este sentido, las escuelas han tenido la oportunidad de pasar por un ejercicio de elaboración y establecimiento de su propia misión y visión. Este proceso les ha permitido imaginar su escuela ideal, examinar su realidad particular, y establecer los objetivos para alcanzar las metas propuestas. Esta metodología se dirige a estimular el desarrollo y la generación de ideas sobre programas y proyectos que hayan sido diseñados en el ámbito central

o local y que le ayuden a hacer realidad esos principios. Además, se está promoviendo el que organicen actividades donde todos los que participen sean responsables en la identificación y solución de problemas, lo cual le permitirá experimentar en la construcción del conocimiento con sentido; la exploración de alternativas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje; y lograr un mejor aprovechamiento académico. Esto -a su vez- conlleva que se establezca un proceso sistemático y continuo de renovación para lograr convertir el mismo en uno permanente dentro de la cultura escolar.

Una vez se desarrollen estos proyectos, es necesario utilizarlos como centro de aprendizaje para ir cambiando concepciones, tanto en los maestros como en el país en general. Con este fin, hemos desarrollado los Mini-internados.

Los Mini – Internados son visitas entre pares y tienen como objetivos básicos el promover entre los participantes la apertura hacia el cambio escolar; la viabilidad y efectividad de las innovaciones educativas; el entusiasmo por implantar nuevas prácticas en sus escuelas y salones de clases a través de la interacción entre pares. Consisten en visitas de tres días, seguidas por un seminario de reflexión. El personal de las Escuelas de Iniciativa compartió con los maestros de las escuelas anfitrionas su entorno y quehacer diario. Las escuelas anfitrionas son aquellas escogidas como modelo por los procesos de cambio logrados por éstas. Las experiencias vividas durante los tres días fueron discutidas durante un seminario de reflexión de un día. En la segunda fase, las escuelas anfitrionas de la primera visita se convirtieron en visitantes. Los papeles se intercambiaron en esta visita de dos días, que es seguida por una sesión de reflexión y resumen de la experiencia en las dos fases del internado.

Este proceso permitió que se observara cómo se puede alcanzar un aprendizaje auténtico a través de la incorporación de nuevos modelos educativos que surgen como parte de esa acción reflexiva en estas escuelas. Estos proyectos son esfuerzos colaborativos de toda la comunidad, donde existe la autonomía para planificar y llevar a la práctica aquellos que garanticen: un aprendizaje de alto nivel académico, que sea relevante y actualizado, tales como currículo integrado, mentorías, clubes, entre otros; el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje a través de la investigación en acción, los procesos de reflexión y la actitud de autocrítica; el aprendizaje y trabajo colaborativo; el desarrollo de las habilidades, las actitudes y los valores establecidos en la Misión; y la mejor utilización de la tecnología educativa disponible. Por otra parte, Alicea (1999) afirma que en los mini – internados los maestros están mirando los supuestos y conocimientos del quehacer educativo en un entorno que les permite validar y desarrollar las experiencias prácticas.

A la par que desarrollamos iniciativas para el proceso de aprendizaje y enseñanza, debemos trabajar con los otros componentes del proceso



educativo. En este sentido, la visión también promoverá el lograr conexiones y unir iniciativas que actualmente se dan fragmentadas. La unión de estas iniciativas -a su vez- le dará una fuerza a cada iniciativa que no tienen por sí solas. La unión de esas alternativas a un proceso más amplio, a la vez que apoya el cambio de visión, se fortalece con la energía del cambio más amplio. Vamos así desarrollando unas redes y conexiones que permiten compartir la tarea del cambio comprensivo.

Ahora bien, el cambio que estamos proponiendo no es solamente un cambio curricular, sino un cambio en la **visión sobre el proceso educativo**. Esto toma tiempo. Es posible que durante el proceso de cambio ocurra un cambio de liderato en el Departamento de Educación. Por tanto, es necesario promover un liderato para el cambio constructivo, tanto en los líderes de nivel local del sistema de educación pública, como en entidades que no se afecten por los cambios políticos, que puedan apoyar la continuidad de este cambio en concepción.

De hecho, continuamente se plantea que uno de los problemas que tiene nuestro sistema educativo es que cada nueva administración del Departamento de Educación trae una nueva agenda, dejando inconcluso proyectos positivos de las administraciones pasadas. Conocemos, sin embargo, proyectos que han sobrevivido varias administraciones. Al estudiar estos proyectos, observamos que sus líderes han sido una pieza clave en dar continuidad a las iniciativas. Al analizar las cualidades de estos líderes, observamos que son líderes en **sistemas abiertos** como es la educación, vemos que son **líderes para el cambio constructivo**.

### **Líderes para el cambio constructivo**

McFarland ( 1996) señala que existe un consenso general de que los problemas y soluciones para la educación son complejas y están ligados con todos los problemas sociales y económicos. El líder para el cambio constructivo debe reconocer esta realidad y entender que la mayor parte de los problemas educativos tienen raíces sistémicas. Así los elementos que afectan una situación problemática corrientemente están interconectados. Por tanto, el desarrollo de alternativas para atender los problemas debe considerar la diversidad de variables que interactúan con el mismo. El desarrollo de estas alternativas requiere, pues, trabajo en equipo. El trabajo en equipo, a su vez, requiere del trabajo colaborativo y la toma de decisiones compartidas. Hargreaves (1996) y Moore (2000), señalan que les corresponde a los líderes educativos promover el desarrollo de una cultura de colaboración y colegialidad. Así el líder debe promover el desarrollo de una cultura organizacional que respete la diversidad y valore los productos del trabajo.

Plantemos anteriormente que el trabajo en equipo se facilita si el equipo comparte una visión común. La misma establece un propósito común, una visión compartida; la cual despertará el compromiso y la acción entre los

miembros de la organización. El líder debe proveer esa visión (Bennis y Nanus, 1985; Kotter, 1999; y Senge, 2000).

Además de apoyar la mirada sistémica, el líder para nuestros tiempo debe poder trabajar en ambientes de cambio constante. Para poder adaptar la visión a los cambios es necesario crear ambientes que apoyen el aprendizaje. Así se aprende de la experiencia y se va adaptando el plan a la realidad escolar. De hecho, los procesos abiertos de transformación pueden generar resistencia al cambio, a nivel psicológico, personal y laboral. Ante esta situación, el líder educativo se enfrenta a la compleja responsabilidad de facilitar el proceso de transformación en la cultura y el clima escolar. Se requiere de líderes transaccionales: personas que puedan balancear fuerzas, manejar grupos antagónicos y en algunos casos negociar en tiempos tempestuosos. Se requiere también personas dispuestas a aprender ante situaciones nuevas.

Los problemas complejos requieren colaboración para su solución, no sólo entre individuos, sino también entre instituciones. Las alianzas entre instituciones; por ejemplo, entre distritos escolares y universidades, entre negocios y distritos, coaliciones de escuelas, entre otra, son de las estrategias más poderosas. A la par que se unen esfuerzos en la solución de problemas, las alianzas son un apoyo a la continuidad de procesos positivos; incluso cuando han ocurrido intentos desde del mismo Departamento para terminarlos.

Así, las alianzas colaborativas han demostrado ser muy efectivas en la promoción de una cultura de cambio. Por ejemplo, los directores de escuelas del Distrito Escolar de Cataño cuentan con el apoyo y han establecido esfuerzos colaborativos con la Alianza Metropolitana de San Juan para la Educación en la implementación de un proceso de cambio sistémico, en la promoción de una educación de excelencia y de una transformación en sus funciones a tono con las nuevas influencias educativas.

Las escuelas participantes de estos procesos colaborativos externos manifiestan diferentes tipos de desarrollo en la implantación de estos procesos de cambio hacia el mejoramiento escolar. Lo cual implica que todo proceso de cambio de estructuras requiere siempre de capacitación. Conscientes de esta situación, la Alianza ha cimentado sus principios de colaboración en la reflexión y la acción. Lo cual está contribuyendo en el desarrollo de directores de escuelas como líderes dinámicos y proactivos; a la reconceptualización de su labor; y a visualizarse como líderes transformadores. En fin, estos esfuerzos colaborativos, comunitarios y educativos están utilizando influencias internas y externas para promover las diferentes visiones y misiones educativas; a la par que se colaboran con la comunidad inmediata a la cual sirve. El éxito que logre la educación puertorriqueña por medio de estas estrategias de colaboración depende en gran medida de la actitud reflexiva, crítica e investigativa que se asuma sobre estos procesos. El nuevo escenario educativo no tolera más la jerarquía rígida ni el liderazgo aislado. Se entiende que la persona que está más cerca de una situación dada es la que mejor sabe como

manejarla, esto requiere el desarrollar las capacidades a través de la estructuración de redes de colaboración.

La colaboración con las universidades apoya también el desarrollo de un ambiente de aprendizaje. Las universidades, por su naturaleza, promueven la reflexión y la investigación. Al unir éstas con la práctica educativa, vamos creando unos ambientes de aprendizaje continuo. A su vez, las universidades se enriquecen al tener una relación directa con la realidad escolar.

Otra de las características del líder para el cambio es que involucre a la comunidad escolar en la construcción del proyecto. El éxito y la eficacia de las reformas educativas se encuentran en función de que las personas logren trabajar en forma conjunta y coordinada para alcanzar objetivos comunes y esto depende, cada vez más de la capacidad de quienes ejercen la función administrativa. Fullan y Stiegelbauer ( 1997) señalan que la actitud del director hacia el proceso de cambio es fundamental en la facilitación de los mismos. Así como el sentido de eficiencia del maestro es importante para producir mejores escuelas, también lo es el de los directores; tal vez más significativo porque afecta a toda la organización. Por lo que los directores deben reflexionar con espíritu crítico si sus propios conceptos del rol están obstaculizando lo que se debe hacer. El cambio educativo es una reforma seria, no consiste en implementar innovaciones, requiere de un cambio de cultura y estructura de la escuela.

Por otro lado, Bedmar & Segura (1998) afirman que la misión de los agentes de cambio es analizar estos procesos con los participantes, ayudarles a tomar conciencia de la naturaleza y el sentido de tales cambios, orientar la dirección de éstos, y facilitarlos mediante la colaboración y la revisión. De este modo, enseñan a los otros a tomar decisiones, a que se atrevan a tomar riesgos, a maximizar el potencial de éxito, así como que aprendan a minimizar las oportunidades de error.

El lugar de trabajo debe representar para los individuos una oportunidad para satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional y personal. Así éstas no sólo se sentirán realizadas, sino que estos sentimientos se traducirán en contribuciones importantes para mejorar la calidad de su organización. Esto se logra fomentando una cultura de colaboración, una comunidad de aprendizaje, donde se aprenda unos de otros, se motive y estimule, donde todos los involucrados se sientan satisfechos, aporten sus ideas y conocimientos. En esta comunidad de aprendizaje se estimulará tanto a los maestros como a los directores a aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a convivir.

### **¿Cómo desarrollar líderes para el cambio educativo?**

El área de liderazgo educativo constituye uno de los temas más investigado y estudiado en los últimos años. Se requiere de líderes altamente eficaces y efectivos para lograr la transformación y propiciar el establecimiento

de ambientes de trabajo adecuados. De otra parte, los requerimientos de esta sociedad en constante cambio reclaman de líderes que sean dinámicos y a su vez, sean agentes educadores y forjadores de la cultura organizacional, ya que bajo su guía se modificará el comportamiento y las actitudes de las personas que laboran en la institución.

Osterman y Koltkamp (citados por Rodríguez, 1998), afirman que no será posible cambiar las prácticas pedagógicas, ni alcanzar la instauración exitosa de un proceso de cambio sin concienciar a quienes tienen la responsabilidad de desarrollar los nuevos enfoques. Si no se toma conciencia de las teorías pedagógicas que fundamentan las acciones, ni se establece la brecha entre el ideal y la práctica cotidiana, si no se adecua la praxis a las exigencias del momento educativo, el cambio en conducta que promueve la incorporación de nuevos enfoques no se alcanzará.

Por lo que, en este ambiente de cambio acelerado es una prioridad establecer planes de capacitación en servicio, las universidades del país deben modificar y atemperar los currículos de las escuelas de administración educativa para que respondan a las nuevas funciones y realidades de los líderes escolares. Para lograr este fin, es necesario que las universidades, a su vez, transformen su currículo y su enseñanza a partir de los principios del aprendizaje constructivo:

- **el aprendizaje es activo:** El desarrollo de líderes debe promover que el estudiante se integre en procesos activos de cambio educativo en los que tengan que desarrollar las características de liderazgo constructivo que mencionamos en la sección anterior. En este sentido, sugerimos que se desarrollen alianzas entre las universidades y los proyectos de transformación educativa como las Escuelas de Iniciativas. Estas escuelas ofrecen al futuro líder la experiencia de trabajar en un proceso constructivo de cambio.
- **el aprendizaje es un proceso social que se enriquece cuando el aprendiz comparte ideas y reflexión con otros compañeros:** Promover el intercambio entre los estudiantes, así como de éstos con el personal de las escuelas que trabajan por transformar su realidad.
- **el aprendizaje debe ser con sentido al estudiante:** el desarrollo profesional de los futuros líderes debe darse en situaciones reales de cambio constructivo. Así volvemos a sugerir las Escuelas de Iniciativas como laboratorio para estos estudiantes.
- **la reflexión y la metacognición apoyan la construcción de conocimiento y el darle sentido al mismo:** es importante que junto a la participación en experiencias prácticas, se dé una reflexión y análisis continuo. Las diversas actividades de reflexión en las Escuelas de Iniciativas, por ejemplo, el desarrollo de la misión y la visión, la reflexión luego de las intervistas, proveen situaciones para desarrollar la reflexión y el análisis crítico.

Al igual que en el ambiente escolar, es esencial que los procesos de desarrollo de los futuros líderes escolares ejemplifiquen las características que intenta desarrollar. El gran reto que tiene la universidad es convertirse en una institución que apoya el aprendizaje constructivo. ¿Cómo lograr traducir los principios que acabamos de enunciar sobre el aprendizaje constructivo a un programa universitario?, es una pregunta que nos debe llevar a la reflexión y a la investigación en la acción.

## Referencias

- Alicea, R.H.. ( 1999). La práctica reflexiva como motor de cambio: Experiencia en los mini - internados. En *Punto y Coma*, VII, pp. 39 – 45.
- Bedmar, V. & Segura, M. (1998). *La dirección escolar*. España: Bruño.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Líderes: Las cuatro claves del liderazgo efectivo*. New York: Harper and Row.
- Cohen, D., McLaughlin, M., Talbert, J., (Editors), 1993. *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey – Bass, Publishers.
- Crozier, M. (1995). Le pouvoir confisqué: Jeux des acteurs et dynamique du changement en *Sciences Humaines* no.9, mayo-junio.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, 2da. Ed. Madrid: Morata
- Kennedy, P.(1993). *Preparing for the Twenty-First Century*. New York: Vintage Books.
- Kotter, J.P. (1999). *La verdadera labor de un líder*. Barcelona: Editorial Norma.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: Chicago University Press.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M.E., Slack. P.J. (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.
- Mc Farland, J.M. et. al. ( 1996). *Liderazgo para el Siglo XXI: Diálogo con cien líderes destacados*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Moore, R.D. (2000). School leadership that promotes a dynamic culture. National Forum of Teacher Educational Journal, 10E, (3). [En red]. Disponible en: <http://www.nationalforum.com/TOCte8e3.html>
- Quintero Alfaro, A.G. (1972). *Educación y Cambio Social en Puerto Rico*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Quintero, A.H. (1989). The University of Puerto Rico's Partnership Project with Schools: A Case Study for the Analysis of School Improvement *Harvard Educational Review*, vol. 59, pp.347-361

- Quintero, A.H.(1996). El cambio educativo en *Hacia la escuela que soñamos*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico
- Rodríguez, J. R. ( 1998). *La supervisión reflexiva y el cambio escolar*, Tesis de maestría sin publicar. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Santos Guerra, M. (2001). *La escuela que aprende*. 2da. Ed. Madrid: Morata.
- Senado Académico del Recinto de Río Piedras (UPR), Comité Especial para la Reconceptualización del Bachillerato, 1997. *Anteproyecto: Un bachillerato para el 2000*. Río Piedras: Senado Académico.
- Senge, P. et.al (2000). *La danza del cambio: Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Norma.
- Waker, D.(1995). The preparation of constructivist leaders en Lamberts, et al. *The Constructivist Leader*. pp. 171-189.
- Wiske, M.S. (1998). *Teaching for Understanding*. San Francisco: Jossey – Bass, Publishers.

#### **Nota**

<sup>1</sup> Este artículo es producto de las gestiones y experiencias de la Dra. Ana Helvia Quintero como Subsecretaria de Asuntos Académicos en el Departamento de Educación, posición que ocupó durante los años 2001 y 2002.