

LA PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE CAMBIO EDUCATIVO

EDUARDO FLORES-KASTANIS / MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA

Agradecemos la oportunidad de dedicar esta sección temática de la RMIE a la investigación sobre el proceso de cambio educativo, un campo relativamente nuevo a nivel internacional. Habrá quien considere, y no sin motivo, que no podemos pensar en la investigación sobre este proceso como un “campo” propiamente dicho. Puede verse como una temática, una problemática, una preocupación o incluso un mero interés que se ubica en varios campos. El hecho es que muchas voces importantes se han expresado ya sobre el problema de lo que cabe esperar del cambio educativo y lo que puede exigirse de los procesos de cambio. Los autores de los trabajos que conforman esta sección, igual que nosotros, consideran que estudiar el proceso de cambio educativo *sí* es un campo en sí mismo y que es una urgencia de nuestro tiempo elucidar hacia dónde se dirige hoy, y en los próximos diez años, el pensamiento que lo analiza.

El estudio del proceso de cambio educativo tiene poco tiempo, entre diez y treinta años, comparado con otros.¹ Desde la década de los ochenta hay sectores pidiendo que la educación cambie y en los últimos diez años este clamor se ha vuelto más urgente, demandante, ambicioso y, sobre todo, más generalizado. Sin embargo, a pesar de que es una necesidad sentida y expresada dentro y fuera del sector educativo, la investigación sobre el cambio (no sobre cambios realizados en el ámbito educativo, sino del *proceso* de

Eduardo Flores-Kastanis es profesor asociado de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. H. Colegio Militar 4700, col. Nombre de Dios, 31000, Chihuahua, Chih., México. CE: efloresk@itesm.mx

Miguel de la Torre Gamboa es profesor de tiempo completo del Área de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, NL, México. CE: miguel.delatorregm@uanl.edu.mx

cambio educativo en sí) no abunda. La base de conocimiento que puede informar la práctica de maestros y administradores sobre cómo lograr que el cambio se dé es escasa, comparada con el saber generado sobre muchos otros temas que ocupan a quienes hacemos investigación educativa. Si mañana todos los maestros, administradores y autoridades educativas decidieran informar su práctica en la investigación disponible para cambiar la educación, no encontrarían realmente muchos referentes. Habría infinidad de ideas de lo que podría hacerse de manera distinta y que, aparentemente, resulta en más calidad y equidad, mejores ciudadanos, trabajadores, comunidades, etcétera. Pero no habría mucha ayuda al tratar de pensar en *cómo* lograr estos cambios.

Fullan señalaba en 1982, y sigue haciéndolo en 2007, que 85% de las iniciativas de cambio educativo fracasan total o parcialmente (Fullan, 1982, 2007). Mientras no sepamos cómo cambiar, difícilmente lo haremos, independientemente de lo deseable, lógico, efectivo o valioso que sea; de lo mucho que lo deseemos, de lo comprometidos que estemos con ello y de las habilidades y conocimientos que tengamos,² incluso sabiendo que no es fácil cambiar. Esto no evita que constantemente se intente transformar la educación, invirtiendo una gran cantidad de dinero, tiempo, personas y trabajo. Pensaríamos que tantas iniciativas tendrían aparejadas investigación para entender lo que pasa, pero no es el caso. Hay muchos trabajos sobre iniciativas de cambio, pero se centran en su contenido y no en el proceso. Esto ocurrió con la convocatoria a este tema. Recibimos 21 trabajos, pero casi dos terceras partes *no* eran sobre el proceso de cambio, sino acerca de iniciativas específicas y sus resultados.

¿Por qué pasa esto? Pensamos que hay dos aspectos (uno epistemológico y otro ético) que nos pueden ayudar a responder esta pregunta. Empecemos con el epistemológico. ¿Cómo conocer sobre el proceso de cambio educativo? Como objeto de estudio, presenta problemas particulares. En primer lugar, estudiar un proceso implica tratar de describir, explicar y/o predecir cómo se pasa de un estado *A* a uno *B* o cómo se mantiene un estado *A* a lo largo de cierto tiempo. En cualquiera de los casos, un proceso busca modificar ciertos aspectos de la realidad y se va transformando sobre la marcha. Estamos hablando de un objeto de estudio que va cambiando. Cuando se empieza a analizar un proceso se puede utilizar un enfoque de “caja negra”; se investigan sus insumos y resultados, partiendo del supuesto de que el proceso es uno solo y que se da de la misma manera.

Pero si la evidencia sugiere que no es uno solo (como ha pasado en el caso del cambio educativo), hay que buscar otras aproximaciones metodológicas. Hay que abrir la caja negra y tratar de observar y seguir el proceso desde que se inicia hasta que termina, lo que limita las opciones metodológicas disponibles y lleva a la necesidad de generar nuevas formas de investigar.

Un segundo aspecto a considerar es el tiempo. ¿Cuánto se tarda el proceso de cambio educativo? La literatura señala que tarda, por lo menos, entre dos y tres años en empezar a institucionalizarse en una escuela (Fullan, 2007; Hernández y Goodson, 2004; Wallace y Pocklington, 2002; Hargreaves *et al.*, 1998). No podemos realmente hablar de cambio si no se institucionalizan nuevas prácticas y condiciones, pasando a ser la forma cotidiana de actuar en la escuela. Investigar sobre este proceso implica, entonces, comprometerse con periodos relativamente largos para la recolección de datos; pero entre más tiempo dura esta etapa, más problemas hay que enfrentar para asegurar la calidad de la información y, a mayor cantidad de datos, más dificultades para realizar un análisis riguroso.

Este problema del tiempo dificulta hacer investigación sobre cambio educativo. Es más común ver trabajos que se centran en las primeras etapas del proceso (la iniciación, la implantación) que en las finales (la estabilización, la institucionalización). En el campo hay acuerdos generalizados, desde los años noventa, sobre cómo *inicia* el proceso, pero hay por lo menos tres posiciones radicalmente diferentes (todas apoyadas en investigación) sobre cómo se institucionaliza y que no han cambiado mucho en los últimos quince años (Flores-Kastanis, 2009). Recordemos que sólo 15% de las iniciativas de cambio llegan a buen término. Investigar al respecto es arriesgarse a empezar un estudio de dos o más años sabiendo que lo más probable es que el cambio deseado no se dará. Por eso sabemos más sobre cómo NO se da el proceso y muy poco sobre lo que sí lleva a que el cambio educativo se dé.

En tercer lugar está el problema del contexto en donde el proceso se da; éste siempre incide, y aunque en algunos casos levemente, lo que sabemos sobre cambio parece indicar que influye mucho en la forma que toma el proceso. Y es en el contexto escolar donde hay mayor impacto y donde se presenta la mayor dificultad para que el cambio se dé. Asimismo, la escuela es una organización, por lo que el estudio del proceso de cambio no puede realizarse sin cierto conocimiento al respecto. Propiamente, el objeto de estudio es *el proceso de cambio organizacional en la educación*. Pero

aquí tenemos una nueva dificultad: los análisis organizacionales tienen poco tiempo de llevarse a cabo, anidados durante mucho tiempo en el campo administrativo, desde mediados de los ochenta son cada vez más interdisciplinarios, y si bien en los últimos 25 años han avanzado mucho, ha sido de manera muy desorganizada. Existen estudios importantes que permiten entender de mejor manera las organizaciones donde se da el proceso de cambio en general, pero las escuelas (sobre todo a nivel básico) siguen siendo, entre los investigadores, una “anomalía” (Clegg, Hardy, Lawrence y Nord, 2006; Ingersoll, 2003; Bidwell, 2001). No se comportan como la mayoría de las organizaciones. Menudo lío.

A estos problemas agreguemos, desde una perspectiva ética, el de los propósitos de la investigación sobre el cambio. La educación, como práctica social, tiene una dimensión ética que no puede ignorarse; sus propósitos son tan importantes como los procesos y actividades que la conforman. De la Torre (2008) ha identificado con mucha claridad las disyuntivas éticas que enfrentamos actualmente: entre educar para apropiarse de o para compartir con otros el conocimiento, entre informarse y saber, entre el avance individual o la solidaridad con la comunidad. Ante los nuevos retos que se nos presentan diariamente en un mundo cada vez más polarizado y dividido por la riqueza, la tecnología y el conocimiento y ante un objeto de estudio cuyo propósito es modificar la realidad *para mejorarla*, se vuelve fundamental en la investigación la justificación, en términos éticos, del propósito que se pretende alcanzar en la iniciativa de cambio que se analiza.

Bien podríamos estudiar el proceso de cambio educativo para entender por qué, a pesar de tanto esfuerzo, en las escuelas los estudiantes aprenden menos, aumentan la desigualdad y la violencia, se pauperiza a la enseñanza y al maestro. Todos estos son cambios que se han dado en las escuelas en los últimos veinte años y, técnicamente, podríamos aprovecharlos para entender el proceso. Sin embargo, los investigadores dedicados a este tema tenemos el imperativo ético de conocer más sobre el proceso para *mejorar* las cosas, y esto implica tomar decisiones sobre las iniciativas de cambio que queremos investigar. El estudio del cambio educativo no puede desligarse, entonces, del problema del sentido y las consecuencias del cambio; son temas que necesariamente deben tener presencia en el plan de trabajo del investigador. En *todos* los textos presentados en este número hay un

planteamiento ético *explícito* sobre el propósito del cambio educativo que no se aborda en el estudio de otras temáticas.

La investigación sobre el proceso de cambio educativo implica enfrentar y resolver una serie de problemas que se derivan de la naturaleza misma del objeto de estudio (es dinámico), del tiempo que hay que dedicar a su análisis (por lo menos dos o tres años, si no es que más) y de consideraciones adicionales relacionadas con el contexto en el que el proceso se lleva a cabo (la escuela como organización), que requieren de mayor conocimiento. Además, el investigador está obligado a hacer *explícita* su posición ética sobre la educación. No es de extrañarse entonces que, a pesar de su aparente relevancia práctica y de las muchas demandas dentro y fuera del sector educativo por mejorar nuestro conocimiento del tema, la investigación sobre cambio educativo avance lentamente. Hay objetos de estudio más o menos complejos, problemáticos o demandantes en términos éticos para el investigador.

Es de celebrarse, entonces, que hayamos logrado conjuntar las expresiones de un número importante de interesados en la investigación sobre el proceso de cambio educativo. Esta sección incluye tres estudios al respecto, en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Silvia Eugenia Martínez y María José Rochera abordan los cambios en las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana derivados de la reforma curricular, enfocándose en la formación docente como elemento del proceso que facilita o dificulta estos cambios. José María García, Charles Slater y Gema López, centrándose en el proceso en el que un director o directora novel de primaria en México enfrenta su primer año en el puesto, analizan lo que ocurre en la escuela con el cambio de director. Y, con base en lo ocurrido en un programa para evitar la deserción de alumnos de secundaria en Argentina, Nancy Montes y Sandra Ziegler examinan, desde la perspectiva del estudiante, condiciones que influyen sobre la forma en que enfrentan cambios impuestos para proponer prácticas que ayuden a facilitar su permanencia en la escuela. Cada trabajo contribuye a entender mejor el proceso de cambio; además, presentan formas interesantes de hacer investigación sobre el tema y, a la vez, de referirse a problemas más concretos que también son éticamente relevantes para la práctica educativa.

Como aporte a la discusión, decidimos invitar a investigadores reconocidos internacionalmente por su trabajo sobre el cambio educativo

para que nos dieran su perspectiva sobre la dirección o direcciones en las que se dirigirá la investigación en el campo en los siguientes diez años. La diversidad de sus respuestas ilustra la problemática epistemológica y ética que se presenta al realizar investigación sobre cambio. Agradecemos profundamente a Adriana Puiggrós de Argentina, a Michael Fullan de Canadá, a Mar Rodríguez y Juana Sancho de España, a Gary Anderson, Luis Huerta y Peter McLaren de Estados Unidos y a Christopher Day e Ivor Goodson del Reino Unido que se hayan tomado el tiempo de responder a nuestra invitación. También agradecemos a nuestros colegas Martha Fabela, Manuel Flores y María Guadalupe Rodríguez por sus traducciones del trabajo de los investigadores invitados que no tienen la fortuna de escribir en español.

Cerramos el número con cuatro reseñas de libros donde tratamos de abordar diferentes facetas de la investigación sobre el cambio educativo. Arturo Delgado reseña el libro *Concepciones y representaciones del cambio educativo*, editado por Miguel de la Torre (2008), que vincula desde diferentes perspectivas la teoría de las representaciones sociales y su(s) relación(es) con el cambio educativo. Martha Fabela expone su perspectiva de *Change Wars*, editado por Hargreaves y Fullan (2009), donde se presentan tres propuestas para el cambio. María Ileana Ruiz analiza el trabajo de Byrk y sus colegas (2010), que presentan los resultados de una investigación de más de diez años sobre cambio educativo en la ciudad de Chicago, donde destacan las dificultades para investigar sobre el tema y la creatividad metodológica que permite que se lleve a cabo. Por último, Sergio Martínez Romo reseña el libro editado por Flores Fahara y Torres Herrera (2010) sobre diversas aportaciones que la teoría organizacional puede hacer para mejorar nuestro entendimiento de la escuela como organización y como el contexto donde se da el proceso de cambio.

Agradecemos públicamente la ayuda y colaboración de nuestros colegas en el Tecnológico de Monterrey y de la Universidad Autónoma de Nuevo León que forman parte de los dos cuerpos académicos, uno en cada institución, que tratamos de hacer investigación sobre cambio, en educación básica y superior, y a la infinita paciencia, buena disposición y muchísimo trabajo de Elsa Naccarella y Guadalupe Espinoza, nuestras editoras de la RMIE, para mantenernos enfocados en lo que estábamos haciendo. Los méritos de este temático son de los autores participantes y de nuestros colegas. De las limitaciones somos enteramente responsables nosotros.

Notas

¹ Siendo sumamente purista, podemos decir que hasta que no aparece una publicación arbitrada que se dedique exclusivamente al objeto de estudio, no se le puede considerar un campo. Siendo así el inicio del estudio formal del proceso de cambio educativo empieza en 2000, con la aparición del *Journal of Educational Change* (<http://www.springer.com/education+%26+language/journal/10833>). Si adoptamos una postura menos formal y tomamos como fecha aquella que los investigadores dedicados a estos estudios consideran como la de inicio, serían 30 años, como se indica en la introducción

del *Second International Handbook of Educational Change*, que publicará Springer a finales de este año (<http://www.springer.com/education+%26+language/book/978-90-481-2659-0>).

² Esta noción de 85-15% no es privativa de la educación. La literatura sobre cambio organizacional, en su mayor parte enfocada a investigaciones en empresas y en menor medida a otro tipo de organizaciones, llega a la misma conclusión. La probabilidad de que el cambio se dé en una organización diferente a las educativas sigue siendo de 15 por ciento.

Referencias

- Bidwell, C. E. (2001). "Analyzing schools as organizations: long-term permanence and short-term change", *Sociology of Education*, 74 (núm. extraordinario), 100-114.
- Byrk, A. S.; Bender Sebring, P.; Allensworth, E.; Luppescu, S. y Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Clegg, S. R.; Hardy, C.; Lawrence, T. B. y Nord, W. R. (eds.) (2006). *The SAGE handbook of organization studies*, 2a. ed., Londres: SAGE.
- De la Torre, M. (ed.) (2008). *Concepciones y representaciones del cambio educativo*, San Nicolás de los Garza: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Flores Fahara, M. y Torres Herrera, M. (eds.) (2010). *La escuela como organización de conocimiento*, Ciudad de México: Trillas.
- Flores-Kastanis, E. (2009). "Change at big school and little school: Institutionalization and contestation in participatory action research", *Educational Action Research*, 17(3), 391-405.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*, Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2007). *The NEW meaning of educational change*, 4a. ed., Nueva York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (eds.) (2009). *Change wars*, Bloomington, IN, EUA: Solution Tree.
- Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.) (1998). *International handbook of educational change: Part two of two*, vol. 5, Londres: Kluwer.
- Hernández, F. y Goodson, I. (eds.) (2004). *Social geographies of educational change*, Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*, Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press.
- Wallace, M. y Pocklington, K. (2002). *Managing complex educational change: Large scale reorganization of schools*, Nueva York: Routledge/Falmer.