

Capítulo 13

Un modelo para informar la política con conocimiento basado en la investigación educativa

El modelo que proponemos pretende ayudar al agente de conocimiento basado en la investigación educativa a definir una estrategia específica para un contexto particular, con el fin de crear conocimiento para el cambio educativo. El modelo especifica nueve situaciones o momentos de acción. Estos momentos no definen un proceso lineal de información de la política. A medida que se atienden algunos momentos, será necesario regresar a otros previos. Los momentos se presentan de manera secuencial, simplemente por las limitaciones de nuestra capacidad para expresar ideas. Pueden ser visualizados como dispuestos en círculos, conectados como un resorte en espiral, en el que un momento plantea preguntas y define problemas en la misma área en diferentes niveles del resorte. Un momento nunca se completa totalmente hasta que se concluye el proceso de informar la política. El proceso de diálogo se mantiene trayendo de nueva cuenta preguntas de otros momentos que son respondidas desde la perspectiva de la experiencia obtenida y de las respuestas anteriores a la misma pregunta, y a los conjuntos relacionados de preguntas, mientras que se sigue regresando a los mismos momentos. Cada vez, esto se hace en un nivel más alto, dependiendo de la información y de las definiciones alcanzadas en otros momentos relacionados.

Los nueve momentos del modelo son los siguientes:

1. Definir el proceso de cambio que habrá de ser informado por el conocimiento basado en la investigación.
2. Identificar quiénes son los portadores de intereses dentro de ese proceso de cambio.
3. Definir los flujos actuales y relevantes en el espacio de las políticas.
4. Definir qué diálogos están en marcha y cuáles deben ponerse en marcha entre portadores clave de intereses.
5. Fortalecer la capacidad de los grupos para el diálogo.
6. Establecer reglas para el diálogo basado en el conocimiento.
7. Diseñar operaciones para generar conocimiento.
8. Equilibrar el conocimiento técnico, el conceptual y el del proceso.
9. Preparar un plan de reporte y difusión.

Momento 1: definir el proceso de cambio

¿Quiénes son los clientes a los que desea servir el agente de conocimiento basado en la investigación? ¿Por qué el agente está aquí? En diferentes etapas del proceso de formación de política, es posible que haya grados variables de ambigüedad en cuanto a lo que la gente quiere saber de los problemas que le preocupan. ¿En qué etapa del proceso de cambio se inicia la actividad de generación de conocimiento? ¿El conocimiento se busca para discutir programas en marcha? ¿La discusión tratará problemas para los que no existen programas específicos?

La investigación y el análisis pueden tener varias funciones, tales como las siguientes:

- Informar el diagnóstico de problemas, contestando a la pregunta, ¿existe un problema?
- Informar el análisis de los problemas, contestando a la pregunta ¿cuáles son las causas del problema?
- Sugerir respuestas al problema dando respuesta a preguntas tales como ¿sabemos qué es lo que va a funcionar? y ¿sabemos cómo hacerlo?
- Contestar preguntas sobre el manejo de programas que se dirigen al problema, tales como ¿está funcionando como se esperaba? y ¿cómo está funcionando?
- Responder preguntas sobre la efectividad y eficiencia de los programas, tales como ¿funcionó? y ¿se resolvió el problema?

Aunque no nos apegamos a una visión lineal de la política como si ésta procediera en etapas, es necesario tener un sentido de la oportunidad de las iniciativas de política y de los actores clave que participan en la formación de la política. El agente de investigación debe establecer si el objetivo principal de la búsqueda de conocimiento es identificar problemas, sugerir áreas programáticas generales para atender esos problemas o establecer un proceso de mejoramiento continuo, administrando programas específicos y la implementación de políticas específicas. También serán importantes otras cuestiones sobre la oportunidad de los portadores de intereses. ¿El conocimiento se busca al inicio del periodo de gestión de un ministro de educación o al término? ¿El conocimiento se busca cuando un gobierno en funciones está desarrollando una agenda educativa o al final de su periodo, de cara a la elección presidencial? Estas cuestiones, aunque estén deficientemente definidas, establecen los límites iniciales en los que tendrán lugar las transacciones del agente de investigación.

Para alcanzar la conclusión inicial en esta etapa, el agente de conocimiento debe ser capaz de definir si el propósito de la actividad de generación de conocimiento es resolver un problema o proponer una iniciativa para un área de interés. Se debe desarrollar un mapa conceptual que muestre los elementos del problema, las hipótesis que la gente formula para explicarlo y los marcos de referencia que usan al pensar en él. Por ejemplo, en el estudio de repetición de Honduras, desarrollamos un mapa (es decir, un modelo gráfico) incorporando la información de todas las entrevistas con tomadores clave de decisiones acerca del modo como explicaban la repetición.

El agente de conocimiento debe tener en mente que el cambio educativo será el resultado de los cambios en lo que hacen algunas personas del sistema educativo. Lo que la gente hace está basado en su percepción de lo que es la realidad, no en la realidad en sí misma. Por lo tanto, es necesario conocer esas percepciones e integrar nuevo conocimiento en un proceso que pueda enriquecer dichas percepciones. A esto le llamamos aprendizaje.

Al inicio del proceso, se obtendrá un primer conocimiento acerca del cambio inicial. A medida que se alcance un conocimiento más profundo de los portadores de intereses, las posibilidades de cambio se entenderán de manera diferente. Esto requiere emplear mucho tiempo hablando con los portadores de intereses para deducir lo que buscan saber, lo que piensan del problema y cuáles son los asuntos en juego.

Momento 2: identificar a los portadores de intereses

El agente de conocimiento debe saber quién tiene el poder de influir en el proceso de cambio, sea en el diseño o en la implementación de la política. Consistente con nuestra visión de la política como una serie de transacciones y un flujo continuo entre la retórica y la acción, la cuestión aquí es ¿quiénes son los jugadores clave tanto para la retórica, como para la acción? Esto incluirá a individuos, grupos y unidades que tengan autoridad o poder formal, así como a quienes tengan poder informal.

Es necesario pensar ampliamente en relación con los portadores de intereses para el cambio educativo. Una de las funciones que el diálogo puede cumplir es la de superar el aislamiento tradicional de muchos sistemas educativos. El diálogo no debe limitarse a los educadores. Debe intentar, explícitamente, llegar fuera de la comunidad educativa. Muchos de los problemas de los sistemas educativos son resultado de decisiones tomadas fuera de ellos. Son éstas las que limitan los grados de libertad del sistema para identificar e implementar alternativas. Por ejemplo, los presupuestos educativos son el resultado de complejas negociaciones para resolver intereses en conflicto, que incluyen las necesidades de otros sectores, así como la disposición de las sociedades a pagar impuestos con los cuales financiar la educación pública. De manera similar, buena parte de la legislación que influye en el sector público y en la educación es el resultado de procesos externos al sistema educativo. El diálogo puede servir para abrir estos cerrojos, llegando a la sociedad civil, a grupos empresariales, políticos, líderes locales y otros. Logrando una visión común sobre los problemas que están en consideración, estos grupos pueden proponer e implementar opciones dentro de grados de libertad más amplios de los que estarían disponibles solamente para los educadores. La clave es conseguir apoyo para el cambio en todos los niveles; la temprana identificación de los actores importantes para el cambio, es crucial.

Todos los portadores de intereses del proceso de cambio deben ser vistos como clientes del proceso de generación de conocimiento, ya sean formales o no. Sus percepciones y acciones deben estar influidas por el conocimiento generado por la investigación, dirigidas a apoyar el cambio.

El agente de conocimiento se convierte en un portador de interés del proceso de cambio. Debe trabajar como un mediador del diálogo informado por las actividades de investigación. Será un mediador más efectivo si tiene menos poder, y mientras menos se adscriba a coaliciones particulares dentro de los equipos de aprendizaje. Los agentes de conocimiento tienen que ganarse la confianza

de todos los involucrados en el proceso de conocimiento y para ello deben parecer vulnerables ante los otros miembros del equipo. Deben conducir al grupo en un proceso de aprendizaje en marcha pero, para hacerlo, deben renunciar al poder. El agente de conocimiento no debe tener poder de coerción o de gratificación, tampoco debe tener poder de legitimidad; es decir, el poder que surge de la posición en la estructura de la organización. No debe haber relaciones de dependencia entre los miembros del grupo y el agente de conocimiento. El agente debe ser capaz de liberarse de cargos. Con el tiempo, los agentes de conocimiento ganarán el poder propio del experto, así como el poder que confiere el constituirse en referente obligado de consulta; su influencia en el grupo, basada en destrezas técnicas y procesales, crecerá, y otros miembros del grupo se identificarán con las características de los recursos que domina el agente de conocimiento. Si un objetivo de desarrollo de la organización es fortalecer a los miembros del grupo, el agente de conocimiento buscará transferir esas destrezas especiales y características deseables a todos los miembros del grupo. Debe jugar el papel de líder transformador, ayudando a los miembros del equipo a ver viejos problemas de nuevas maneras, para que la investigación y la generación de conocimiento se conviertan en productos de todos los involucrados en el proceso de mejoramiento de la calidad.

Es necesario desarrollar un modelo para describir a los portadores de intereses que influyen en el proceso de cambio. Este mapa debe identificar los diferentes grupos (internos y externos a la organización educativa), sus fuentes de poder, sus canales de influencia, su frecuencia de interacción, y si están en favor o en contra del tipo de cambio propuesto o en consideración. El modelo también debe especificar las relaciones entre el agente de conocimiento y otros portadores de intereses de cambio. Este modelo puede visualizar el sistema educativo como un sistema abierto para identificar a los portadores de intereses clave y sus negociaciones. Una visión de sistemas abiertos identificará la organización, los insumos y productos clave, y el ambiente interno y externo de la organización. Internamente, se enfocará en las metas y estrategias, la cultura, el comportamiento y los procesos, y la tecnología y la estructura (Harrison, 1994).

Al pensar en los portadores de intereses y cómo enfrentan un programa particular o el curso de una política, es necesario considerar que la gente tiene creencias, motivos e intenciones. Para describir la manera como enfrentan ellos un asunto de política es necesario aprender acerca de sus actitudes, motivos, intereses, experiencia previa y expectativas.

Momento 3: definir los flujos actuales y relevantes

Analizamos la formación de la política como el producto del resultado combinado, en el espacio de las políticas, de flujos de cuestiones o asuntos de política, de respuestas de política y de programas en marcha. Nos opusimos al modelo lineal donde la política deriva de la identificación de problemas y la consideración de alternativas. En cambio, vemos que las políticas evolucionan cuando se encuentran una pregunta y una respuesta, y un interés programático u oportunidad. El proceso de generación de conocimiento para informar la acción debe tener en cuenta este flujo de intereses de política, respuestas y programas. Éstos definen el contexto en el que la gente conferirá sentido al conocimiento generado por la investigación.

Momento 4: definir los diálogos

El proceso de generación de conocimiento para el cambio debe fomentar y apoyar a los equipos de cambio. Algunos de estos equipos existirán, otros tendrán que ser creados. El diálogo es considerado como una herramienta para facilitar el aprendizaje individual y el desarrollo de una visión compartida para el cambio. En el caso de Paraguay, el objetivo era cambiar las prácticas de enseñanza en el nivel del aula. Esto requirió el diálogo entre maestros y entre éstos y los directores de escuela, dentro de la misma escuela. Asimismo, el diálogo tuvo que tener lugar entre supervisores, entre éstos y los directores de escuela, entre el equipo técnico de alto nivel del Ministerio de Educación, y entre los miembros del equipo a cargo de la organización de los programas de capacitación. Esto define cuatro rondas de diálogo en diferentes niveles, y todos deben estar vinculados entre sí. El conocimiento sobre los enfoques alternativos para capacitar a los maestros y sobre los resultados de los esfuerzos en marcha, deben incorporarse al diálogo en estas cuatro rondas.

El resultado de esta actividad debe ser una propuesta para la comunicación frecuente entre portadores clave de intereses en el cambio. Al pensar en los grupos de portadores de intereses, es necesario definir si el diálogo será más productivo si tiene lugar en equipos homogéneos o en aquellos cuyos integrantes tienen diversas funciones. Para identificar el problema, será mejor contar con un amplio rango de diferentes equipos homogéneos, donde se reúnan personas del mismo nivel y antecedentes. Para fines de exploración de alternativas, serán

mejores los equipos en los que interactúen personas con diferentes funciones, antecedentes y que procedan de diferentes sectores y niveles.

La propuesta debe especificar los prerrequisitos para conseguir que las personas de los grupos hablen libre y abiertamente, y las maneras de fundamentar esta discusión en conocimiento basado en la investigación.

Momento 5: fortalecer los grupos, dándoles voz

El diálogo no ocurre automáticamente cuando la gente se reúne. De hecho, debido a que hay tantas barreras para la comunicación efectiva en las organizaciones, la mayor parte de las personas reunidas tendrán una historia que, más que facilitar, impedirá el diálogo. Si el conocimiento basado en la investigación ha de nutrir el diálogo organizacional, tendrán que crearse las condiciones para facilitar tal diálogo. Esto implica ayudar a que la gente hable con franqueza, facilitando el desarrollo de la confianza entre los miembros del grupo, y ayudar a los participantes a que aprendan cómo usar y construir conocimiento en sus diálogos. Significa hacer esfuerzos para convertir a grupos de personas en equipos de cambio.

En las primeras etapas de formación de grupos, los facilitadores profesionales pueden dirigir ejercicios de constitución de equipos para ayudar a que los miembros del grupo trabajen más efectivamente unos con otros. Cada uno de los integrantes de los equipos necesita aprender a comunicarse abierta y honestamente, a confrontar diferencias, a resolver conflictos, así como a no anteponer sus metas personales por el bien del equipo. Éste es un objetivo de desarrollo organizacional de gran importancia para los sistemas educativos. Tras los esfuerzos por crear este tipo de organizaciones, deben operar esfuerzos para incorporar conocimiento para informar la formación de política.

Para que realmente se pueda dar el diálogo es necesario tomar en cuenta las condiciones y el ambiente en el que opera el equipo de cambio. ¿Es un contexto muy autoritario? ¿Hay mucha tradición de diálogo participativo? ¿Los miembros del equipo pueden confiar unos en otros? Una condición central para el diálogo es la confianza —entre miembros del equipo, y entre ellos y el agente de conocimiento—. El desarrollo de la confianza es más importante que cualquier otra cosa en los procesos continuos y sostenidos de mejoramiento basados en el diálogo.

En contextos específicos, los facilitadores de los procesos tendrán que determinar las formas más propicias para ayudar a que los grupos tomen decisiones y sean productivos. La mayor parte de los grupos emplean la interacción cara a

cara, la manera más común y sencilla de interacción grupal. Otras alternativas incluyen la lluvia de ideas; la técnica del grupo nominal —se solicita a los participantes que generen soluciones individualmente, después del intercambio en el grupo y antes del intercambio posterior—; ejercicios Delphi para obtener consenso entre los miembros del grupo; elaboración escrita de ideas, un método para desarrollar ideas y explorar su significado; y el modelado interpretativo estructural, un método para identificar relaciones entre los aspectos clave que definen un asunto o problema (Moore, 1994). La meta de las discusiones del equipo no debe ser necesariamente llegar a un consenso sobre una visión uniforme de los problemas y las alternativas; esto sería muy difícil en grupos con puntos de vista y valores diversos. En cambio, la meta debe ser construir coaliciones y negociar entendimientos básicos para que todos los portadores clave de intereses puedan apoyar un programa de cambio, aunque lo hagan por diferentes razones o con referencia a diferentes sistemas de valores y metas.

¿Cómo puede el agente de conocimiento ganarse la confianza del grupo? La confianza se gana demostrando apertura e integridad, compartiendo frecuentemente el conocimiento de manera honesta y sincera, demostrando competencia técnica a los miembros del equipo, y mostrándoles consistencia, seriedad, confiabilidad y lealtad. Es muy importante que el agente de conocimiento sea vulnerable respecto a otros miembros del equipo para ayudarlos a conservar su dignidad y protegerlos, y demostrar capacidad de anteponer los beneficios del equipo a sus beneficios personales.

Una manera como pueden ganarse la confianza los agentes de conocimiento es entendiendo la diferencia entre patrocinadores y clientes de la actividad. Los participantes del equipo deben confiar en que quien está pagando al músico, no está necesariamente solicitando la melodía, y que hay libertad para explorar ideas y para generar alternativas fuera de las opciones preferidas por las autoridades formales o por los patrocinadores de la actividad.

Un aspecto clave de la facilitación del desarrollo del grupo será discernir cuándo el grupo debe hacer públicas sus deliberaciones y cuándo no. El tipo de cambio a gran escala que analizamos en el libro e ilustramos en los casos, requiere discusiones con un gran número de portadores de intereses para que todos puedan apoyar la reforma en todos los niveles, pero no es práctico iniciar discusiones sobre reformas en todos los niveles del sistema simultáneamente. El cambio se inicia con el diálogo en algunos puntos de entrada del sistema, con discusiones más pequeñas en algunos equipos de cambio. La cuestión de qué tan largas deben ser estas discusiones antes de que lleguen a otros grupos, es crítica. Si

pasa muy poco tiempo, las ideas ofrecidas para estimular un diálogo mayor estarán poco desarrolladas; los conocimientos obtenidos por el grupo sobre las necesidades o problemas serán incompletos, y habrá riesgos de que las presiones que surgen de las discusiones con otros grupos exacerben conflictos internos en el grupo inicial de cambio.

Los grupos atravesarán diferentes etapas. Inicialmente puede haber ambigüedad y escepticismo acerca de la función y continuidad del grupo. Más tarde, emergerán conflictos, signo de que el grupo está sirviendo a su propósito de hacer evidente el conflicto. El compromiso de los participantes hacia el proceso puede debilitarse. Algunos directores o individuos se resistirán al poder que ha ganado el grupo por su autonomía, obtenida por medio de la información compartida. Los facilitadores del diálogo deben estar atentos a los signos del compromiso hacia la participación; deben observar quién está cumpliendo con los horarios y fechas límite; deben notar si los productos que se acordaron se produjeron; y deben estar enterados de quiénes se están presentando a las reuniones. Sólo cuando estas etapas se hayan resuelto, los participantes del equipo alcanzarán un punto máximo en su desempeño y productividad. El proceso de facilitación debe acompañar las etapas de formación y funcionamiento efectivo del grupo, ayudar a los participantes del equipo a alcanzar las etapas de máximo desempeño y a superar las de conflicto y resistencia. Los equipos de cambio deben hacerse públicos; esto es, involucrar a otros grupos en el proceso de diálogo, después de haber alcanzado una etapa de máxima productividad y de haber resuelto las primeras etapas de escepticismo, ambigüedad y conflicto interno. Desde luego, los grupos de cambio pueden ver el diálogo como un mecanismo de mejoramiento continuo de los procesos.

El diálogo al interior de los equipos iniciales de cambio no debe detenerse una vez que se hacen públicos. De hecho, después de una ronda de discusiones con otros grupos, el equipo inicial de cambio puede volver al diálogo informado por la retroalimentación y por otras perspectivas. Esto se ilustra en la preparación del plan estratégico de educación de Paraguay. El grupo de diálogo estratégico (equipo inicial de cambio) se pasó varios meses dialogando sobre las necesidades y principales problemas del sistema educativo y sobre las opciones de cambio. Como resultado del periodo de máximo desempeño, produjeron una propuesta para el diálogo, una síntesis de las 2 000 páginas de análisis y opciones de cambio que habían discutido. Involucraron a múltiples grupos de portadores de intereses en más de 20 mesas redondas. Al final de esta segunda etapa de diálogo, el grupo de

diálogo estratégico reanudó las sesiones y preparó un plan estratégico empleando la retroalimentación recibida.

Para lograr un diálogo efectivo en los equipos de cambio es necesario dedicarle tiempo al proceso. Esto implica enseñar a los participantes del equipo a escucharse entre sí, capacitarlos en negociaciones y resolución de conflictos, desarrollar reglas para el diálogo desde el inicio y supervisar el cumplimiento de esas reglas. Una vez que el grupo esté formado, la administración del proceso requerirá inversiones sustanciales, revisiones periódicas e intervenciones mientras que dure el equipo.

Momento 6: establecer reglas

El diálogo no es una consulta; es un medio para desarrollar conocimiento a partir de la investigación y la confrontación de valores y prioridades entre los participantes del equipo que incorporan su conocimiento personal, derivado de la experiencia y de otras fuentes; no significa que los participantes del equipo deban captar a ciegas el poder experto de los investigadores. Lograr una discusión equilibrada del conocimiento generado por la investigación en un equipo de cambio es un reto delicado. Se debe nombrar a un facilitador de las sesiones de diálogo para mantener el punto central e impedir que la discusión se desvíe de su curso.

No debe ser subestimada la importancia de las reglas básicas de diálogo. Será importante nombrar a alguien que convoque al grupo; organizar el proceso para desarrollar una agenda para las reuniones del grupo; distribuir la agenda y los materiales con anticipación; y acordar la hora y duración de las reuniones. El facilitador del grupo debe mantener centradas las discusiones, fomentar la participación de todos, estimular la expresión y resolución del conflicto y motivar la discordancia de las ideas, enfocándose en los asuntos y no en las personalidades.

La construcción de conocimiento común en estos grupos de cambio debe verse beneficiada por los procesos que estimulen la creatividad y que no limiten las contribuciones de cada uno de los integrantes. Como parte del proceso, los grupos de facilitación deben aprender a tener momentos en los que se examinen los problemas y se generen alternativas, sin críticas.

Contrario a lo que parecería de sentido común, hemos aprendido que los equipos avanzan más y en menos tiempo si no empiezan con discusiones sobre los

grandes objetivos o metas, sino concentrándose en objetivos y problemas intermedios. En nuestra experiencia, el desacuerdo es más probable si el diálogo se inicia con las grandes metas sociales, o con estrategias y programas muy específicos de mejoramiento. Las grandes metas se refieren a sistemas de valores e ideologías, y puede ser poco práctico o razonable esperar que la gente llegue a un acuerdo sobre ellas. De manera similar, sin una visión común acerca de cuáles son los problemas generales y las áreas prioritarias, la discusión sobre estrategias y acciones específicas será larga. Debido a que la meta del diálogo no debe ser alcanzar consensos, sino lograr concertaciones en torno a un programa de cambio, no hay razón para centrarse en los sistemas de valores o en las metas para que la gente decida las acciones importantes. En términos prácticos, personas de diferentes religiones o convicciones políticas pueden estar de acuerdo con los principales problemas del sistema educativo; no necesitan tener todos una fe o una doctrina política común para lograr una concertación. Por ejemplo, más que esperar alcanzar un acuerdo sobre una nueva concepción de sociedad, un grupo puede encontrar rápidamente bases comunes si se concentra en los problemas intermedios de los resultados del sistema educativo, tales como: ¿qué aprenden los estudiantes?, ¿quién aprende y quién no? y ¿por qué? Una vez que se logra una visión común en torno a estos problemas u objetivos intermedios, será más sencilla la discusión sobre estrategias específicas para atender estos problemas.

Para que el diálogo participativo que aquí hemos delineado contribuya a la toma de decisiones, debe haber un momento adecuado para participar. Los asuntos en los que participan los miembros del equipo de cambio deben ser relevantes para sus intereses. Deben tener la habilidad de participar (es decir, la inteligencia, el conocimiento técnico y habilidades de comunicación) y el contexto organizacional más amplio debe apoyar la participación.

Momento 7: diseñar operaciones para generar conocimiento

Al fomentar el diálogo para el aprendizaje organizacional, no siempre será conveniente o viable el conocimiento basado en la investigación. Por esta razón, uno de los momentos se enfoca, explícitamente, en determinar si el conocimiento basado en la investigación tiene sentido y qué tipo de conocimiento tiene más sentido.

Las organizaciones y los directivos no tienen tiempo para desarrollar o consumir el mejor conocimiento posible para informar un asunto o una política. Dada la escasez de tiempo y recursos, ellos deben satisfacer, más que optimizar o maxi-

mizar; el agente a cargo de la facilitación del desarrollo de conocimiento debe preguntar qué tipo de conocimiento lo hará. Las preguntas planteadas en el capítulo 2 respecto a la descripción gráfica del espacio de diálogo sobre la política, ayudarán a desarrollar un conocimiento que satisfaga las siguientes preguntas: 1) ¿el problema es convergente o divergente? 2) ¿qué herramientas y disciplinas son suficientes para resolver el problema? y 3) ¿el problema puede ser resuelto por medio del conocimiento técnico?

Sabemos que en situaciones en las que existe un alto nivel de incertidumbre, cuando hay pocos antecedentes de los que hacer derivaciones, cuando las variables son científicamente menos predecibles, cuando los hechos son limitados o no indican claramente qué camino seguir, cuando los datos analíticos son de poca utilidad, y cuando hay varias alternativas posibles, la mayor parte de los directores de alto nivel usará la toma de decisiones intuitiva. En este caso, el diálogo puede ser la manera de hacer explícitas las descripciones implícitas, que informan tal toma de decisiones intuitiva, y de diseñar investigación que pueda comunicar los supuestos centrales de esas descripciones.

En otros casos, tendrá sentido informar el diálogo con investigación de algún tipo. Es imperativo que el diseño de investigación tenga en cuenta lo que las personas quieren saber y cuándo quieren saberlo, y que se oriente a las áreas en las que pueden hacer algo.

Todos los métodos analizados en el capítulo 5 —investigación por encuesta, consultas, evaluaciones del sector, evaluaciones, generación de datos por medio de sistemas de información y preparación de resúmenes de política— pueden ser apropiados en esta etapa. Mientras que las metodologías de investigación serán iguales que las empleadas por los científicos sociales, la aproximación y el contexto en los que se usan serán diferentes. La investigación debe iniciarse con el cliente en mente y, preferiblemente, desarrollarse junto con él.

Lo que es crítico es que esta investigación esté enmarcada en un proceso de consulta. La comunicación y el reporte frecuentes cambiarán la realidad que la investigación está tratando de captar y conocer. Esto está bien. Aquí no se sostienen los supuestos de la investigación de las ciencias físicas. La investigación necesaria para informar la acción y el cambio en organizaciones humanas sólo será posible si la gente coopera aportando información confiable. Pero si esa cooperación no tiene consecuencias favorables para la propia gente que informa, no hay razón para esperar que esto ocurra.

Momento 8: equilibrar el conocimiento técnico, conceptual y procesal

El diálogo efectivo basado en la investigación requiere un buen análisis técnico e investigación. El diálogo puede dar como resultado buenas descripciones conceptuales sobre el contexto en el que está teniendo lugar la investigación (es decir, descripciones sobre el problema al que debe dirigirse, sobre los portadores de intereses respecto al cambio o sobre el contexto en el que se están empleando la investigación y el conocimiento). Sería inapropiado ocupar todas las energías desarrollando un conocimiento muy técnico y acabar teniendo poco conocimiento sobre el contexto organizacional en el que será utilizado. De manera similar, es esencial el conocimiento sobre el proceso de interacción entre los participantes en los equipos de cambio para mantener este proceso en movimiento y para ayudar al equipo a alcanzar etapas más profundas de diálogo y aprendizaje.

Para lograr este equilibrio es necesario contar con habilidades técnicas y procesales (es decir, capacidad de trabajar con, y comprender y motivar a otras personas; de escuchar y entender las necesidades de otros; y de manejar el conflicto) y de habilidades conceptuales (es decir, la conceptualización de descripciones de situaciones complejas, el análisis y diagnóstico de este mismo tipo de situaciones, la identificación de problemas y de alternativas que puedan corregirlos, la evaluación y selección de alternativas).

Momento 9: preparar un plan de reporte

Aunque nuestra insistencia en relación con el papel de las ideas en la promoción del cambio organizacional de los sistemas educativos está en el proceso de desarrollo de esas ideas y conocimientos, existen algunos productos o mecanismos que se usan para el intercambio, el reporte y la difusión de este conocimiento. Estos productos pueden ser resúmenes de los acuerdos de las reuniones de los grupos, declaraciones a la prensa, reportes preliminares o finales, resúmenes para otros grupos, o comunicaciones de las decisiones tomadas, o de las acciones en desarrollo. El intercambio de estos productos no debe hacerse después de que haya tenido lugar el proceso de diálogo, sino en la etapa de identificación de los portadores de intereses y del tipo de diálogo necesario. Puede haber requerimientos financieros y técnicos significativos para la comunicación efectiva a ciertos grupos.

La primera cuestión al preparar un plan de reporte es describir el sistema de diálogo entre diferentes grupos de portadores de intereses. Los reportes del diálogo de algunos grupos serán insumos para el diálogo o la acción de otros grupos. Por ejemplo, el grupo de diálogo estratégico de Paraguay decidió lanzar una campaña pública y masiva de comunicación hacia los padres de familia y los maestros, para promover la participación en el nivel de las escuelas y para estimular el diálogo en ese nivel. De manera similar, ese grupo preparó una propuesta para el diálogo en las mesas redondas de líderes sociales, políticos y empresariales, que aportó un insumo para la preparación del plan estratégico. Para ello se preparó un documento y se imprimieron cientos de copias; también se organizó un conjunto de presentaciones gráficas y una cinta de video para permitir a los facilitadores de los grupos sintetizar las discusiones iniciales del grupo de diálogo estratégico. Para motivar la discusión posterior sobre el plan, una serie de reuniones con propietarios clave de periódicos, televisión y estaciones de radio permitió una amplia cobertura de prensa de las propuestas básicas contenidas en el plan para discusión, y esbozó el proceso y los mecanismos para aportar la retroalimentación. Después de las mesas redondas en las que se discutió la propuesta se preparó un documento final. Éste fue el plan estratégico de educación. Una vez más, se hicieron y se distribuyeron cientos de copias. Una serie de entrevistas de prensa a los funcionarios clave del grupo de diálogo y una detallada cobertura de prensa de las propuestas básicas contenidas en el plan, permitieron la difusión de estas ideas en público.

Al desarrollar el modelo de diálogo que debe tener lugar para iniciar y mantener el cambio, las cuestiones importantes son: ¿quién necesita saber qué y cuándo? y ¿cuál es la mejor manera de hacerles llegar la información que desarrollará ese conocimiento? Los largos reportes escritos no son el mecanismo más efectivo para llegar a amplios grupos de interés. Los resúmenes ejecutivos o conversaciones breves funcionan mejor con los tomadores de decisiones de alto nivel. Los facilitadores o guías de discusión para talleres o sesiones de discusión son más efectivos para transmitir la información a los grupos de maestros o supervisores. La ventaja de circular borradores de reportes para solicitar retroalimentación es que reciben una atención más oportuna que los reportes finales.

Puesto que no estamos de acuerdo con el enfoque de la difusión de los resultados de investigación como un mecanismo efectivo para apoyar la reforma de la política, la difusión de ideas y el plan de reporte para hacerla no deben ser entendidos como el último aspecto del proceso. Como sostenemos a lo largo del libro, el diálogo, mediante el cual los portadores de intereses pueden integrar

estas ideas con su conocimiento y experiencia, será lo más efectivo para ayudarlos a aprender y a construir nuevo conocimiento. No obstante, la difusión de ideas es necesaria para permitir este diálogo. Las cuestiones clave sobre el plan de reporte son: si la información difundida es relevante para los problemas reales, si se dirige a las preocupaciones prácticas de quienes la reciben, si pueden entenderla y confiar en ella, y si la reciben a tiempo para discutirla y utilizarla.

Dado nuestro énfasis en el aprendizaje organizacional en todos los niveles del sistema educativo —al interior y exterior del sistema—, un aspecto clave del plan de difusión es el desarrollo de la capacidad para el debate y la defensa informados de la política, en todos los niveles. Esto se refiere, nuevamente, a la noción de fortalecimiento de los grupos para el diálogo.

Al igual que tuvo sentido pensar con amplitud en relación con los portadores de intereses hacia el cambio educativo, aquí tiene sentido pensar, también con amplitud, respecto de la difusión de información que puede informar el diálogo. Es importante difundir el conocimiento técnico tan ampliamente como sea posible, empleando múltiples medios y canales. Toro (1992) ha desarrollado un modelo de movilización social en educación basado en la noción del “reeditor”. La noción básica de este modelo es que la gente recibe información de otras personas en quienes confía. Los “reeditores” son personas que cuentan con la confianza de un público propio. Pueden fortalecerse brindando capacitación e información (en carteles o folletos) que pueda distribuirse a otros. Su mensaje puede ser reforzado con anuncios en la radio o la televisión.

Conclusión

En una de sus canciones, John Lennon escribió “La vida es lo que te ocurre mientras estás ocupado haciendo otros planes”. El cambio educativo, como la vida, frecuentemente ocurre mientras los investigadores y los formuladores de política están ocupados haciendo otros planes. El cambio que importa, desde luego, es el que tiene lugar en las escuelas y en salones de clase, no el que se pretende en los reportes de investigación o en los documentos de los planes. Un sistema educativo transformado es aquel en el que las personas hacen las cosas de manera diferente y en el que pueden hablar sobre lo que están haciendo de manera diferente, por qué lo están haciendo, y con qué resultados. Sólo cuando varias conversaciones sobre el cambio construyen una visión y un ambiente en la esfera pública que lo hace posible, las condiciones de las escuelas pueden empezar a

mejorar. Si bien no creemos que los investigadores de la educación pueden, o deben, definir la dirección del cambio educativo, sí pueden organizar su práctica para que sea de mayor ayuda para el aprendizaje y el cambio organizacional, pensando, explícitamente, en los nueve momentos que aquí sugerimos. Esto requiere reconocer las limitaciones de su propia competencia profesional para definir qué camino deben seguir los sistemas educativos, y verse a sí mismos como portadores de intereses en un proceso dinámico de diálogo con otros, cuyas interacciones definen lo que hacen los sistemas educativos y lo que no consiguen hacer.

Reconociendo que los sistemas educativos no son máquinas, sino arenas de conflicto, y que lo que hacen los sistemas educativos refleja cómo construyen las personas sus roles respecto a esos sistemas, los investigadores pueden facilitar el desarrollo de conocimiento y el aprendizaje organizacional sostenido. Las guías clave son el diálogo democrático, el otorgamiento de facultades, el tiempo, la persistencia y la paciencia. Este modelo no es una panacea, una cura rápida o una receta mágica que conducirá al éxito en todas partes. Pero hemos aprendido a preferirlo sobre otras alternativas.