

RED SOCIAL Y EQUIPO REFLEXIVO: APLICACIONES A UN MODELO DE CAMBIO EDUCATIVO Y COMUNITARIO EN VENEZUELA

María Luisa Platone*

Resumen

En el artículo se delimitan las nociones de red social y de equipo reflexivo, así como el modelo de cambio educativo auspiciado por FUNDATEBAS, Centro de Investigación Educativa de la Universidad Central de Venezuela y del Ministerio de Educación. Se describe el perfil y las funciones del promotor, el cual debe establecer el enlace entre la escuela y la comunidad para iniciar un nuevo Proyecto de Escuela, denominado "Educación para la Dignidad". Se discuten algunas etapas críticas en el desarrollo del proyecto, a la luz del enfoque ecosistémico del cambio y de las teorías constructivistas.

A partir de lo expuesto, el artículo concluye con algunas consideraciones acerca de la aplicación de estrategias en el establecimiento de redes para acelerar los procesos de cambio social, sin comprometer la estructura organizacional del proyecto.

Palabras clave: *Red social, equipo reflexivo, modelos de cambios educativos y comunitarios, teorías ecosistémica y constructivista.*

Recibido: 22-09-99 • Aceptado: 30-03-00

* Universidad Central de Venezuela FUNDATEBAS, Centro de Investigaciones Educativas. Caracas, Venezuela E-mail: mplatone@reacciun.ve.

Social Networks and Reflective Teams: The Application of a Model of Educational and Community Change in Venezuela

Abstract

In the article we define the theoretical notions of social net and reflective team, as well as the model of educational change proposed by FUNDATEBAS, Educational Research Center of the Central University of Venezuela and the Education Ministry. We also describe the profile and functions of the promoter, who establishes the connection between the school and the community to initiate a new School Project, called "Education for Dignity".

Some critical phases of the project development are discussed through the ecosystemic and constructivistic theories.

Based on the discussion, the article concludes with some initial considerations about the application of strategies to establish networks to accelerate social change processes without compromising the organizational structure of the project.

Key words: *Social networks, reflective team, models of education and community change, ecosystemic and constructivistic theories.*

Introducción

Son varios los proyectos desarrollados en Venezuela para superar la grave crisis educativa que está afectando al país, sin embargo, en este artículo haremos referencia al proyecto "Educación para la Dignidad", auspiciado por el Centro de Investigaciones Educativas FUNDATEBAS.

Este proyecto presenta una visión antropológica y filosófica del ser humano y fundamenta el cambio educativo basándose en cuatro concepto-propósitos (Esté, 1995): 1) Dignidad, 2) Pertinencia de los aprendizajes, 3) Interacción Constructiva, 4) Cohesión social.

El cambio educativo propuesto tiene su justificación a partir de numerosas investigaciones que señalan los desaciertos del sistema educativo en cuanto al

alto índice de exclusión escolar, la falta de pertinencia de los aprendizajes y la escasa o nula interrelación escuela-comunidad (Esté, 1994, 1996, 1997).

La escuela, principal escenario del proceso de cambio, se concibe como el instrumento fundamental que llevará al niño, eje central del proceso, a internalizar su propio aprendizaje, a la formación de una personalidad capaz de comprender la realidad que le circunda, crear y acometer empresas y resolver problemas; donde se respete al hombre como sujeto y se le enseñe a vivir en comunidad.

El propósito del artículo es analizar el proyecto "Educación para la Dignidad", a través de la óptica ecosistémica, con el fin de precisar algunas nociones teóricas, así como las etapas de los procesos de cambio durante el transcurso del proyecto. Para estas reflexiones teóricas se analizan los aportes de las prácticas constructivistas en la metodología de los procesos de transformación de los sistemas humanos.

El cuerpo del artículo desarrolla las siguientes secciones: 1) El modelo de cambio educativo de FUNDATEBAS, "Educación para la Dignidad". 2) El perfil del Promotor del Cambio Educativo. 3) La noción de red social y redes de escuelas. 4) La metodología del Equipo Reflexivo. 5) Se discuten, además, algunas fases de los procesos de cambio bajo la óptica ecosistémica, y las aplicaciones de las nociones de red social y equipo reflexivo como prácticas constructivistas en la metodología de estos procesos. Por último, se concluye acerca de los aportes de la investigación dentro del contexto de la teoría del cambio de los sistemas humanos.

Educación para la dignidad: Un modelo de cambio educativo

Los indicadores de la situación educativa venezolana revelan un profundo deterioro de la institución escolar, que se manifiestan en altos índices de exclusión (Esté, 1996), deterioro de las infraestructuras escolares, y un intercambio maestro-alumno en un contexto de aula punitivo, basado en un aprendizaje de tópicos estereotipados y desactualizados, que poco tienen que ver con la realidad que los alumnos viven en su comunidad (Esté, 1994; 1997).

A esto se agrega el distanciamiento progresivo de las escuelas de las comunidades que le sirven de entorno, con los efectos de poca participación entre am-

bas y, frecuentemente, con actos de vandalismo, robos y destrucciones de las plantas físicas de las edificaciones escolares.

El proyecto Educación para la Dignidad (Esté, 1995) surge a partir de las investigaciones del Centro de Investigaciones Educativas FUNDATEBAS, para atender el aspecto pedagógico de la crisis educativa nacional. Se concibe como un proyecto que cubre varias líneas de investigación-acción, iniciando un proceso de cambio a partir del aula, de la escuela, y de la integración escuela-comunidad, a través de la red de escuelas.

El marco epistemológico del modelo del cambio educativo propuesto, se fundamenta sobre cuatro valores propósito, “*dignidad, interacción constructiva, cohesión, y pertinencia de los aprendizajes*”, los cuales están presentes en todas las facetas y fases de los procesos de cambio.

La dignidad se refiere a la calidad de las relaciones que se establecen entre las personas y sus contextos educativo, social, político y cultural. Idealmente, esta relación se basa sobre el respeto recíproco por las diferencias, los principios culturales y los valores. Además, el modelo pone el énfasis en las condiciones de la comunicación y de las oportunidades, las cuales median las diferencias que surgen entre las personas. La dignidad representa también los derechos del sujeto de suplir sus necesidades vitales, tales como alimentación, salud, vivienda y educación.

La interacción constructiva se define como el proceso por el cual maestros y alumnos están involucrados en la construcción del conocimiento. Este es un proceso interactivo-dialógico que tiene que ver con el aprendizaje de conocimientos, conductas, códigos, significados y valores. Este método implica la construcción de una “realidad” social que toma en consideración la tradición histórica y cultural de los individuos implicados.

La cohesión es considerada como el proceso de identidad personal. Se elabora a través de la confrontación de las diferencias individuales. La mediación de ellas es parte de la transacción entre las personas que comparten los mismos ambientes, culturales y existenciales.

La pertinencia de los aprendizajes se refiere al proceso de construcción de los mismos. Para que el aprendizaje sea pertinente, debe ser significativo y útil al aprendiz, facilitando su inserción en el entorno comunitario.

La revisión de la epistemología subyacente al proyecto lleva a considerar tres premisas básicas: la primera se refiere al énfasis en la construcción social de la realidad. La participación individual es mediada a través de las discusiones e interacciones con los demás. La segunda premisa tiene que ver con la interrelación de los contextos educacionales y sociales, la cultura, el lenguaje, la experiencia y el aprendizaje como factores del cambio. En el proyecto, la idea de generar “*un contexto de aprendizaje escuela-comunidad*” es importante para organizar la tarea de exploración y construcción de nuevas vinculaciones e integraciones significativas y, por ende, iniciar los procesos de cambio.

En tercer lugar, la exploración de la diversidad, multiplicidad y, a menudo, las expresiones contradictorias de los puntos de vista es considerada de gran importancia para el cambio educativo y social.

Si analizamos las premisas del proyecto a la luz del postmodernismo en contraste con el enfoque positivista, encontramos:

1. Una visión holística y ecosistémica del cambio.
2. La metodología de la acción conjunta, basada en el uso generativo del lenguaje. Esto significa que la reflexión sobre las experiencias y el trabajo de equipo en la transformación de las realidades compartidas por el grupo, se realiza a través de un diálogo constantemente en evolución (Gergen, 1985, 1991; Shotter, 1993; Schön, 1991; Andersen, 1987, 1994; Anderson & Goolishian, 1988, 1992).
3. La creación de un **contexto de mutuo aprendizaje** es importante para organizar la tarea de exploración y la construcción de nuevos significados. De esta manera, el sistema se crea y se transforma. El aprendizaje se realiza a través del discurso de todos los participantes.
4. Esta concepción del cambio (**transformación, innovación, evolución**) supone una actitud permanente de “curiosidad” hermenéutica por parte de los promotores del cambio para **comprender** adecuadamente los efectos sistémicos de las resistencias al cambio cuando se confrontan aspectos relacionados con la jerarquía, la “experticia” y la contextualización de los cambios dentro de la visión general del proyecto (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1967; Watzlawick, 1974; 1978; Cecchin, Lane & Ray, 1993).
5. Los significados se construyen a través de la interacción social y el consenso. La comprensión se deriva del resultado de una relación activa y cooperativa entre las personas. En este sentido, las experiencias intersubjetivas están

abiertas a la renegociación y a la discusión, la cual implica una constante re-estructuración de los procesos.

6. La estructura que organiza la coherencia entre los postulados teóricos y la propuesta de acción a ser desarrolladas en las escuelas, contiene los siguientes elementos:

El promotor, el cual inicia el proceso de intervención en las escuelas.

El Proyecto de Escuela que introduce el contexto del cambio educativo dentro del aula, a través de nuevas didácticas para el aprendizaje de las materias instrumentales, utilizando métodos interactivo-constructivos.

La red de escuelas, como sitio de encuentro, que integra una o más escuelas vecinas con la comunidad para discutir experiencias y problemas, señalar soluciones y llevarlas a cabo, así como un lugar para un aprendizaje permanente de convivencia, y seguimiento de los procesos que gestionan. De esta manera, el cambio educativo se convierte en un cambio social.

A continuación, se desarrollan estos aspectos en las secciones respectivas del artículo con la intención de analizarlos a la luz de las investigaciones acerca de los procesos de cambio.

La investigación de los procesos de cambio

El curso del proyecto “Educación para la Dignidad” comprende dos grandes líneas de investigación etnográfica. La primera registra los procesos internos de cambio en las escuelas y los proyectos parciales que surgen de la acción de los mismos promotores. La segunda línea de investigación, externa a este proceso, es llevada a cabo por investigadores, los cuales verifican la realización de los propósitos del proyecto y sus etapas, la reorientación durante la acción, y las consideraciones preliminares que alimentarán la concepción del cambio educativo y su instrumentación (conocimiento en acción) en una población mayor.

En las siguientes secciones se discuten las fases de inicio y de expansión del proyecto, las cuales fueron analizadas a partir de las investigaciones etnográficas, incluyendo las entrevistas y los reportes escritos de las actividades realizadas por los promotores del cambio educativo.

El perfil del promotor del cambio educativo

En el proyecto “Educación para la Dignidad” el promotor educativo es la figura central del cambio, ya que a partir de su intervención en el aula, la escuela y la formación de las redes de escuela-comunidad, inicia los procesos de innovación y transformación de estos contextos. El promotor sale de ellos, una vez se hayan consolidado las redes comunidad-escuela. Es decir, cuando la red alcance un nivel de autonomía y autogestión, los cuales garanticen la cohesión del sistema y su funcionamiento, al haber aprendido sus miembros las destrezas necesarias para continuar el proceso permanente de desarrollo e innovación educativa y comunitaria.

A continuación discutiremos el perfil del promotor como agente de cambio.

Según Esté (1995:29), el promotor es “una persona con un profundo conocimiento del problema educativo, con gran calidad humana y vocación que entra a la escuela a proponer el cambio con cierto sentido y concepción”.

El grupo de promotores fue conformado por 25 personas, las cuales fueron seleccionadas entre más de cien aspirantes. Después de un programa de inducción acerca de la visión general del proyecto, se inicia un proceso de profesionalización del grupo, a través de la Maestría en Ciencias de la Educación, Área: Promoción del Cambio Educativo, acreditada por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

La metodología a seguir, tanto en la formación de los promotores como en el abordaje del cambio educativo en las escuelas, comprende tres instancias: 1) El trabajo individual o confrontación personal frente a la tarea y a los procesos; 2) El trabajo en equipo o confrontación interpersonal; 3) la puesta en común o juego social que permite la coordinación de acciones.

Esta metodología implica la adquisición de destrezas cognoscitivas e interactivas para que el promotor genere espacios reflexivos alrededor de la problemática educativa, basándose sobre los valores fundamentales del Proyecto “Educación para la Dignidad”, (*dignidad, pertinencia de los aprendizajes, interacción constructiva, cohesión social*), los cuales han sido discutidos con anterioridad.

Los promotores se integran a una escuela en la mañana y asisten al programa de formación en la tarde. Este programa, que tiene una duración de dos años,

incluye discusión de lecturas y la participación de expertos en distintos tópicos educativos, así como su reflexión de los mismos a la luz del proyecto de cambio educativo. Al mismo tiempo, el promotor inicia una investigación alrededor de algún tema específico de su interés para su tesis de maestría. Por ejemplo, “La salud en la escuela”; “La interacción escuela-comunidad”; “El perfil del promotor”, “La elaboración de Proyectos de aula y de escuela”, etc.

El programa de formación de los promotores está coordinado y supervisado por dos docentes, los cuales tienen la responsabilidad de: 1) Asesorar a los promotores en el proceso de formación; 2) realizar los trámites para invitar a los expertos en los temas pedagógicos y didácticos pertinentes con el trabajo en el aula de los promotores; 3) funcionar como enlace, por una parte, con la organización que tiene a su cargo el Proyecto, FUNDATEBAS, y, por otra, con la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, institución que avala el pensum de estudio para la consecución del título de Maestría en Educación, mención Cambio Educativo.

Los procesos de cambio que se inician en las escuelas por la intervención del promotor, vienen registrados a través de una investigación etnográfica realizada por observadores externos, los cuales hacen el seguimiento de estos procesos.

A medida que transcurren las diferentes fases del programa, se va definiendo el perfil del promotor del cambio educativo como una persona emprendedora, capaz de integrarse a la realidad escolar para cambiarla, que mantiene una constante curiosidad por comprender al otro, responsable, autónomo, asertivo y equilibrado (Olivares, 1998).

La Red Social y Redes de Escuelas

A continuación, analizaremos las nociones de red social y red de escuelas como otro pilar importante del proyecto en la expansión de los procesos de cambio.

Definición operacional de red de Escuelas

Esté (1995) concibe la red de escuelas como una instancia de cohesión escuela-comunidad, integrada por el personal directivo, maestros, alumnos y miembros de la comunidad. La finalidad de la red consiste en establecer un ambiente

compartido, para que los miembros de la red puedan reunirse, apoyarse e interrelacionarse. A través de la red, se crea un espacio para intercambiar experiencias, plantear necesidades, dar solución a los problemas singulares y comunes, de tipo pedagógico y administrativos. Al mismo tiempo funciona como un centro de aprendizaje y de especialización a través de la interacción constructiva de sus miembros. En síntesis, la red de escuelas es un centro de integración escuela-comunidad, de autogestión, desarrollo e innovación educativa y comunitaria.

Por otra parte, dentro del encuadre ecosistémico, Sluzki (1996) define la red social como el conjunto de relaciones que la persona percibe como diferenciadas y significativas. La red se describe como un nicho interpersonal, en cuanto: 1) Contribuye al reconocimiento del individuo y a su autoimagen. 2) Constituye un eje de la experiencia individual de **identidad, protagonismo y competencia**. 3) Representa un vínculo social en las relaciones de la cotidianidad. 4) Constituye un mapa significativo de vínculos multidimensionales, y 5) un espacio para expresar experiencias intersubjetivas y reflexiones, así como para negociar diferencias y promover innovaciones y transformaciones.

Al comparar las dos formulaciones del mismo concepto, observamos que tienen elementos comunes en sus premisas, tales como, la idea de la interacción constructiva y significativa de la experiencia, la cotidianidad de los individuos que la forman, y la idea del apoyo interpersonal para desarrollar las competencias y destrezas sociales necesarias para la transformación y el cambio personal y colectivo. Sin embargo, la diferencia básica entre ellas, surge de los fines que persiguen, es decir, mientras la red social enfatiza el concepto de vínculos afectivos y significativos que contribuyen a la identidad de la persona, la red de escuelas enfatiza los aspectos operativos de la vinculación de sus miembros en la tarea del cambio comunitario.

Puesto que el proyecto considera **la cohesión** como una dimensión básica del cambio social, es necesario implementar la noción de red con estrategias que atiendan al mantenimiento del sistema humano que la conforman. Es decir, en la red deben darse tanto los roles operativos que garantizan el funcionamiento del grupo, como las vinculaciones afectivas y de apoyo entre sus miembros para darle estabilidad y permanencia. De lo contrario, se desencadenan procesos paralelos de lucha por el liderazgo, predominio de los miembros más asertivos sobre los demás, y una multiplicidad de efectos “viciosos”, debidos a las diferencias individuales y a la existencia de diferentes niveles de experiencias y posiciones jerárquicas dentro de la red (Platone, 1997a).

Estos procesos colaterales pueden amenazar la consolidación y dinámica de los diversos grupos de trabajo y la eficiencia en el cumplimiento de las tareas, desvirtuando la visión y los propósitos del proyecto general.

A partir de estas consideraciones, se discuten a continuación el modelo de equipo reflexivo como una estrategia para atender a las diferencias de criterios en el abordaje de las situaciones, y mediar las reestructuraciones necesarias a través de la diversidad y de la interacción.

La metodología de equipo reflexivo

El modelo de “equipo reflexivo” surge a partir de las prácticas constructivistas en la formación de consultores (Schön, 1991; Andersen, 1987, 1994). Se define como “una forma de trabajo en equipo, o mejor, una forma de pensar, que integra la teoría constructivista del “conocimiento en acción” (Shotter, 1993) con las prácticas reflexivas. Su metodología se diferencia de los enfoques tradicionales usados en la supervisión y entrenamiento de consultores en cuanto: 1) abandona la idea de “explicar” por la de “comprender”; 2) utiliza el diálogo como método para comprender los significados de los pensamientos de los demás, expresados a través del lenguaje; 3) el espacio mental es propuesto como un espacio público e intersubjetivo.

Los miembros del equipo reflexivo desarrollan sus actividades en contextos diferentes y tienen agendas personales y funciones diferentes. Todo esto influye en el proceso de aprendizaje ya que cada miembro es un agente activo de su aprendizaje personal, interpersonal y grupal a través del intercambio de experiencias y de la conversación continua entre ellos mismos. De esta manera se forma un contexto de colaboración y un clima de apertura, intercambio, colaboración y flexibilidad.

A través de la **conversación generativa**, surge el proceso de co-exploración en donde todos los participantes intervienen para aportar su opinión acerca de los problemas y de sus posibles soluciones. El foco de atención reside en el proceso del diálogo más bien que en el contenido. Al mismo tiempo, a través de la metodología reflexiva, los responsables de la estructura institucional abren un proceso de reorientación del proyecto inicial y emprender la acción en los niveles correspondientes.

Las condiciones necesarias para la aplicación de esta metodología son las siguientes:

- a) Una actitud de “no-saber” para facilitar que el otro nos informe.
- b) Una actitud de curiosidad para permitir al otro que nos dé su versión del problema.
- c) Una disposición a escuchar atentamente al otro.
- d) La habilidad de establecer un diálogo interno para estar sensitivo a lo nuevo que el otro nos aporta.

De esta manera, los equipos de reflexión y de supervisión coinciden con la perspectiva constructivista ya que consideran que existen múltiples maneras de co-construir el conocimiento a través de la diversidad y de la interacción (Elkaim, 1989).

La aplicación de esta metodología reflexiva al inicio de la fase de expansión del proyecto “Educación para la Dignidad”, tendría como puntos de partida las siguientes reflexiones:

1. ¿Cuál es la situación en la que nos encontramos?
2. ¿En cuál situación queremos estar?
3. ¿Cuáles son los problemas claves que tenemos que resolver?
4. ¿Cuál es el curso de acción a seguir?
5. ¿Cuáles compromisos de acción va a asumir cada una de las personas involucradas?
6. ¿Cuales factores condicionan las acciones a realizar?
7. ¿De qué manera podemos organizar nuestras acciones y combinar nuestros recursos?

Estas reflexiones conjuntas permitirían una consolidación de la fase inicial del proyecto para abrir los procesos de cambio que exige la fase de expansión dirigida a integrar la escuela y la comunidad, a través de las redes.

En síntesis, generalizando este argumento, se considera que en todo proyecto de intervención social, es necesario abrir espacios para la reflexión de los equipos con el fin de estabilizar la organización del proyecto, especialmente en las etapas de transición y de expansión.

A continuación se desarrollan estas ideas con mayores detalles.

Entre la permanencia y el cambio: Un análisis ecosistémico

En esta sección se discuten los efectos circulares de los procesos de cambio desde la óptica del encuadre ecosistémico.

Cuando las creencias de la persona dejan de ser operantes al observar los hechos desde nuevas perspectivas, se producen conflictos socio-cognitivos y disonancias, cuyos efectos pueden conducir a un aprendizaje significativo y a la integración de los nuevos conocimientos. Sin embargo, es necesario analizar algunos aspectos relacionados con los efectos de la ruptura del equilibrio, los cuales han sido estudiados por varios autores.

Sobre el particular, Festinger (1958) presenta algunos estudios que demuestran la necesidad de reducir la disonancia, la incongruencia o el conflicto entre dos cogniciones, de lo contrario, se altera la función de síntesis de la persona que media y unifica las tendencias opuestas al mismo tiempo que activa el trabajo intelectual. Esta alteración produce en el individuo resistencia a la integración de los nuevos conocimientos, descenso en la motivación y/o bloqueo del aprendizaje.

Atendiendo a la tensión que produce en los grupos el efecto de fuerzas contradictorias, Lewin (1958) habla de la ruptura del campo de fuerzas que mantienen la cohesión del grupo al polarizarse las diferencias individuales. Este desequilibrio puede desencadenar procesos grupales de antagonismo y a la pérdida del trabajo productivo, si no son encauzados debidamente. En los equipos interfiere la dinámica operativa del grupo para llegar al consenso, sea en el planteamiento de los problemas comunes como en la toma de decisiones. Esto reduce la eficiencia de los equipos y genera un gran desgaste en las personas (factores asociados con el estrés).

Por otra parte, los trabajos de Prigogine (1978) acerca de las estructuras disipativas, informan que los procesos de cambio a través de **fluctuación intensa del sistema (crisis)**, producen saltos cualitativos imprevisibles, destruyendo la organización estructural anterior.

Estas consideraciones acerca del cambio brusco y discontinuo, producidos por la pérdida del equilibrio de los sistemas personal, interpersonal y organizacional, alertan acerca de la necesidad de profundizar en los factores de equili-

brio, sistematización y consolidación de los procesos de cambio, una vez que ha pasado la fase inicial de innovación y diversificación.

Puesto que el proceso de expansión inicial conlleva una multiplicidad de tareas y el aumento de los equipos técnicos, de investigación y de intervención, la estructura institucional necesita dar coherencia a esta diversificación de funciones, a través de la planificación y la previsión del futuro institucional.

Esta fase de expansión requiere el uso de estrategias que ayuden a los diferentes equipos en los procesos de integración y reflexión sobre los cambios. De no ser así, se corre el riesgo de la fragmentación de la organización, la cual se manifiesta en:

a) **Lagunas jerárquicas**, cuando en la estructura se originan bloques o subsistemas cerrados. En este tipo de sistema organizacional, cada uno de los subsistemas tiene funciones diferenciadas en la planificación, supervisión y ejecución de los proyectos de acuerdo al plan general de la organización, sin embargo, no están previstos canales de comunicación entre ellos para el intercambio de información con el fin de realizar los cambios y reestructuraciones necesarias.

b) **Lagunas funcionales** cuando el flujo de la información va desde la planificación hasta la base que ejecuta los diferentes proyectos, pero, al no proveerse interacciones entre los diferentes proyectos, cada línea funciona independientemente de las demás.

Estas dos modalidades generan la fragmentación de la organización en **islas organizativas**, con el resultado de resquebramiento de la estructura general, la cual se hace más vulnerable a la ruptura, y por ende, a su destrucción, bajo las presiones internas y externas. Paralelamente, cuando cada equipo se centra en las partes del proyecto sobre las cuales tienen responsabilidad directa, se pierde la visión del plan general.

Para disminuir el efecto disfuncional de los factores inherentes a la ruptura del equilibrio del sistema, la organización necesita realizar reestructuraciones en los distintos niveles, horizontales y verticales, de su estructura para recibir y dar información acerca de los procesos parciales y los generales, inherentes al proyecto. Se reducen así los factores de caos y desorganización, los cuales están presentes cuando se abren espacios innovadores para la búsqueda de nuevas estructuras. Al mismo tiempo, la consideración de estas dimensiones permite

dar cierta estabilidad y permanencia al sistema organizacional para seguir funcionando dentro de los procesos de innovación y cambio permanente.

En consideración a estos argumentos, la metodología del equipo reflexivo proporciona una estrategia para la reflexión, no sólo acerca de la estructura y el funcionamiento de los equipos, sino también acerca de sus articulaciones al sistema organizacional. Permite, además, abrir los canales de intercambio de información y vinculación de los diferentes proyectos alrededor del proyecto general. Al mismo tiempo, abre un espacio para la mediación de los cambios pertinentes y necesarios en las personas, en los equipos y en la organización misma, a través de un clima de participación y colaboración que permite lograr la mayor eficiencia con el menor desgaste. Las transiciones y los cambios bruscos alteran la estabilidad del sistema y generan fluctuaciones que son percibidas como crisis por sus miembros (Prigogine, 1978; Platone, 1989) Bajo el efecto de estas presiones, se desestabiliza el sistema y emergen otras expectativas y funciones que deben asumir las personas de acuerdo a sus mapas personales, pautas sociales y culturales.

Desde el enfoque de la teoría de sistema, cada una de estas etapas del proceso de cambio implica una situación crítica ya que el pasaje de una etapa a otra genera nuevas reglas de funcionamiento del sistema y agrega la realización de determinadas tareas por parte de los miembros de la organización para la reestructuración del sistema sin generar patologías funcionales o de adaptación. (stress, desgaste, apatía, etc.).

La estrategia del equipo reflexivo, complementada por un proceso de acompañamiento (coaching) permite explorar como cada individuo ha internalizado los cambios y resuelto las crisis, así como han variado las percepciones, creencias y expectativas de las personas alrededor de los problemas comunes (Echevarría, 1994; Platone, 1997b).

Conclusiones

El proyecto "Educación para la Dignidad" se fundamenta en la teoría del cambio social a partir de los contextos educativo y comunitario. El enfoque teórico de los procesos de cambio se ubican dentro de unas premisas constructivistas de la realidad social, en cuanto ésta se construye y transforma a través de la interacción social y el consenso. Dentro de una concepción holística y ecosistémica de los procesos de cambio, el marco epistemológico del modelo propuesto se fun-

damenta sobre cuatro valores propósitos, “dignidad, interacción constructiva, cohesión y pertinencia de los aprendizajes”, los cuales están presentes en todas las facetas y fases de los procesos de cambio.

El modelo de cambio social utiliza la metodología de la acción conjunta, en cuanto, a través del uso generativo del lenguaje, se reflexiona sobre las experiencias y el trabajo de equipo en la transformación de las realidades sociales. La estructura que organiza la coherencia entre las premisas teóricas y la propuesta de acción a ser desarrollada en las escuelas, contiene: a) El promotor que, junto con el maestro, inicia y mantiene el proceso de cambio educativo en el aula, utilizando métodos interactivo-constructivos para el aprendizaje de los escolares; b) El proyecto de escuela, que expande y consolida estos cambios; c) La red de escuelas, que integra varias escuelas y va conformando una red social de interacción con la comunidad y un lugar de aprendizaje permanente de discusión, reflexión y transformación de la realidad social.

El promotor pedagógico, a medida que se consolidan los procesos de cambio en el aula y en la escuela, va cediendo su papel protagónico para facilitar la auto-gestión de la red de escuelas y la red social. Considerando la importancia del promotor en los procesos de cambio educativo propuestos por el proyecto “Educación para la Dignidad”, éste recibe una formación teórico-práctica acerca de la investigación-acción participativa y de las estrategias pedagógicas durante dos años. Este programa le acredita a un título de Magister en Ciencias de la Educación, Area: Promoción del Cambio Educativo de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Los procesos de cambio que se realizan en las escuelas vienen registrados a través de una investigación etnográfica llevada a cabo por investigadores externos, pertenecientes a FUNDATEBAS, en las 60 escuelas donde se inició el proyecto “Educación para la Dignidad” cuyo propósito es hacer el seguimiento de estos procesos.

A partir de los datos de la investigación etnográfica, de las entrevistas y reportes escritos de los promotores, así como de los datos registrados en las Actas de las sesiones del equipo reflexivo de FUNDATEBAS, se concluye que:

La noción de cambio cubre aspectos interactivos y multi-dimensionales que abren procesos complejos, los cuales limitan los métodos y diseños de la investigación cuantitativa.

La investigación social cualitativa permite registrar los procesos de cambio que se realizan de forma simultánea en varios niveles de la estructura interna y externa a los sistemas humanos que los producen.

En el artículo se identifican las etapas críticas del inicio de los procesos de cambio y la de expansión de los programas de cambio a partir del análisis del Proyecto “Educación para la Dignidad”.

Las transiciones y los cambios bruscos alteran la estabilidad del sistema y generan fluctuaciones que son percibidas por sus miembros como crisis. Bajo el efecto de estas presiones, se desestabiliza el sistema y emergen otras expectativas y funciones que deben asumir las personas de acuerdo a sus mapas personales, pautas sociales y culturales.

Cada innovación implica una situación crítica para el equipo ya que el pasaje de una etapa a otra genera nuevas reglas de funcionamiento del sistema y agrega la realización de tareas por parte de los miembros de la organización.

Las etapas críticas que exigen una reestructuración de los programas y de las tareas se manifiestan en discusiones entre los miembros del equipo que denotan estrés, desgaste, apatía, y, en general, una disminución en discriminar los procesos de cambio a realizarse.

En estas circunstancias, para disminuir el efecto negativo de los factores inherentes a la ruptura del equilibrio del sistema, la organización a cargo del proyecto necesita gerenciar un funcionamiento cohesivo de los procesos de cambio por medio de reestructuraciones en los niveles horizontales y verticales de su estructura. Esto evita la aparición de **lagunas jerárquicas y/o funcionales** que pueden amenazar la estabilidad del proyecto.

Recomendaciones

A través del análisis de las distintas fases del Proyecto Educación para la Dignidad, especialmente en la fase de establecimiento de la red de escuelas, en el artículo se recomiendan estrategias tales como el uso del equipo reflexivo y el acompañamiento de los procesos (coaching) para cubrir los factores críticos de desgaste de la visión del cambio en los miembros, así como las lagunas jerárqui-

cas y funcionales que pueden convertir el proyecto en islas organizacionales, vulnerando la estructura, permanencia y evolución del mismo.

Por último, se recomienda que durante las transiciones y las fases de los procesos de cambio, es importante apoyar la cohesión y la coherencia entre las personas, la organización y la comunidad, a través de estrategias, tales como, el equipo reflexivo y el acompañamiento (coaching) de los procesos. Estas reflexiones permitirían una consolidación de la fase inicial del proyecto para abrir paralelamente, los procesos de cambio que demanda la fase de expansión para integrar la escuela a la comunidad.

En síntesis, generalizando el argumento desarrollado durante el artículo, se recomienda que todo proyecto de cambio a gran escala, necesita del encuadre ecosistémico de los procesos de cambio para reflexionar acerca del proyecto y de los cambios estructurales del mismo, mediando de esta manera entre la improvisación y la transformación.

Bibliografía

- ANDERSEN, Tom (1987). "The reflecting team: Dialogue and metadialogue in clinical Work". **Family Process**, 26(4), 415-428.
- ANDERSEN, Tom (1994). **El Equipo Reflexivo. Diálogos y diálogos sobre los diálogos**. Barcelona: Gedisa.
- ANDERSON, Harlene; GOOLISHIAN, Harold (1988). "A view of human systems as linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implication of clinical theory". **Family Process**, 17, 371-393.
- ANDERSON, Harlene; GOOLISHIAN, Harold (1992). The client is the expert. A not knowing approach to therapy" en MCNAMEE, Samuel y GERGEN, Kenneth (coordinadores) **Constructing therapy: Social construction and the therapeutic process**. London: Sage.
- CECCHIN, Gianfranco, LANE, Gerry & RAY, Wendel (1993). "De la estrategia a la no-intervención." **Sistemas Familiares**, 9(3), 21-32.
- ECHEVARRÍA, Rafael (1994). **Ontología del lenguaje**. Santiago de Chile: Dolmen.
- ELKAÏM, Mony (1989). **Las prácticas de la terapia de red**. Barcelona: Gedisa.
- ESTÉ, Arnaldo (1994). **El Aula Punitiva**. Caracas: Tropykos.
- ESTÉ, Arnaldo (1995). **Educación para la Dignidad: El cambio educativo en Venezuela**. Caracas: Tropykos.

- ESTÉ, Arnaldo (1996). **Migrantes y Excluidos**. Maracaibo: Astro Data, S.A.
- ESTÉ, Arnaldo; ALMEDO, Gerardo (1997). **La media Perdida**. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- FESTINGER, Leonard (1958). "The motivating effect of cognitive dissonance" en LINDSLEY, Gerard (coordinador), **Assessment of human motives**. Nueva York: Grove. p.65-86.
- GERGEN, Kenneth (1985). "The social constructionist movement in modern psychology". **American Psychologist**, 40, 266-275.
- GERGEN, Kenneth (1991). **The saturated self**. Nueva York: Basic Books.
- LEWIN, Kurt (1958). "Group decision and social change" en MACCOBY, Tom (coordinador) **Readings in Social Psychology**. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- OLIVARES, Asdrúbal (1998). "Caracterización del promotor del proyecto Educación para la Dignidad". **Tesis de Maestría**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, Venezuela.
- PLATONE, María Luisa (1989). "Sistemas en crisis e intervención psicosocial" **Boletín AVEPSO**, 12, 11,1-12.
- PLATONE, María Luisa (1997a). "Red Social y Red de Escuelas". **Ponencia presentada en el XXVI Interamerican Congress of Psychology**. Sao Paulo, Brasil: 6-11 de Julio.
- PLATONE, María Luisa (1997b). "El Modelo de Equipo Reflexivo en la formación de Asesores". **Sesión de Cartel**. XLVII Convención Anual de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia ASOVAC, Valencia, Venezuela: 16 al 21 de Noviembre.
- PRIGOGINE, Ilya (1978). "Time, Structure and Fluctuations" **Science Monograph**, 201. England.
- SCHÖN, Donald (1991). **The reflective practitioner**. Nueva York: Basic Books.
- SHOTTER, John (1993). **Cultural politics of everyday life**. Toronto: University of Toronto Press.
- SLUZKI, Carlos (1996). **La Red Social: Frontera de la Práctica Sistémica**. Barcelona: Gedisa.
- WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, Jack & JACKSON, Donald (1967). **Pragmatics of human communication**. Nueva York: W.W. Norton.
- WATZLAWICK, Paul (1974). **Change: Principles of problem formation and problem resolution**. Nueva York: W.W. Norton.
- WATZLAWICK, Paul (1978). **The language of change**. Nueva York: Basic Books.