

Noviembre 2016 ■ Número 6

Revista Paraguaya de Educación

Gestión Educativa



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



MINISTERIO DE
**EDUCACIÓN
Y CULTURA**

TETĀ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo Ohandivepa Tapa Pyahu
Construyendo Juntos Un Nuevo Rumbo

ISSN 2305-1787
Indexada a EBSCO y LATINDEX
Enlazada con la *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI)

© MEC, OEI, Santillana S.A., 2016
Estudios Internacionales en Educación
Revista Paraguaya de Educación
Número 6
Noviembre, 2016
Asunción - Paraguay

Comité Editorial

Daniel Alfredo Pérez González (Ministerio de Educación y Cultura)

Cecilia Samaniego (Organización de Estados Iberoamericanos)

José Miguel Pereda (Grupo Santillana)

Luca Cernuzzi

Rodolfo Elías

Consejo de Redacción

Felipe Villalba

Director de Investigación e Innovación

Rodrigo Gustavo Brítez Carli

Editor

Sara Raquel López

Editora Jefa

Mariana Gómez Villalba

Editora Asistente

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa del MEC, a quienes corresponden todos los derechos de autoría de la misma. La revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países. Las opiniones vertidas de este número de la revista corresponden a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, OEI ni Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido y alcance.

Las comunicaciones pueden ser remitidas al Centro de Investigación e Innovación Educativa, Estrella 1.003 c/ Colón, Edificio Esmelda, 1er. piso. Teléfono-Fax: (595) (21) 446 331.

E-mail: revistaparaguayadeeducacion@gmail.com

■ Número 6

Noviembre 2016

Revista Paraguaya de Educación

Gestión Educativa



Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CULTURA

TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo Oñondivepa Tape Pyahu
Construyendo Juntos Un Nuevo Rumbo

Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Autoridades

Ministro de Educación y Cultura
Enrique Riera Escudero

Viceministra de Educación para la Gestión Educativa
María del Carmen Giménez Sivulec

Viceministro de Educación Superior
José Arce Fariña

Director General del Centro de Investigación e Innovación Educativa
Daniel Alfredo Pérez González

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Directora de la Oficina en Paraguay
Marien Peggy Martínez Stark

GRUPO SANTILLANA

Director General
José Miguel Pereda

■ Índice

Presentaciones	7
Introducción	11
CAPÍTULO I: LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SUS NIVELES DE CONCRECIÓN	15
Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política <i>César Gerónimo Tello</i>	15
Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo <i>Cristina Carriego</i>	29
¿Cómo han sido educados nuestros educadores? <i>Pedro Ramírez Peradotto y María Isabel Cornejo G.</i>	37
Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa <i>Aurora Bernal Martínez de Soria y Sara Ibarrola García</i>	59
Experiencia educativa: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura <i>Albino Nery Gómez Villalba y Celia Carolina González Romero</i>	75
CAPÍTULO II: LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA TRANSPARENCIA DE LA GESTIÓN	99
Los Sistemas de Información Integral como herramientas para el desarrollo organizacional de la Universidad Nacional de Asunción <i>María Gloria Paredes</i>	99

CAPÍTULO III: REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL	113
La infancia frente a la pobreza y la exclusión en Paraguay: una reflexión a partir de conceptos y hallazgos de investigaciones <i>Patricia Misiego</i>	113
Programas para la primera infancia: un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en Paraguay <i>Blanca Aquino, Patricia Misiego y Claudia Spinzi</i>	127
ANEXO Convocatoria	141
Notas	147

El grupo de artículos de la *Revista Paraguaya de Educación* nos desafía a la comprensión de un paradigma renovado de la gestión, invita a reflexionar sobre conceptos tales como “asumir la educación a lo largo de la vida”, educación descentralizada opuesta a la centralización, gestión en redes y como sistema en remplazo a la vertical, gestión del saber con el saber.

Estos conceptos tienen especial relevancia en los procesos de gestión si los consideramos como la forma de concebir las acciones de los seres humanos en un conjunto organizado institucional.

Los artículos plantean acciones de los seres humanos según estas sean influidas por los marcos conceptuales que operan a través de mecanismos de gestión, lo cual se traduce en que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción; y, por lo tanto, cada gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana.

Se propone además, que cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana para generar una relación oportuna entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización, la capacidad de articular los recursos.

Desde los autores se plantean nuevos enfoques basados en la capacidad creadora de las personas insertas en las instituciones, con capacidad de innovar, reconstruir, mejorar, perfeccionar un estado situacional de la institución.

En síntesis, las propuestas teóricas de gestión educativa adquieren nuevas dimensiones, nuevos desafíos para responder a unas características más eficientes e innovadoras, donde la flexibilidad y la interdisciplinariedad son condiciones indispensables para responder a los desafíos del siglo XXI.

Asimismo, la gestión educativa se orienta hacia la interacción entre todos los agentes que participan en el desarrollo institucional, para lo cual requerimientos fundamentales son la comunicación, la información, la informatización y la descentralización de los procesos.

De este modo, es posible advertir que se está en la búsqueda de una forma renovada de la gestión pública, que coadyuve a una gestión más eficaz de los servidores públicos del Sistema Educativo.

Estos aportes teóricos vertidos en la revista favorecen la reflexión y una mirada hacia un modo para avanzar y responder a las exigencias del tiempo y del siglo.

Marien Peggy Martínez Stark

Directora

Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura

■ Presentaciones

En un contexto de cambios constantes, que requieren lidiar con nuevos y crecientes desafíos, la gestión de las organizaciones e instituciones educativas supone un repensar el modo en el cual las mismas son ordenadas y direccionadas a fin de mejorar la calidad de la educación. De lo dicho, es selección de esta temática en el presente número de la *Revista Paraguaya de Educación*.

La gestión de procesos formales que envuelven el impartir conocimientos y competencias, conocido en términos amplios como educación, no es sencilla. Existen muchas oportunidades y riesgos que considerar en el proceso en el cual instructores y maestros imparten conocimientos a sus estudiantes. Por tanto, la necesidad de un campo de estudio y de acción que abarque todos aquellos aspectos, incluyendo los no relacionados a la enseñanza, se denomina gestión educativa.

Mientras maestros en el aula se preocupan por el bienestar de sus estudiantes, gestores educativos están a cargo de generar condiciones favorables para estudiantes y docentes. Ellos se ocupan de esta tarea mediante la provisión de lugares adecuados de instrucción, procurando equipamiento para incrementar los procesos de aprendizaje, y gestionando los trámites burocráticos y financieros necesarios. Estas son tareas complejas, dado que la gestión de una escuela es diferente de la encontrada en un negocio cualquiera. La principal preocupación de los gestores educativos es proveer los medios para que los docentes puedan concentrarse en el trabajo de enseñar.

La gestión educativa y sus niveles de concreción son fundamentales de ser contemplados en el momento de pensar políticas para el sector educativo. En este sentido, como señalan Aurora Bernal Martínez de Soria y Sara Ibarrola García (2014), “numerosos informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación” (p. 56). En nuestro país, contemplando desafíos asociados a bajos niveles de desempeño y calidad educativa, el pensar modos en los cuales la gestión educativa de nuestras escuelas pueda mejorar se vuelve un punto crucial de reflexión que esta edición ayudará a enriquecer.

Enrique Riera Escudero
Ministro de Educación

Referencia

Bernarna Martínez de Soria A.; Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (67), 55-70.

■ Introducción

La *Revista Paraguaya de Educación* en su sexto número aborda temáticas referidas a la gestión educativa y los desafíos que representa gestionar en tiempos donde la complejidad es una de las características del presente.

El conjunto de cambios y transformaciones, producto de los avances de la ciencia y de la tecnología, generan situaciones de desconcierto y de desafíos en todos los ámbitos. Como diría Aguerrondo (1996), el problema fundamental de las sociedades y de las instituciones radica en su incapacidad para hacer frente a las transformaciones sin sufrir una crisis. Se requieren instituciones flexibles, que puedan atender y responder en forma permanente a estos nuevos contextos.

En la educación, las transformaciones se expresan en diferentes niveles. Se exige a la escuela que dé respuestas inmediatas, sin embargo, son cambios culturales cuyos resultados solo son posibles visibilizar a mediano y largo plazo; no se agotan en cambios curriculares, se requiere avanzar hacia la organización y la gestión de la educación, organización que hace referencia a la estructuración institucional; y gestión que se refiere a poner en práctica mecanismos para el logro de los objetivos institucionales (Aguerrondo, 1996).

Tradicionalmente, la gestión y la organización fueron desarrolladas desde el paradigma del control, donde el énfasis estaba en regular, controlar y estandarizar. Hoy, el desafío es pensarlas desde el paradigma del aprendizaje institucional, esto es, flexibilizar la organización facilitando nuevos aprendizajes de procedimientos y respuestas a nuevos desafíos; es lo que sugiere Peter Senge (1990) con sus organizaciones inteligentes. Es un reto permanente pensar la educación en esta clave.

El desafío presente respecto a la gestión es la innovación. ¿Qué se necesita para ello? Aguerrondo (1996) manifiesta la necesidad de integrar una mirada conjunta del pasado, el presente y el futuro (Flores, 1992); revisar los procedimientos de gestión utilizados que les permita ampliar nuevas condiciones de viabilidad; y tomar reales decisiones que tengan algún impacto en la realidad. Es un tipo de gestión que concibe que la institución debe “aprender a transitar el camino del cambio”.

Con el propósito de aportar a la reflexión, los diferentes artículos de la revista fueron organizados en tres capítulos, de los cuales dos de ellos atañen a la gestión propiamente y uno de ellos que retoma la discusión de la educación inicial, número anterior de la revista.

El Capítulo I, **La gestión educativa y sus niveles de concreción**, realiza un abordaje de la gestión en términos macroeducativos para ubicar finalmente la gestión del aula, pasando por temáticas de gestión de educadores y la reflexión sobre el liderazgo docente. En el primer artículo, “Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política”, César Tello invita a pensar en el despliegue teórico de la gestión educativa a través del análisis crítico de la administración educativa situándolo en latinoamérica. Gestionar implica crear condiciones, proponerse la escucha de la realidad. Es pensar en una gestión reconstitutiva; implica un miramiento, mirada que reconoce la diferencia; gestionar implica, finalmente, instalar un cuestionamiento que permita ver algo nuevo, mirando en lo conocido aquellas huellas, marcas y tradiciones para reflexionar y movilizar la inteligencia y el pensamiento.

En el segundo artículo, Cristina Carriego propone “Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo”, demandas que la sociedad del conocimiento impone al sistema educativo. Estas demandas impactan significativamente en la redefinición de aspectos claves de la educación como el contenido escolar, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje y las relaciones formativas, que apuntan a dar respuestas a estándares de calidad y de mejora de procesos y de resultados; aquí algunas reflexiones apuntan a que la construcción de la escuela es responsabilidad de toda la sociedad. Para ello se requiere reconocer su legitimidad y otorgarle el poder y los recursos que necesita. Pedro Ramírez y María Isabel Cornejo, en el tercer artículo, “¿Cómo han sido educados nuestros educadores?”, realizan un análisis sobre el concepto de educación y los paradigmas que giran en torno a ella, ubicando la comunicación como una relación en curso donde convergen los atributos de docentes, las características de estudiantes, la política en el sistema, los recursos financieros, entre otros. Asimismo, sitúan los modelos de gestión que han operado en las organizaciones educacionales en Chile, transitando por modelos normativo, prospectivo, estratégico, estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Finalmente, desarrollan la importancia del aprendizaje previo para el logro de nuevos aprendizajes con sentido.

El “Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa” es el cuarto artículo que proponen Aurora Bernal Martínez y Sara Ibarrola para plantear la importancia del liderazgo docente para concretar el liderazgo pedagógico en las instituciones educativas. En este marco sitúan algunos tipos de liderazgo como el instruccional, el distributivo y el pedagógico –que se constituye el punto de llegada del liderazgo instruccional–. El liderazgo, en sus aportes, tiene sentido cuando se plantea como desarrollo profesional del docente que se ejerce tanto en el aula como en la institución educativa. Por último,

los autores señalan abundante tratamiento bibliográfico sobre liderazgo docente en relación a la concepción de la enseñanza, la competencia emocional del docente y la percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo, y cierran las reflexiones señalando algunas líneas de investigación sobre la temática.

En el último artículo del Capítulo I, denominado “Experiencia educativa: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura”, Albino Nery Gómez y Celia González nos invitan a pensar la gestión educativa desde el aula a partir de una experiencia de desarrollo de habilidades de lectura comprensiva y producción escrita para generar pensamiento reflexivo y crítico que permita una incidencia política y la transformación social. La experiencia partió de una evaluación del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría que posibilita constatar las debilidades en comprensión lectora, conocimiento del texto y de gramática. La experiencia involucró a todos los actores de la comunidad educativa y, mediante la realización de acuerdos colectivos, fueron desarrollando estrategias en un Plan de Mejora que incluyeron la decisión de incorporar en la práctica docente un enfoque comunicativo de la lengua desde proyectos interdisciplinarios y de adoptar criterios comunes para la enseñanza de la lengua.

El Capítulo II, **La tecnología al servicio de la transparencia de la gestión**, contiene el artículo “Los Sistemas de Información Integral como herramientas para el desarrollo organizacional de la Universidad Nacional de Asunción”. En el mismo, María Gloria Paredes enfatiza la necesidad de considerar el Sistema de Información Integral como una herramienta de desarrollo organizacional y como un elemento de gestión de la información para el diseño, la planificación e implementación de acciones que buscan la calidad de la enseñanza y sobre todo como herramienta para la rendición de cuentas de los recursos de gestión pública.

El Capítulo III, **Reflexiones sobre los desafíos de la Educación Inicial**, presenta dos artículos. En el primero, “La infancia frente a la pobreza y la exclusión en Paraguay: una reflexión a partir de conceptos y hallazgos de investigaciones”, Patricia Misiego analiza la situación de exclusión y vulnerabilidad de niñas y niños de Paraguay y, a partir de un relato que configura un caso social, reflexiona la evolución de la infancia y la configuración de los derechos de este sector en Paraguay. Sugiere, al final de su texto, la importancia de realizar investigaciones que colaboren en situar y analizar la niñez desde un enfoque de derechos y desde el enfoque ecológico, de manera a caracterizar la multiplicidad de infancias existentes en nuestro país.

En el último artículo del mismo capítulo, Blanca Aquino, Patricia Misiego y Claudia Spinzi desarrollan reflexiones en torno a “Programas para la primera infancia: un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en Paraguay”. En el mismo, las autoras explican las diversas intervenciones que los países de la región han tenido en torno al

desarrollo infantil temprano y sitúan la experiencia que se desarrolla en Paraguay. En este sentido, muestran cómo las intervenciones a temprana edad pueden concretar ventajas en los logros del desarrollo cognitivo y dejan sentada una serie de desafíos que los países, principalmente Paraguay, están llamados a realizar para garantizar una real atención a la primera infancia.

Con el firme propósito de que los artículos presentados puedan generar discusiones sobre la gestión en los diferentes contextos de la educación, se presenta la ***Revista Paraguaya de Educación***.

Capítulo I

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y SUS NIVELES DE CONCRECIÓN

■ Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política*

César Gerónimo Tello**

Resumen

El propósito de este trabajo es analizar determinadas particularidades teóricas acerca de la “gestión educativa” en la realidad latinoamericana. Por ello, intentaremos desplegar el análisis desde una perspectiva crítica de la administración educativa, de la cual surge el campo de la Gestión Institucional. Al referirnos a perspectiva crítica, lo hacemos situándonos en la propia realidad latinoamericana, en oposición a aquello que en este artículo denominamos *realidad extraña*.

Para gestionar se requiere del conocimiento sensible como actitud frente a la realidad. Desde esta perspectiva, toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, posición pedagógico-política.

Por esto se requiere repensar la gestión educativa desde la propia Latinoamérica, dado que, aun poseyendo elementos teóricos valiosos, no se adapta, en muchos casos, a la propia realidad.

Palabras claves: gestión educativa, administración educativa, gestión institucional, políticas públicas.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 N° 45/6 - 10 de abril de 2008.

** Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Doctor en Ciencias de la Educación.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze certain theoretical peculiarities about the “educational management” in the Latin American context, thus we will attempt to deploy an analysis from a critical perspective of educational administration, from which the field of institutional management arises. When referring to a critical perspective we do by situating the Latin American reality itself, as opposed to what we call in this article a foreign reality.

Therefore, for management is require a sensitive knowledge and attitude towards reality itself. From this perspective any assessment, definition or conceptualization about educational management entails facing reality from a pedagogical and political position. This requires rethinking education management from a Latin America perspective rather than a theoretical one, which in many cases, is foreign to this specific contextual reality.

Keywords: educational management, educational administration, institutional management, public policy.

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar determinadas particularidades teóricas acerca de la “gestión educativa” en la realidad latinoamericana. Por ello, intentaremos desplegar el análisis desde una perspectiva crítica de la administración educativa, de la cual surge el campo de la Gestión Institucional. Al referirnos a perspectiva crítica, lo hacemos situándonos en la propia realidad latinoamericana, en oposición a aquello que en este artículo denominamos *realidad extraña*.

Atendiendo al proceso histórico de la disciplina, debemos tener en cuenta que la administración educativa surge en EE. UU. —según algunos autores— hace unos ciento veinticinco años y se la acredita a William Harold Payne, superintendente escolar de Michigan, por haber escrito, en 1875, el primer libro de administración escolar: *Chapters on School Supervision*.

Ahora bien, la categoría temática de gestión educativa, como campo disciplinar, data de los años sesenta en Estados Unidos, de los años setenta en el Reino Unido y de los años ochenta en América Latina. En cada una de estas regiones fue adquiriendo distintos matices. Debemos considerar que, desde la perspectiva clásica anglosajona, la gestión educativa de las instituciones posee un fuerte carácter técnico instrumental asociada al direccionamiento y a los resultados.

Cuando se introdujo la temática de gestión educativa en Latinoamérica se la asociaba, desde las perspectivas críticas, a una visión liberal que intentaba evaluar el fenómeno educativo en términos de costo-beneficio.

Debemos comprender que, del mismo modo que en la educación latinoamericana se comenzaba a hablar de gestión institucional, la sociedad, a través de los andamiajes políticos, comenzaba a desplegar la idea de resultados, logros, impacto, como una manera de dar cuenta, de legitimar la inversión social, en dinero, esfuerzos y tiempos¹.

Ahora bien, debemos considerar en esta presentación que, como plantea Casassus (2000), la gestión educativa no es solamente pragmática como podría pensarse, sino que la dimensión política está inscrita en su práctica, la gestión de la escuela está imbricada dentro las políticas educativas que se despliegan desde el Estado como políticas públicas. Y es aquí donde se dividen las aguas. Tanto a nivel macro como micropolítico de la gestión educativa.

Desde nuestra perspectiva, la gestión educativa hace referencia a la acción y el pensar de los educadores en situaciones concretas, de las cuales también es necesario distanciarse y representarse la realidad simbólicamente para reflexionarla, analizarla, expresarla y denunciarla. Debemos considerar que la gestión educativa posee, en sí misma, una complejidad que incluye las subjetividades de las personas, la realidad institucional y, fundamentalmente, el entorno.

Es decir, para gestionar se requiere del conocimiento sensible² como actitud frente a la realidad. Desde esta perspectiva, toda apreciación, definición o conceptualización acerca de la gestión educativa acarrea una posición frente a la realidad, posición pedagógico-política.

Por esto se requiere repensar la gestión educativa desde la propia Latinoamérica, dado que, aun poseyendo elementos teóricos valiosos, no se adapta, en muchos casos, a la propia realidad.

La realidad extraña³

En la actualidad, el modelo neoliberal exhibe una nueva humanidad des-humanizada (Garretón, 1999; Svampa, 2005) e injusta, que requiere una mirada que, creemos, asume características particulares en el contexto latinoamericano, realidad tan particular como la de otras regionalidades, pero identificable por factores y condicionamientos propios. Esto nos compromete no solo a pensar y a hacer una lista de los problemas que los países centrales no tienen, sino a asumir la responsabilidad sobre los problemas latinoamericanos que exigen un abordaje singular. Es aquí donde la sensibilidad intelectual

y la capacidad de estar atento a los problemas emergentes juegan un papel determinante al momento de pensar, cuestionar e intervenir sobre las experiencias educativas.

Existe la necesidad de establecer modos de intervención en tanto realidad educativa propia, es decir no copiadas y, en algunos casos, reactivas y contestatarias, con estrategias profundamente arraigadas en nuestra manera de ver nuestros problemas y necesidades, desde el sentir de nuestra propia tierra: la riqueza de culturas y tradiciones; las situaciones de inequidad social signada por la explotación por sectores neocolonialistas; la profunda asimetría en la distribución de sus recursos; la precarización laboral y la restricción a los beneficios tecnológicos, entre los principales.

En este sentido, debemos considerar que la CEPAL, en 1992, planteaba que “se requiere incorporar progreso técnico al proceso de desarrollo con miras a elevar la productividad. Ello exige una fuerza laboral educada y flexible, que seguramente se verá obligada a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de su vida”. Las demandas del mercado comienzan a regular de modo intrínseco la dinámica educativa. También el *Informe sobre Competitividad* del año 1994 del World Economic Forum fue contundente: “Los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos”. Este resurgimiento de la Teoría del Capital Humano tiene un costo muy alto para la mayoría del pueblo latinoamericano: la política de desregulación estatal sigue generando una brecha profunda entre quienes quedarían dentro y fuera de este nuevo escenario social.

El carácter hegemónico del modelo neoliberal exige una mirada crítica desde el contexto latinoamericano, centralmente en relación con la fuerte incidencia de perspectivas teóricas acuñadas en los países centrales y su efecto legitimador de ciertas ideologías y perspectivas epistemológicas. Por tanto, la gestión educativa debe ser pensada desde la propia realidad.

La *realidad extraña* es el modo en que denominamos a aquellos enfoques que, provenientes de los países centrales, no hicieron otra cosa más que nublar la vista de los educadores e intelectuales latinoamericanos.

Notas de análisis: la escuela, la gestión educativa y la crisis institucional

Debemos considerar que asistimos a un momento sin precedentes en la historia de la educación en lo que respecta a la institución escolar. Se trata de la crisis estructural⁴ de la escuela, gestada en y para la modernidad. Estos tipos de crisis se presentan de modo singular según los tiempos y las variables sociopolíticas en las que tienen lugar. Podríamos mencionar, como características particulares de la crisis actual, tres razones medulares: la desinstitucionalización, transicionalidad cultural y fragmentación social. Estas

cuestiones son las que generan dislocamiento y desfasaje, si consideramos que la escuela fue gestada en un periodo particular de la historia para responder a determinadas demandas de la sociedad, y el tiempo actual ya no es aquel. Desde esta perspectiva, y tomando la afirmación de Kaes, nos encontramos con un interrogante de fundamento, el referido a la cuestión del sentido de la escuela:

“Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia” (René Kaes, 1996, p. 29). Ahora bien, intentemos ingresar desde otra perspectiva, esto es, podemos hablar de crisis institucional, pero de lo que sí estamos seguros es de que las escuelas siguen existiendo, dado que si hablamos de gestión institucional, estamos dando por supuesto que hay institución (normas, prácticas, discursos que marcan, inscriben en un modo de habitar el mundo), y que solo se trata, entonces, de pensar en su funcionamiento, en la mejoría de sus resultados, en la optimización de su rendimiento, en el procesamiento de sus conflictos. Hay escuelas quebradas. Pero las hay. ¿No será desde la gestión educativa, con una postura crítica, desde donde comenzar a restaurar estos quiebres, como dijimos, pensado desde nuestra propia realidad?

Entonces, y tal como sugerimos en el párrafo anterior, no se trataría de gestión educativa, sin más. Sino de gestionar para fundar. Esto es, poner a trabajar condiciones que produzcan, al menos, ráfagas de sentido: un devenir. Desde esta perspectiva estamos planteando una contrahegemonía de lo que surgiera en su momento como gestión educativa, dado que en América Latina, como hicimos referencia al principio del artículo, su aparición data de 1980 y está cargada de un fuerte talante político que se manifiesta con el quiebre del Estado garante de los servicios públicos, que dio paso a otro sistema en el que el Estado tiende a reducir su función a la fijación de objetivos. Allí aparece la conceptualización acerca de la gestión educativa, dejando a las escuelas un mayor margen de planificación y regulación interna para alcanzar esos objetivos. Esta reducción de las competencias planificadoras y administrativas del Estado se traduce a la esfera educativa, cediendo a las propias escuelas la autonomía y utilizando como factor de motivación la posibilidad de autogestión produciéndose, lo que Contreras (1999, p. 1) denomina, autonomía por decreto.

Autonomía (de los servicios públicos y de los ciudadanos), descentralización, desregulación y devolución del poder del Estado a la sociedad son, parece, términos que designan y resumen en sus máximos valores y aspiraciones. Evidentemente, la retórica que acompaña a estos cambios, por parte de quien los patrocina, es que suponen una ganancia en la libertad social y personal, una recuperación en la capacidad de iniciativa y de actuación libre (Contreras, 1999, p. 4).

En este sentido, debemos considerar la advertencia de Juan Carlos Tedesco⁵ cuando afirma que la autonomía puede estar muy cerca del aislamiento. Si se confunde descentralización y autonomía institucional, con dejar las escuelas libradas a su suerte, el efecto está garantizado: será la legitimación de la inequidad.

Por las razones esgrimidas, se manifiesta claramente que la categoría de gestión educativa está cargada de sentido e ideologías. Desde allí proyectaremos la gestión institucional: como realidad extraña y, desde la perspectiva crítica, como parte de nuestra propia realidad.

La gestión educativa y la realidad extraña

La realidad extraña se ha convertido en Latinoamérica en el modelo imperante, derivada del pensamiento neoliberal, que se ha desarrollado con los discursos educativos en boga durante los noventa: a mayor organización de los recursos humanos, mejores resultados; a mayor calificación de los recursos humanos, mejores resultados. Ahora bien, esta premisa es totalmente ajena a nuestra realidad, es extraña, en tanto su potencia prospectiva no parte de la realidad, y si lo hace produce inequidad y selección, dado que no existen recursos para invertir en la formación de las personas; si existieran dependerían únicamente del sujeto, de su capacidad financiera para formarse. Por tanto, solo algunos lo lograrían y muchos otros quedarían fuera. Por otro lado, solo se plantea la cuestión como una cuestión lineal, de la cual se desprenderían óptimos resultados, casi mecánicamente, siguiendo tales o cuales pasos. Pero el tema que nos convoca posee, desde nuestra perspectiva, una mayor amplitud y complejidad, porque nos referimos al sentido y a los fundamentos de la escuela latinoamericana.

Por eso, la gestión educativa, como categoría temática, puede venir a jugar una mala pasada si no nos posicionamos claramente frente a ella y a la realidad.

Proponemos definir la gestión ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia sensible⁶, el conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir sobre ella, es decir gestionar la escuela para describir, interpretar e intervenir. Esto nos posiciona ante una conceptualización dinámica de la gestión educativa, en constante cambio según las realidades.

En congruencia con Schön, consideramos que la gestión es reflexión, en oposición a la gestión como tecnicismo-instrumental. Para este autor, la reflexión en la acción posee una función crítica y da lugar a la experiencia en contexto: “Ideamos y probamos nuevas acciones que intentan explorar los fenómenos recién observados, verificamos nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmamos los pasos que hemos seguido para que las cosas vayan mejor” (1992, p. 38).

La conceptualización de la gestión educativa que deviene del pensamiento neoliberal, de la realidad extraña, posee dos pilares centrales:

- La racionalidad económica.
- La moral del hágalo usted mismo.

La racionalidad económica refiere a un tipo de inteligibilidad del mundo que nos dice que la economía es el principio estructurador de la vida. El sujeto —en esta racionalidad— es el sujeto de interés, que desplazó al viejo sujeto de la razón. Se trata de un sujeto irreductible a la ley y sometido al cálculo costo-beneficio. De esta forma se constituye el sujeto de cálculo: impacto y beneficio serían los términos centrales de la gestión educativa. Porque ese sujeto de interés traslada su modo de operar a la modalidad de gestionar. Es aquí donde los mecanismos económicos invaden la realidad de la escuela, reconociendo que existe un “usuario” que no necesita del Estado⁷.

Desde aquí podríamos decir que no es inexplicable que determinados términos circulen actualmente alrededor de los discursos educativos: *management*, calidad total, escuela inteligente, impacto, beneficio, reingeniería, normas ISO.

Una gran dificultad que se planteó desde este discurso estuvo inherentemente vinculada a la cuestión disciplinar, un enfoque disciplinar neoliberal, una epistemología neoliberal. A decir de Casassus (2000), un problema que se dio en Latinoamérica tiene que ver con la ausencia de la dimensión educación en la gestión educativa.

Así, la gestión educativa se convirtió en el espacio de la aplicación de los principios generales de la gestión, sin más. Cuando en realidad se suponía que disciplinarmente ambos campos debían converger para abordar la problemática, pero esto no es casual o no es parte de una incapacidad epistemológica, sino que ingresa claramente en la lógica neoliberal de la conducción educativa. En la teoría de la gestión, los procesos que llevan a la producción del producto se formalizan en funciones. Estas funciones son básicamente las de planificación, gestión financiera, gestión de recursos humanos y la vinculación con los usuarios.

Estas funciones han sido aplicadas a la gestión educativa y de allí los términos/criterios que mencionábamos en líneas anteriores como extrapolados, pero tan necesarios al momento de pensar una economía de producción: ¿la escuela? En una economía de producción, los criterios son claves al momento de pensar en procesos de (re)asignación de recursos, determinar con precisión el producto, medir el rendimiento del sistema, determinar el ámbito y niveles de calidad, referirlo a estándares y, a partir de ello, alinear procesos para mejorar la productividad (eficiencia) y el producto (eficacia). ¿Hacemos referencia a la escuela⁸?

Un nuevo término hizo su aparición en la escena educativa: *management*. Palabra de origen anglosajón que significa dirección, gerencia, organización, que es adoptada por el discurso educativo en aras de repensar las estrategias de optimización del servicio. Al igual que cualquier otra agencia del mercado, la escuela es ahora un servicio y —en tanto servicio— más que institución se convierte en mera organización.

Como se puede observar, la lente con que se observa la realidad, en tanto gestión educativa, en muchas ocasiones es la demanda del neoliberalismo pedagógico. Si lo que cuenta son las nuevas demandas del mercado, solo se tratará de amoldar la escuela para que se corresponda con el imperativo emergente.

Ahora bien, si decidimos tomar otro camino, en la división de las aguas, como acostumbramos decir en Argentina, optaremos por analizar los efectos que produjo el neoliberalismo en la sociedad, la subjetividad y, por ende, la gestión educativa, intentando desanudar los problemas producidos y potenciar las posibilidades subjetivas.

La diferencia entre situarnos en una u otra perspectiva no es inocua...

La gestión educativa y la propia realidad

Es aquí donde queremos presentar algunos de los postulados propios de la gestión educativa en la realidad latinoamericana, pero antes debemos considerar, como hicimos mención en líneas anteriores, el quiebre de la institución escolar. Esto es, asumir que el sentido de la misma está deteriorado. En otro trabajo afirmamos que habitamos el sin-sentido de la escuela en esto que ya no es la modernidad⁹.

Sin duda que debemos posicionarnos en el contexto actual, como contexto transicional: modernidad y esto que ya no es, esta es la cuestión que debemos asumir como educadores: es otro el tiempo que habitamos.

Porque no solo se trata de una época de grandes cambios, sino de un cambio de época, donde lo viejo se derrumba y lo nuevo no alcanza a aparecer, lo cual tiñe la existencia por el malestar y la incertidumbre. Las certezas conquistadas por la Modernidad son socavadas por las turbulencias de los cambios que desnudan las limitaciones de la comprensión humana para entender lo que está sucediendo, así como avizorar las tendencias a futuro (García Delgado, 1998, p. 25).

En eso consiste... en que los que actualmente habitamos la sociedad, la escuela y las instituciones, somos partícipes o espectadores de este tiempo de cambio social, político y económico. Por esta razón es muy difícil responder al sentido actual de la escuela, porque el sentido se desconfiguró.

La transmisión de la cultura, como decisión política, comienza a fraguar cuando se percibe que el formato escolar moderno se ha consumido. A tal punto que Guillermina Tiramonti (2003) pregunta: ¿se puede hablar de sistema educativo en la actualidad? El mismo requiere de ciertas características: significación social de los procesos de transmisión cultural y cierta correlación entre la cultura escolar y la cultura social.

Sentido[s]...

El diccionario ofrece, entre varias acepciones, la siguiente, que es la que consideramos pertinente a los efectos de la propuesta: Sentido. Finalidad o razón de ser: este texto absurdo carece de sentido (*Larousse, 2005*).

De este modo, tenemos como desafío analizar la escuela como texto cuya finalidad o razón de ser, en la actualidad, está muy cerca de ser un texto absurdo.

Si la escuela está en estas condiciones, nos permitimos la pregunta: ¿cuál es su finalidad? Tiramonti, G. advierte: “Es claro que habitamos un espacio de derrumbe de las certezas conceptuales, de los mitos identitarios de la nación y de las instituciones con las que se tejió el entramado de la sociedad moderna” (2004, p. 11).

En este trabajo proponemos una mirada, una perspectiva; consiste en encontrar, buscar, sentir las ráfagas de sentido, que en principio no nos conducirá a la razón de ser —como planteaba nuestra definición del diccionario—; pero en la simultaneidad de ráfagas de sentido, en la conjunción y en el debate como camino, y con la paciencia que no es propia de la cultura de lo instantáneo del tiempo actual, los educadores podremos buscar y nombrar estas ráfagas, que seguramente se posicionarán ante nosotros como aires novedosos.

Y es aquí donde la gestión educativa debería ocupar un rol central en nuestra Latinoamérica. Los educadores como intelectuales, ¿qué papel ocupamos en esa reconstrucción del quiebre de las instituciones educativas? ¿Qué aporte podemos tomar de la gestión cuando nos damos cuenta de que las instituciones así no van más? ¿O el neoliberalismo será el agente encargado de dar nuevos sentidos a la escuela, convirtiéndola en dispositivo reproductor de su hegemonía?

Aquí hacemos referencia a los fenómenos educativos y, particularmente, al modo en que se habita; habitar hoy la institución escolar es afrontar la responsabilidad de la transmisión cultural, de la transmisión del conocimiento. Llevar a cabo un proyecto de gestión educativa que re-piense y fundamente los sentidos de la escuela.

Impensar la escuela... gestionarla

La tentación por dar vuelta todo, de empezar de nuevo, de acomodar el mazo de cartas y dar de nuevo es una excitación que todos sentimos: la escuela así no va más, esto debe cambiar. Esta es la cuestión de este trabajo: cómo pensar estos vientos de cambio, cómo reconstruir sin desconfigurar aún más, cómo pensar una escuela nueva pero que siga significando.

La propuesta de impensar la escuela no es una invitación a poner la mente en blanco; por el contrario, exige un esfuerzo que consiste en situarse con cierta distancia para pensar, para entender, precisamente, el tiempo, la acción histórica y su proyección, problematizando la realidad actual de la institución escolar con el objeto de encontrar las ráfagas de sentido.

Para esto es necesario comenzar a restituir desde la propia gestión educativa, como plantea Silvia Duschatzky, pensar la gestión educativa como reconstitutiva¹⁰, que sea capaz de generar ráfagas de sentido, dado que en medio de la confusión que vive la escuela la gestión educativa neoliberal se muestra, muchas veces, como la panacea a las dificultades. Esta restitución trae, inherente a sí, la idea de invención.

La restitución tiene que dar espacio a las ráfagas de sentido, de las cuales devienen la capacidad de generar. Generar una nueva escuela. Existe, pues, una gran diferencia entre reinención desde el *management* y la apuesta por la invención de un pensamiento de la gestión educativa en Latinoamérica.

La potencia de la gestión está vinculada al conocimiento sensible¹¹, señala Blejmar en el texto *¿Dónde está la escuela?*¹². Gestionar supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino un saber sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando. Aquí nos hemos aproximado nuevamente a una definición que, creemos, puede ser interesante en nuestras latitudes, que no pertenece a los países centrales.

Se trata de la posibilidad de generar condiciones para que algo tenga potencia, para que algunos se movilicen. La gestión educativa posee entonces un triple carácter:

- Restitución. Generación de sentido.
- Condiciones. Posibilidad de y para pensar la realidad.
- Potencia. Pensamiento que transforma.

La gestión se da en la situación concreta de la escuela, por tanto no se libera de los obstáculos y la realidad, gestionar es hacer que se produzca el movimiento de comenzar a habilitar la posibilidad de ráfagas, en oposición a la completud, a la armonía del “todo está bien”. Probablemente esto duela un poco, carcoma, pero debemos afrontarlo como momento

de transición. En la búsqueda de un norte asumimos las palabras de Nietzsche, F. para comenzar a gestionar la escuela en Latinoamérica:

“Hemos abandonado tierra firme, nos hemos embarcado. Hemos dejado el puente atrás, rompimos vínculo con tierra firme. ¡¡Ehh, Barquita...!! ¡Tené cuidado! A tu lado está el océano, no siempre brama, y a veces parece de seda y oro, y es amable. Pero llegará el momento en que veas que es infinito”.

Más que negar lo que hoy se presenta como escuela, deberíamos pensar cómo fundar escuela, en estos tiempos, con estos niños y jóvenes, sin perder la función de la escuela, pero animándonos a abandonar tierra firme, donde las respuestas claras no hacen otra cosa que oscurecer la posibilidad de generar, de inventar, de gestionar para dar lugar, gestionar para hacer de la escuela una experiencia educativa.

Ideas finales

Gestionar implica crear condiciones. El trabajo de gestión irá más allá de listar debilidades y fortalezas, consiste en un insistente esfuerzo por leer críticamente el mundo, para cambiar lo que hoy pasa de una manera injusta (Freire, 1997); en la esperanza radical sustentada en la siempre posibilidad de transformar el mundo porque en cuanto existente, el sujeto se volvió capaz de participar en la lucha por la defensa de la igualdad de posibilidades. Por tanto, y considerando la realidad extraña, la gestión institucional es posibilidad de democratización y análisis crítico de la realidad social.

La gestión es la que rompe con lo que se viene haciendo y se desprende, o la que intenta recontractar... y a veces, todo junto y a la vez, porque trabajar en la escuela, en la gestión de la escuela, no tiene que ver con un acto prolijo y recortado, ni con una secuencia de pasos de receta... es mucho más. Gestionar implica proponerse la escucha de la realidad. La palabra que dice y la que dice poco o casi nada. La palabra que oculta y la que devela. La palabra dada. Como posibilidad de pensar, en el sentido que hablarle al otro me pone en situación de pensar sobre mi experiencia. La palabra que aparece espontáneamente o aquella que aparece como provocada.

De ahí la idea de gestión reconstitutiva, la palabra que penetra en el sentido, que pregunta para enterarse de lo diferente y va más allá de la repetición, del más de lo mismo, que intenta escuchar la palabra que dice cosas distintas cada vez. La escucha es la que avanza sobre la comprensión y, por lo tanto, desnaturaliza lo que parece obvio.

Escucha en la gestión tiene que ver con atender y suspender el juicio y el prejuicio para internarse en lo que el otro siente, vive, requiere. Así, escuchar tendrá que ver con reconocerse

como parte de la situación de escucha, mucho más que poner la oreja, implicado en el sentido que envuelve a la misma.

Gestionar sin otros es imposible, pero encontrarlos, verlos, no es poco, ni es tan sencillo. Las situaciones de alta dificultad y de profundo sufrimiento promueven salidas que reniegan, que sacan de circulación, que imaginan acciones mágicas para transformar al otro según nuestro deseo. Gestionar con otros implica un miramiento, en tanto mirada que lo reconoce en su trayectoria, en su diferencia.

Están ahí

Trabajar en la gestión tiene que ver con instalar un cuestionamiento que permita vislumbrar algo nuevo, no por lo original sino por tratarse de una respuesta diferente a los hechos habituales. Volver a mirar lo ya conocido y encontrar huellas, marcas, legados, tradiciones; advertir sobre las múltiples miradas, los diversos espectadores y protagonistas; inscribirse en la transmisión y posicionarse como pensador de lo propio y de lo de otros; reflexionar sobre la reflexión desde la acción, sin que sea un tiempo robado a aquello que supuestamente hay que hacer, sino un acto que moviliza la inteligencia y el pensamiento.

Referencias

- Casassus (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago: UNESCO-Chile.
- Contreras, J. D. (1999). ¿Autonomía por decreto? *Education Policy Analysis Archives*, 17 (7).
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Flores, F. (1996). *Creando empresas para el siglo XXI*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- García Delgado, D. (1998). *Estado-Nación y Globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*. Buenos Aires: Ariel.
- Garretón, M. (1999). *Latinoamérica: un espacio cultural en un mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Kaes, R. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maturana, H. y Varela, F. (1987). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ed. Morata.
- Rodríguez, A. (1987). *Psicología Social*. México: Editorial Trillas, p. 355.
- Searle, J. (1994). *Actos del habla*. España: Ediciones Cátedra S. A.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C. (1993). Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En: D. Filmus (Comp.), *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Tello, C. y Beri, Ch. (2006). Interdisciplinariedad y Universidad Latinoamericana, *Revista Question*, 8 (3), p. 4.
- Tello, C. (2006). La escuela en tiempos de crisis de la modernidad. Notas de filosofía e historia de la educación, *Revista Desde el Fondo 41*. Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

■ Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo*

Cristina Carriego**

Resumen

En este trabajo se propone comenzar por asumir que no será posible que la institución escolar recupere un espacio propio de autoridad solo por haberlo tenido o por la importancia de la misión que le fue adjudicada. La recuperación del poder educador de la escuela y sus docentes solo podrá resolverse en “cada” escuela, en el acuerdo con una comunidad que esté dispuesta a ofrecerle el poder que requiere su función educadora. De este modo, lo que se pone en juego en la gestión escolar no es ni más ni menos que la construcción de una respuesta de calidad a los requerimientos de un contexto que no le reconoce a priori su autoridad institucional. En la complejidad de un escenario que exige la construcción cotidiana de la legitimidad y la confianza, es necesario preguntarse qué procesos deben promoverse, desde la gestión micropolítica de la escuela, para desarrollar una tarea sensata y eficaz, que responda a las nuevas exigencias.

Palabras claves: poder educador, autoridad escolar, legitimidad de la institución escolar, confianza en el sistema educativo.

Abstract

This paper begins by proposing that it will not be possible that the educational institution recover their own space of authority by just having that space in the past or by the importance of the mission which was awarded to the institution. The recovery of power of the educator and the school only can be attain, for each individual school, in accordance with the desires of their community translate in the willingness to provide the power required to carry an educational role. Thus, what it is at stake in school management is neither more nor less than the construction of a quality response to the requirements of

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.

** Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina.

a context that does not recognize an institutional authority which exists a priori. In the complexity of a scenery that requires the daily construction of legitimacy and trust, it is necessary to question about the processes that should be promoted from the micro-politics of the school in order to develop a sensible and effective institutional organization able to answer, efficiently, to new challenges.

Keywords: teaching power, school authority, school institutional legitimacy, trust in the educational system.

Introducción

Distintos autores ponen de relieve las nuevas demandas que impone la sociedad del conocimiento al sistema educativo, ya que exige una redefinición del contenido escolar, de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje y de las relaciones formativas. Estas demandas llevan a una nueva consideración del concepto de calidad educativa y a una preocupación permanente por la mejora de los procesos y de los resultados. Briones (2002) sostiene que todas las sociedades contemporáneas enfrentan un desafío similar: elevar sus capacidades de generar conocimiento, de adquirirlo y de adaptarlo, de transmitirlo y distribuirlo a la población en su conjunto, de participar en su evolución y de comunicarlo. Tedesco (1999), por su parte, afirma que la educación tiene que ser capaz de responder ante los nuevos desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral. Refiriéndose específicamente a los contenidos de la enseñanza, Narodowski (2005) propone pensar las mejoras del currículo en función de los problemas relativos al mundo del trabajo, de los avances tecnológicos y de la nueva configuración globalizada para atender la formación de identidades conscientes de su singularidad.

Los desafíos que se acaban de mencionar se encuentran atravesados, a su vez, por una tensión que afecta a los directores escolares y que constituye una de las mayores preocupaciones de la gestión: la fuerte exigencia que opera sobre la tarea de los docentes a través de la demanda y del cuestionamiento en un contexto de pérdida de legitimidad de la institución escolar.

Hasta mediados del siglo XX, la legitimidad de la institución escolar daba por supuesta la confianza del padre y de la madre en la autoridad escolar y en la figura y la tarea de los maestros. En la actualidad, ya no solo no puede darse por supuesta sino que es necesario pedirla, trabajar para obtenerla y esforzarse por conservarla. La crisis de la alianza entre la escuela y la familia encierra a los docentes en una triangulación, conformada por el escaso valor que parecen asignar los padres a su tarea, por la propia valoración de los esfuerzos que comprometen los docentes en el trabajo de legitimación cotidiana, y por

la intensificación de las exigencias de la institución que intenta responder a demandas diversas. Cabe preguntarse qué tipo de tarea formadora puede desarrollar un docente cuando se encuentra encerrado en esta triangulación (Narodowski, 2005; Carriego, 2006).

Difícilmente la escuela pueda asumir sus responsabilidades y responder a nuevas demandas si no le es concedido el poder para hacerlo. A su vez, difícilmente pueda recuperar la autoridad y le sea concedida la legitimidad perdida si no se muestra capaz de dar respuestas adecuadas a las demandas de su tiempo. Por qué no proponerse desde la escuela dar los primeros pasos para desconfigurar este razonamiento del tipo “qué es primero, el huevo o la gallina”, que solo favorece la identificación de errores y culpas ajenas y justifica la inmovilidad propia. En este trabajo se propone comenzar por asumir que no será posible que la institución escolar recupere un espacio propio de autoridad solo por haberlo tenido o por la importancia de la misión que le fue adjudicada. La recuperación del poder educador de la escuela y de sus docentes solo podrá resolverse en “cada” escuela, en el acuerdo con una comunidad que esté dispuesta a ofrecerle el poder que requiere su función educadora.

De este modo, lo que se pone en juego en la gestión escolar no es ni más ni menos que la construcción de una respuesta de calidad a los requerimientos de un contexto que no le reconoce a priori su autoridad institucional. En la complejidad de un escenario que exige la construcción cotidiana de la legitimidad y la confianza, es necesario preguntarse qué procesos deben promoverse, desde la gestión micropolítica de la escuela, para desarrollar una tarea sensata y eficaz, que responda a los parámetros de calidad específicos que se establecen en los proyectos institucionales. Indudablemente, la gestión macropolítica debe acompañar estos procesos y realizar su aporte a través de normas y recursos para generar condiciones adecuadas de interacción y acción de las escuelas en sus entornos específicos.

Se propone a continuación una reflexión sobre cuatro procesos o áreas de trabajo para la gestión de una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Los procesos que se enuncian se discriminan para su análisis, ya que en las prácticas de gestión aparecen en íntima vinculación y complementariedad.

Apertura al diálogo y a la búsqueda de consensos: los directores, como cabezas visibles de la organización escolar y en el rol de enlace con el entorno, deben promover el intercambio con el contexto, sumergirse en sus problemáticas, sus urgencias y sus prioridades estratégicas. Este proceso de comunicación con el entorno incluye: a los destinatarios directos (los alumnos y sus familias), a quienes forman parte del ámbito de influencia de la escuela (actores del ámbito laboral que desarrollan su trabajo en

empresas), a otros agentes educativos pertenecientes a organizaciones gubernamentales o no gubernamentales con las que se comparten preocupaciones o intereses (por ejemplo, centros de salud u hospitales, centros culturales, fundaciones), a otras escuelas con las que puede desarrollarse un trabajo colaborativo y de asociación de recursos.

Se hace indispensable propiciar la participación de los distintos actores de la comunidad en la formulación del proyecto que dé cuenta de la singularidad del proyecto educativo que se propone. El concepto de deliberación, utilizado por Schwab (1989) para referirse a las discusiones de distintos actores sobre el currículo, puede iluminar el desarrollo de los consensos requeridos en aspectos claves del proyecto institucional. Con respecto a este proceso afirma que la deliberación, como proceso arduo y complejo, intenta sopesar alternativas, sus costos y consecuencias y elegir no la alternativa correcta, porque no existe, sino la mejor. La deliberación requiere formación de actitudes nuevas y nuevos medios para la comunicación entre los actores. Requiere considerar cada alternativa desde muchos puntos de vista distintos y rastrear sus consecuencias y sus ramificaciones. Una vez elaborado el proyecto, es necesario explicitarlo y acordar la adhesión de la comunidad a modo de contrato fundacional. De dicho contrato, que refleja acuerdos sobre principios y valores, deben desprenderse los criterios que orienten las decisiones y que regulen las relaciones en la vida cotidiana de la escuela.

Resulta indispensable preguntarse qué relación mantiene la escuela con otros actores del entorno mediato o inmediato, y analizar si dichas relaciones son de coexistencia, de complementariedad, de apoyo o de enfrentamiento.

Sin lugar a dudas, y en primer lugar, gran parte de la efectividad del trabajo escolar depende de cómo se rediseñen las relaciones con las familias. Por este motivo, pensar la participación de las familias, las formas de comunicación con ellas, la canalización de sus inquietudes y demandas constituye una gran responsabilidad¹. La alianza entre la escuela y la familia es posible, pero no en los términos en los que se definió en el siglo XVIII, ni cómo se consolidó cuando tenía como garante al Estado (Narodowski, 2005; Carriego, 2006). La escuela se encuentra frente a una oportunidad que debe resolverse en los diálogos fecundos que genere con las familias para poder trabajar según criterios que, a su vez, se basen en valores consensuados. Este proceso debería ayudar a mantener la confianza de los padres en las decisiones que se toman, incluida la organización y administración de la cotidianeidad escolar y las políticas de exigencia con sus incentivos y sanciones.

Liderazgo pedagógico: el trabajo de gestión y el trabajo de enseñanza son trabajos de equipo y solo a través de los acuerdos, la colaboración y la participación se pueden enfrentar las nuevas demandas y los nuevos desafíos. Los directores, como autoridades formales de las escuelas, son responsables de liderar estos procesos y de desarrollar el poder de enseñanza (Cullen, 2003) que tiene que detentar la escuela. Por ello, el

liderazgo de la gestión debe promover la concreción de un currículo rico en oportunidades para la adquisición de conocimiento generativo, entendido como el conocimiento que se comprende, se retiene y se usa activamente (Perkins, 1995).

Al mismo tiempo, es importante promover la comprensión de la educación como un proceso que exige acuerdo de criterios y valores para sostener la coherencia y la redundancia de los mensajes formativos; y que requiere del mediano y del largo plazo para evaluar resultados.

El liderazgo pedagógico implica clarificar, para la escuela misma y para la sociedad, cuál es la especificidad que da sentido a la existencia de la escuela. Que la función propia de la escuela no se desdibuje entre las tensiones cotidianas depende, en gran medida, del equipo directivo y del equipo docente, ya que desde la escuela no se decide qué pasará en las casas de los alumnos o dónde irán cuando se retiren de la escuela, pero sí se define qué es posible hacer en la escuela durante cada minuto que los niños están en ella: la escuela es responsable del uso del tiempo instructivo.

Una oferta curricular adecuada a las demandas del contexto solo puede desarrollarse sobre la base de una cultura profesional reflexiva, autoevaluativa y autocrítica. Liderar la construcción de dicha cultura es responsabilidad de la gestión escolar.

Conciencia de las propias posibilidades y de los propios límites: la sociedad frecuentemente demanda a la escuela desde sus carencias y sus limitaciones, desde sus ausencias o sus fracasos. La escuela tiene que construir una oferta y estar alerta para poder procesar adecuadamente las demandas de las familias. Responder a los requerimientos del contexto no significa responder a todas las demandas que pesan sobre la escuela. A la luz de la misión y de la identidad institucional, es necesario fijar metas y propósitos compartidos y elaborar criterios para delimitar a qué expectativas la escuela, cada escuela, puede responder y a qué demandas no puede responder.

Sin lugar a dudas, cada contexto presenta sus dificultades e impone sus prioridades y la escuela debe atender con profesionalidad y responsabilidad las demandas que están a su alcance. Con respecto a la autonomía, Cullen (2003, p. 139) sostiene que en tanto actor social, la escuela, como institución autónoma, se sabe inserta en movimientos sociales, en grandes procesos económicos y culturales, pero se sabe también generadora de vida cotidiana, con sentido histórico. Y es allí donde la autonomía institucional de la escuela identifica, singulariza, diferencia estilos de trabajo y de enseñanza. Concluye afirmando que la autonomía implica no considerarse omnipotente ni impotente. Asumir la autonomía como un derecho, y traducir la autonomía en autogestión, permite que las escuelas cuenten con una mayor capacidad de dar respuestas ajustadas a su contexto con sus demandas particulares. Esto implica usar el poder del que efectivamente se dispone,

que se pone en juego en lo cotidiano con las pequeñas decisiones que se toman y que terminan conformando la cultura escolar, el estilo de las relaciones que se construyen con los alumnos, entre los docentes y con los padres. La autogestión ayuda a cuestionar y superar restricciones que pueden obstruir el logro de los fines del proyecto pedagógico. Se trata de usar el poder de enseñar y desarrollar las habilidades necesarias para atender los desafíos que pueden y deben asumirse desde la escuela.

Vocación para la autoevaluación y compromiso con la mejora: la propuesta consiste en pensar la mejora de la escuela desde las escuelas, no como grandes reformas esporádicas sino como un trabajo sistemático a favor de la eficacia de los proyectos pedagógicos. No es posible pensar en la calidad sin hacer referencia a los procesos de evaluación y estos procesos tienen que estar alineados con las metas que se ha consensuado alcanzar en el corto, mediano o largo plazo. En la perspectiva que se propone, el criterio de evaluación no se acota solo al nivel de satisfacción de las familias o de los padres como clientes. Tomando la definición de Gairín Sallán (2002, p.118), la evaluación se describe como un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación para la toma de decisiones sobre la realidad, que atiende a su contexto, considera global y cualitativamente las situaciones que la definen, considera tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y se rige por principios de utilidad, participación y ética. Evaluar, desde estas perspectivas, invita a adentrarse en la complejidad de perspectiva de los distintos actores que participan en el proceso educativo, y de reconocer la entidad de cada uno de ellos para expresar sus puntos de vista. Evaluar implica asumir el compromiso con dicha complejidad y con la acción que permita mejorarla.

No se desestima que se pueda certificar la calidad de sus procesos o resultados a través de distintas instancias externas (certificaciones según normas ISO, evaluaciones de calidad del sistema educativo, evaluación a través de consultores, etc.), ya que resulta de gran utilidad la evaluación externa de los procesos institucionales. De todos modos, el aprovechamiento de los resultados para desarrollar procesos de mejora solo es posible si existen internamente y como parte de la cultura escolar la vocación por el propio cuestionamiento y por el mejoramiento continuo de todas las dimensiones involucradas en la vida escolar.

En conclusión

La construcción de la escuela que necesitamos no es solo responsabilidad de quienes trabajan en la escuela sino también de la sociedad que le presenta sus demandas quien, a su vez, tiene que reconocerle su legitimidad y proporcionarle el poder y los recursos que necesita. Si bien el alcance de las posibilidades y el poder de la escuela no se definen solo por la eficiencia de la gestión o el voluntarismo de los educadores, se propone comenzar a dar el primer paso desde la gestión escolar y generar procesos que permitan mejorar

las respuestas que se brindan a los requerimientos del entorno. El desarrollo de una cultura profesional abierta, participativa, reflexiva, autoevaluativa y autocrítica es un paso indispensable para obtener la legitimidad y el poder educador que la escuela necesita.

Referencias

- Abrile de Vollmer, M. I. (Mayo - Agosto, 1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43.
- Briones, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar. *Revista Digital Umbral 2000*, 10. Recuperado de: <http://www.reduc.cl/reduc/briones.pdf>
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En H. Ospina (comp.) (en prensa). *La escuela frente al límite*. Argentina: Ed. Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2003). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gairín Sallán, J. (2002). La evaluación de centros educativos. En S. Castillo Arredondo, *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Narodowski, M. (2005). Notas para comprender el currículo escolar en la actualidad. *Novedades Educativas*, 180 (18). Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Raczynski V., D. y Muñoz S., G. (2004). *Informe final. Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)*. Santiago: Fondo de Investigaciones Educativas - PREAL.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En G. Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Tedesco, J. C. (1999). La educación y la sociedad del conocimiento y de la información. Encuentro Internacional de Educación Media-IIPE, Bogotá. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs/bogota.pdf>

■ ¿Cómo han sido educados nuestros educadores?*

Pedro Ramírez Peradotto**

María Isabel Cornejo G.***

Resumen

Este artículo se organiza a partir de la descripción de una posición respecto al concepto de educación. Desde esa perspectiva se elabora un análisis de cómo han sido educados nuestros educadores y se describen las relaciones educación - comunicación, educación - modelos de gestión, educación - paradigmas de gestión, educación - gobierno de la organización educacional, y educación - aprendizaje significativo.

Palabras claves: educación, gestión educativa, formación docente, innovación educativa, aprendizaje significativo.

Abstract

This article is organized from the description of a position on the concept of education. From this perspective, is articulated an analysis of the way in which are trained our educators and described identified educational relationships: communication-education, management models- education, management paradigms-education, government of the educational organization-education- meaningful learning.

Keywords: education, educational management, teacher training, educational innovation, meaningful learning.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 16815853.

** Profesor en la Universidad de Antofagasta, Chile. Magister en Educación.

*** Profesora Asistente y Adjunta del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad de Antofagasta, Chile. Magister en Educación.

Introducción

Durante el desarrollo de este artículo se sostendrá que el concepto **educación** *representa solo una forma particular de relación en curso*. Relación que posee un conjunto de manifestaciones que se expresan a través de la comunicación que surge entre las personas que participan de ella y que, bajo el punto de vista pragmático, está definida por cinco axiomas.

Se sostendrá, a su vez, la preeminencia que aún puede tener en la enseñanza el ejercicio efectivo en el aula de la denominada concepción “**bancaria**” de la educación que critica Paulo Freire (1971) –como base cognitiva para resistir al cambio– en función del punto de vista de Maturana, que postula: “La *educación* como ‘sistema educacional’ configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar. Esto no significa que el mundo del educar no cambie, pero sí que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente” (Maturana, 19, p. 26). Asimismo, se sostendrá que las contingencias asociadas a la relación educacional pueden atribuirse, en importante medida, a los modelos de gestión imperantes, tanto en el sistema como en su medio ambiente.

Ahora bien, las características que impone la globalización y las perspectivas deseadas por las innovaciones educacionales que estimula la política educacional del gobierno, permiten suponer, *ex ante*, que la tendencia de gestión de las unidades educacionales se inclinaría hacia modelos de gestión de **tipo B**; sin embargo, como se demostrará en la sección “*Educación y modelos de gestión*”, la gestión de los sistemas educativos en los noventa ha privilegiado una gestión vinculada al paradigma de tipo A y no al de tipo B, colocando la gestión de las unidades educativas bajo la visión paradigmática de tipo A, que representa un universo estable, donde el cambio es acumulativo en torno a ciertos objetivos preestablecidos y en la cual el factor humano es menos relevante. Bajo los supuestos de esta visión de tipo A, la gestión requiere de una teoría y de una práctica caracterizada por una perspectiva de gestión *técnico - racionalista - lineal*. Teoría y práctica que no concuerdan con las transformaciones que están experimentando la sociedad y sus organizaciones, presionadas a cambiar o perecer, en un sistema abierto que ya no es posible cerrar, dada la intensidad de la innovación tecnológica que acompaña al fenómeno de globalización.

Considerando la actual contingencia, se asume que en las unidades de gestión educativa, jardines, escuelas y liceos, los profesionales dedicados a la docencia son actores relevantes y no triviales para el desarrollo exitoso de cualquier reforma educativa.

Desde ese punto de vista, *la consideración de los docentes como agentes comprometidos en el cambio e innovación que requiere la sociedad, a partir del cambio y la innovación de la educación formal, es posiblemente vital para alcanzar logros educacionales al nivel de la*

enseñanza básica y media.

Sin embargo, no se puede olvidar que, en términos de la teoría *cognitiva - constructivista* de Ausubel y Novak (1983), cada uno de estos docentes ha construido conceptos y principios significativos (su aprendizaje previo) respecto a lo que significa educación y otras materias diversas. Es previsible, por lo tanto, que uno o varios de esos aprendizajes previos puedan, o no, concordar tanto con los postulados que sustenta la actual reforma educacional como con los métodos de interacción que esta recomienda para el trabajo con los educandos.

Para cada uno de esos docentes, la **perspectiva educacional** que han construido a lo largo de su vida **tiene**, en primer término, **significación**, desde un punto de vista constructivista. Por ello, se puede sostener que dicha perspectiva **contiene el paradigma educacional** sobre el que sustentan sus manifestaciones conductuales al transcurrir su relación con alumnos, apoderados, colegas, jefes y otros miembros del sistema y de su entorno.

Desde esta base de análisis, el **paradigma educacional** que predomine en el cuerpo docente de una unidad de gestión educativa puede otorgar al concepto de educación y a la acción educativa propiamente tal un significado que, en la actualidad, podría no ser el que se requiere para desencadenar acciones pedagógicas coherentes con los requerimientos que exige la modernización del sistema educacional.

Tal vez, el tipo de paradigma educacional que prevalece entre los docentes del sistema de educación formal chileno coincide con la gestión *técnico - racionalista - lineal* que, a pesar de no ser coherente con las tendencias de gestión más universalmente compartidas en la actualidad, predomina en nuestro sistema educacional.

Ante esa posibilidad, parece conveniente conocer y describir el **paradigma educacional** que poseen los profesionales dedicados a la docencia –el cual puede estar asociado a alguna de sus características tanto personales como profesionales– con el fin de evaluar, desde dicha información, las posibilidades de transformación de la organización a partir de la acción potencial del paradigma predominante entre su personal docente, al contrastarlo con el modelo de transformación cultural que se está generando, como resultado del fenómeno de globalización que impacta a nuestro país y al resto del mundo en estos momentos.

Educación

La educación del hombre, tanto la no sistemática como la sistemática, tiene lugar a partir de las relaciones del hombre en su hábitat y con su hábitat, en una situación espacio temporal dinámica en la contingencia, tanto en la sucesión de eventos como de

espacios y tiempos que le toca vivir y experimentar a cada persona, en el lugar y momento histórico en que transcurre su existencia, desde que nace hasta que muere.

Siguiendo esta línea de reflexión, Maturana (1990), en su libro *Emociones y lenguaje en educación y política*, al escribir sobre la biología de la educación, afirma: “Los seres vivos somos sistemas determinados en su estructura. Esto quiere decir que somos sistemas tales que, cuando algo externo incide sobre nosotros, lo que nos pasa depende de nosotros, de nuestra estructura en ese momento, y no de lo externo”. Pensamiento que lo lleva a afirmar “... *hay ciertos fenómenos que no ocurren dentro del cuerpo sino en las relaciones con los otros*” (Maturana, 1990, p. 24).

Maturana, profundizando esa reflexión, afirma: “La célula inicial que funda un organismo constituye su estructura inicial dinámica, la que irá cambiando como resultado de sus propios procesos internos en un curso modulado por sus interacciones en un medio, según una dinámica histórica en la cual los agentes externos lo único que hacen es gatillar cambios estructurales determinados en ella. El resultado de tal proceso es un devenir de cambios estructurales contingente a la secuencia de interacción del organismo, que dura desde su inicio hasta su muerte como un proceso histórico, porque el presente del organismo surge en cada instante como una transformación del presente del organismo en ese instante. *El futuro de un organismo nunca está determinado en su origen*. Es desde el comprender esto que tenemos que considerar la educación y el educar” (Maturana, 1990, p. 26).

Coherente con esta comprensión Maturana, al referirse a la **acción de educar**, escribe: “El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia. El educar ocurre, por lo tanto, todo el tiempo; de manera recíproca, como una transformación estructural contingente a una historia en el convivir en el que resulta que las personas aprenden a vivir de una manera que se configura según el convivir de la comunidad donde viven” (Maturana, 1990, p. 26).

Mientras, afirma sobre educación: “La educación como ‘sistema educacional’ configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar. Esto no significa que el mundo del educar no cambie, pero sí que la educación, como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente” (Maturana, 1990, p. 26).

¿Cómo han sido educados nuestros educadores?

Paulo Freire, empleando un lenguaje diferente al de Maturana, en su libro *Sobre la acción cultural*, se refiere a la concepción “bancaria” de la educación, que, según sus palabras, “... hace del proceso educativo un acto permanente de ‘depositar’ contenidos. Acto en el cual el depositante es el educador y el depositario es el educando” (Freire, 1971, p. 23). Situación que, para Freire, es una contradicción que debe ser superada. Como se verá más adelante, en la época en que Freire presenta estas ideas predomina, en Chile y Latinoamérica, un modelo normativo de gestión, el que no ha sido plenamente superado por nuestro sistema educacional.

Siguiendo el punto de vista de Freire, si no se supera la mencionada contradicción se mantendría en el tiempo una concepción “bancaria” de la educación que, como todo acto educativo, al tener efectos de larga duración, puede constituirse en una barrera para la innovación educacional, al ser esta acción educativa incompatible con las actuales concepciones educacionales, que tienden a pensar la educación como un acto en que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo, tal como postulaba Freire, en 1971, como base para una futura educación humanista. Situación que resulta, si no imposible, dificultosa de concebir a partir de la concepción “bancaria” de la educación, que Freire caracteriza de la siguiente manera:

- “El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.
- El educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado.
- El educador es quien habla; el educando, el que escucha.
- El educador prescribe; el educando sigue la prescripción.
- El educador elige el contenido de los programas; el educando lo recibe en forma de ‘depósito’.
- El educador es siempre quien sabe; el educando, el que no sabe.
- El educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto” (Freire, 1971, p. 24).

Si, en este momento, se regresa a la reflexión de Maturana sobre educación, que afirma: “*La educación como ‘sistema educacional’ configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar*” (Maturana, 1990, p. 26) (la *itálica en negrita es nuestra*), se pueden plantear interrogantes tales como:

*¿En la actualidad, habrá alguien que esté en condiciones de sostener, sobre la base de evidencias empíricas, que la mayor parte de quienes trabajan en el sistema de educación formal vivieron una experiencia estudiantil en la que **no** predominó la concepción “bancaria” de educación durante sus estudios tanto preuniversitarios como universitarios?*

No cabe duda que, en Chile, la mayor parte de quienes actualmente trabajan en el sistema educacional tuvieron como principal experiencia estudiantil aquella dada bajo una concepción “bancaria” de la educación.

Entonces, ¿qué se puede esperar del acto educativo de los docentes en servicio, si estos tienden, en su hacer, a confirmar el mundo que vivieron al ser educados en el educar, a través de una concepción preferentemente “bancaria” de la educación?

Se debe esperar, posiblemente, un acto educativo en que predomine el “**depósito**” y, al momento de medir lo “depositado”, luego, evaluar el aprendizaje del educando, posiblemente un resultado “**sin intereses**”; ya que para que los hubiere debería establecerse, en el alumno, como estructura cognitiva fundamental, la cadena retroalimentada: “*saber - comprender lo que se sabe - reflexionar desde la comprensión de lo que se sabe - elaborar una abstracción respecto al saber - relacionar esa abstracción con abstracciones pre existentes - probar la abstracción, en la acción frente al hábitat - evaluar el resultado de la acción - innovar el saber - probar la innovación frente al hábitat - evaluar el resultado de la innovación - llegar a un nuevo saber...*” (Ramírez, 2000). Cadena retroalimentada que surge de una relación activa del educando con su entorno. Relación no compatible con la relación pasiva que le asigna la concepción “bancaria” de la educación.

Peter Drucker, en su libro *Tiempo de desafíos. Tiempo de reinventaciones*, plantea, respecto al cambio que prevé para las escuelas y la educación, escribiendo: “Permítame abordar ahora la cuestión de lo que necesitaremos mañana en las escuelas y la educación. Hay muy pocas dudas de que la escuela del futuro tendrá que ser muy diferente de la escuela del pasado y la del presente” (Drucker y Nakauchi, 1997, p. 107).

Más adelante en el mismo libro, comentando el impacto de la computadora, Drucker afirma: “La computadora va a liberar al maestro para que pueda enseñar, esto es, trabajar con el individuo, y en especial trabajar con los puntos fuertes del individuo. Hasta ahora, en todas las escuelas donde se introdujo, la atmósfera cambió. Los niños están ávidos de aprender; de hecho, lo están más de lo que por lo común puede permitírseles la escuela. Repentinamente, los maestros descubren que pueden trabajar individualmente con los alumnos en los proyectos de cada uno de ellos y, en especial, en sus puntos fuertes. En otras palabras, la escuela del mañana va a ser transformada por la tecnología, aún más que la empresa del mañana. En Occidente, la última gran transformación de la escuela la provocó el libro impreso, hace trescientos años. Japón aceptó el libro impreso al principio del periodo Edo. Luego, durante los años de Tokugawa, la sociedad japonesa despegó y creó una de las civilizaciones más grandes y únicas del planeta. Los chinos rechazaron el libro impreso porque amenazaba el papel de la caligrafía como vía real al conocimiento y la promoción. También fue entonces, luego de la caída de la dinastía Ming, cuando la cultura china se hundió en la esterilidad y dejó

de crecer y cambiar. Es casi seguro que la computadora provocará en la escuela un cambio tan grande como el producido por el libro impreso trescientos o cuatrocientos años atrás. *La escuela del mañana va a ser de tecnología intensiva, cuando tradicionalmente solo fue de trabajo intensivo*” (Drucker y Nakauchi, 1997, p. 108. La itálica es nuestra).

Educación y comunicación

Muchos estudios sobre educación están limitados por una concepción monádica, que tiende a estudiar, por ejemplo, los efectos de un método de enseñanza respecto a los resultados de aprendizaje que manifiesta un niño o un grupo de estos, al ser sometidos a este método de instrucción, en una suerte de aislamiento relativo. Esta tendencia a aislar variables conduce a que un método, eventualmente descrito como exitoso para un determinado propósito, fracase, en forma aparentemente inexplicable, en un contexto supuestamente equivalente al inicialmente probado. La causa probable de este fracaso se puede atribuir, con un amplio grado de certeza, a que el margen de observación inicial no fue lo suficientemente amplio para incluir, en él, al conjunto de variables residentes en el contexto en el cual el fenómeno tuvo lugar.

Al referirse a este fenómeno, Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson escriben: “La imposibilidad de comprender las complejidades de las relaciones que existen entre un hecho y el contexto en que aquel tiene lugar, entre un organismo y su medio, o enfrenta al observador con algo ‘misterioso’ o lo lleva a atribuir a su objeto de estudio ciertas propiedades que quizás el objeto no posea” (Watzlawick *et al.*, 1995, pp. 22-23).

Transfiriendo el punto de vista de Watzlawick y colaboradores al campo de la educación, tanto sistemática como no sistemática, parece conveniente, para ella, ampliar los límites de la investigación, con el objeto de incluir los efectos de las relaciones entre el portador del método, el docente, y los sujetos “tratados” con ese método, los alumnos; considerando, a su vez, las reacciones conductuales entre ambos, docente-alumnos, entre alumnos y entre cada uno de ellos y el contexto que existe mientras la relación educativa tiene lugar. Situación que permite desplazar el fenómeno bajo estudio desde la mónada artificialmente aislada hacia la relación entre los elementos de un sistema más amplio; pasando, de esa forma, desde un estudio preferentemente deductivo de la mente de los alumnos a un estudio de las **manifestaciones** observables de la relación. Siendo, para Watzlawick y Col., la **comunicación** el vehículo de tales manifestaciones (Watzlawick *et al.*, 1995, p. 23).

El estudio de la comunicación, tanto en el ámbito de la educación como en otras manifestaciones humanas, puede hacerse siguiendo la subdivisión de ella en las tres áreas postuladas por Morris (1938), sintáctica, semántica y pragmática; o bien, integrándolas, dada su evidente interdependencia.

La sintáctica estudia la transmisión de información, e interesa, preferentemente, al teórico de la información preocupado de los problemas de codificación, canales de emisión, ruido, redundancia, entre otros eventos asociados a la información transmitida. La semántica analiza el significado del mensaje compartido; mientras, la pragmática se preocupa de cómo la comunicación afecta a la conducta. Y, como afirma Watzlawick, "... toda conducta, y no sólo el habla, es comunicación, y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos interpersonales, afectan a la conducta" (Watzlawick *et al.*, 1995, p. 24).

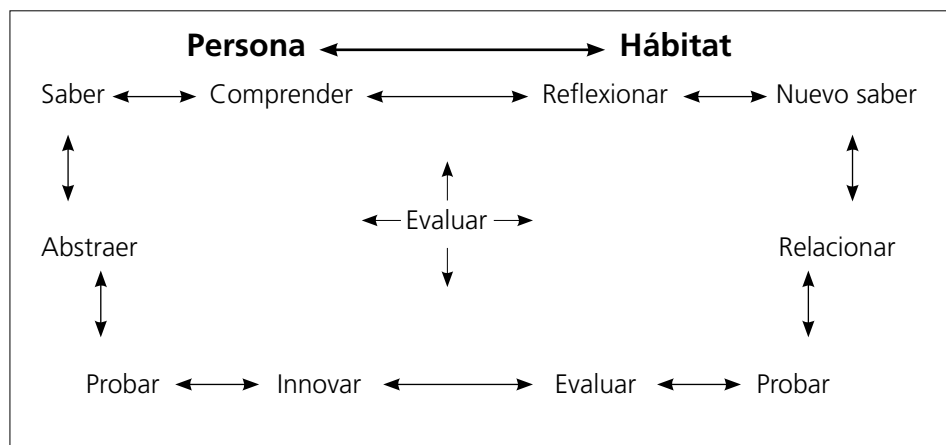
En el campo educativo, el estudio del constructo "**educación**" ha sido objeto de detalladas descripciones, análisis e interpretaciones a lo largo del tiempo, hecho que ha conducido al uso del concepto en un contexto de pseudo realidad propia que lo ha convertido en **Educación**, cosificándolo como una entidad mensurable en la mente humana, pensada como fenómeno en aislamiento. Evento que impide reconocer –especialmente entre los pedagogos– que el concepto **educación** *representa solo una forma particular de relación en curso*. Relación que posee un conjunto de manifestaciones que se expresan a través de la comunicación. Comunicación que surge entre las personas que participan de ella. Comunicación que, bajo el punto de vista pragmático, está definida por los siguientes axiomas:

- *"No es posible no comunicarse.*
- *Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación.*
- *La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.*
- *Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones.*
- *Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según que estén basados en la igualdad o en la diferencia" (Watzlawick *et al.*, 1995, p. 49-71).*

Si se acepta que la acción educativa y, por consecuencia, la educación es una particular forma de relación en curso, el eventual ejercicio de una concepción "bancaria" de la educación permite reconocer que la potencial exploración, a que da lugar la percepción sensorial limitada por ese ambiente educativo, está reducida como consecuencia de las empobrecidas contingencias que prevalecen en la concepción "bancaria", en la que predomina una relación complementaria (ver axioma 5), basada en la diferencia entre educador (el superior) y educando (el inferior), según se mencionó previamente, tomando el punto de vista de Paulo Freire.

Siguiendo esa línea de pensamiento, se puede postular que, establecida una relación educativa, sistemática o no sistemática, esta será puesta a prueba, por quienes participan de la relación, en un rango tan amplio y polidireccional como las circunstancias así lo permitan.

Considerando lo expuesto, bajo una concepción **no** “bancaria”, se puede asumir que, en la relación educativa, es posible que el educando tienda hacia el desarrollo cognitivo que representa la cadena retroalimentada anteriormente mencionada. Cadena que permite configurar series sucesivas y complementarias de **abstracciones** que construyen funciones que, como tales, constituyen “signos que representan una conexión... una cantidad de posiciones posibles de carácter similar...” (Watzlawick *et al.*, 1995, p. 29). En otras palabras, logra construir una conexión que tiene sentido para él. Alcanza un aprendizaje significativo en términos de la teoría de Ausubel y Novak (1983). La mencionada cadena retroalimentada puede esquematizarse de la siguiente manera:



Cadena retroalimentada que estará perturbada por el efecto de variables tales como los atributos de los docentes; las características de los estudiantes; la política educativa imperante en el sistema; los recursos financieros; el modelo de gestión del sistema; el enfoque de gestión de quienes tienen la responsabilidad de conducir la mencionada política educativa; las destrezas del gestor responsable de la unidad de gestión; las características de administración que tiene la organización; entre otros factores.

Educación y modelos de gestión

Peter F. Drucker (1999) en su libro *La sociedad poscapitalista* afirma: “El recurso económico básico, el ‘medio de producción’, para utilizar el término de los economistas, ya no es el capital ni los recursos naturales (el ‘suelo’ de los economistas) ni la ‘mano de obra’. *Es y será el saber*. Las actividades principales en la creación de riqueza no serán ni la

asignación de capital para usos productivos, ni la ‘mano de obra’, los dos polos de la teoría económica en los siglos XIX y XX, fuera esta clásica, marxista, keynesiana o neoclásica; ahora el valor se crea mediante la ‘productividad’ y la ‘innovación’, ambas aplicaciones del saber al trabajo. Los grupos sociales dirigentes de la sociedad del saber serán los ‘trabajadores del saber’, ejecutivos que saben cómo aplicar el saber a un uso productivo, al igual que los capitalistas sabían aplicar el capital a un uso productivo: profesionales del saber, empleados del saber” (Drucker, 1998, p. 14).

Sin duda, el actual estado del conocimiento en esta área permite aceptar que las contingencias asociadas a la relación educacional que se producen en la organización educacional pueden atribuirse, en importante medida, a los *modelos de gestión* imperantes y a los responsables de su aplicación, tanto a nivel del sistema propiamente tal como en su medio ambiente.

Casassus, al referirse a este tema, escribe: “En la gestión se puede identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han ido orientando el cambio institucional. Estos modelos son: *el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional*. Cada uno de ellos constituye una forma de respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno de los modelos anteriores. Cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental. Así, de una manera similar a lo que ocurre en física, donde el modelo newtoniano es válido en una cierta escala, pero es limitado en sus explicaciones si es confrontado con el modelo cuántico, cada modelo tiene su ámbito de efectividad, pero también adolece de limitaciones, las que son superadas por el nuevo modelo” (Casassus, 2000, p. 7. La itálica y negrita son nuestras).

Siguiendo la descripción que establece Casassus (2000) para cada uno de los modelos mencionados, se puede decir que el modelo **normativo**, que predomina desde los años 50 hasta los inicios de la década del 70, tiende, en general, a planear el futuro sobre la base de tendencias a mediano plazo y desde las acciones ejecutables, dentro de un presente de alta estabilidad.

En el ámbito educativo, sostiene Casassus, “... fue una planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. De hecho, el plan consistió en la asignación de recursos destinados a expandir la oferta educativa. La visión normativa expresa una visión lineal del futuro. Desde el punto de vista teórico en esta perspectiva, el futuro es único y cierto. Desde el punto de vista técnico, la planificación consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro” (Casassus, 2000, p. 7).

Para continuar afirmando, “este modelo es la expresión de un modelo racionalista weberiano, con un alto nivel de abstracción y donde la dinámica propia de la sociedad

estaba ausente. Sin embargo, *desde el punto de vista cultural, esta visión normativa se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional*" (Casassus, 2000, p. 7. La itálica es nuestra).

En Chile, la reforma educacional impulsada por el gobierno del presidente Frei Montalva (1964-1970) en la segunda mitad de la década del 60 y, luego, lo realizado en los primeros años de la década del 70 por el gobierno del presidente Allende (1970-1973) ejemplifica, claramente, el impulso de crecimiento cuantitativo del sistema preuniversitario, en el primer caso, y la expansión de la oferta educativa universitaria en el segundo. Eventos vinculados, sin lugar a dudas, al modelo normativo de gestión imperante en esos años, que tendía a pensar en un futuro único y cierto.

La crisis que enfrentan, a partir de 1973, los países petróleo-dependientes, entre los que se cuenta Chile, como resultado del aumento del precio de esa fuente de energía, orienta a los especialistas en planeamiento hacia una nueva forma de previsión. Forma que reconoce que el futuro puede ser incierto.

Surge, a partir de esta nueva orientación, el modelo **prospectivo**, que concibe múltiples escenarios para el futuro, aceptando que el futuro no se explica, necesariamente, por el pasado; pero cuya planeación hace imperativa la necesidad de reducir la incertidumbre que origina la existencia de varios escenarios alternativos de futuro.

Al respecto, Casassus escribe: "El estilo predominante continuó siendo el ejercicio cuantitativo. De hecho, el instrumental de la visión prospectiva es el mismo enfoque proyectivo de la visión normativa, solo que aplicado mediante matrices de impacto a la construcción de distintos escenarios. Desde mediados de los años 70, la visión de alternativas posibles se refuerza, con el inicio de estudios comparativos y de programas regionales, como por ejemplo el PREDE asociados a la OEA o el Proyecto Principal de Educación asociados con la UNESCO". ... "Este modelo mantiene la perspectiva racionalista fundamentada en la proyección (aunque se trate de escenarios alternativos) como técnica. El manejo financiero sigue siendo el elemento predominante y en las decisiones sobre opciones y proyectos alternativos predomina el criterio del análisis costo - beneficio" (Casassus, 2000, p. 8).

Para las organizaciones, la gestión basada en normas se mantiene como un requisito necesario para conducir sus planes hacia el futuro deseado, en el marco de una adecuada interacción entre estas y su medio externo. A partir de esta necesidad surge la concepción de una **gestión estratégica**, cuyo objetivo es articular los recursos humanos, técnicos, financieros y materiales de la organización, vinculando tanto lo estratégico, representado por las normas, como lo táctico, representado por los medios, con el fin de alcanzar las metas deseadas.

Sobre este aspecto Casassus señala: "La crisis de los años ochenta no hace sino acentuar esta tendencia que vincula las consideraciones económicas a la planificación y la

gestión, consideraciones que estaban ausentes en la década de los sesenta”. ... “Con la crisis se introducen los elementos de programación presupuestaria en las unidades rectoras, que era en lo que se habían constituido las unidades de planificación ante situaciones de presupuesto decrecientes”. ... “El esfuerzo comparativo y la escasez de recursos permiten asociar este periodo con una etapa de consideraciones estratégicas. Es decir, una forma de hacer visible una organización a través de una identidad institucional (análisis de tipo FODA que pone en relieve la misión, la visión, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas). Dicho enfoque permitió que las organizaciones pudieran adquirir presencia y permanencia en un contexto cambiante. Sin embargo, es solo a inicios de los noventa que se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y de la gestión en el ámbito de la educación” (Casassus, 2000, pp. 8 - 9).

De hecho, la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Antofagasta enfrenta el año 99, por primera vez, la confección de un planeamiento bajo el prisma de un enfoque estratégico. Situación que ejemplifica la tardanza, en este caso dos décadas, con que pueden impactar las innovaciones que experimentan los modelos de gestión empleados en su entorno, tanto a los miembros de la organización universitaria como a los representantes de las unidades académicas dedicadas a la formación pedagógica.

Sin embargo, desde los inicios de la década del 80, el modelo estratégico pronto es complementado al nivel de gobierno y de organizaciones privadas, por el **estratégico situacional**, que sugiere considerar la viabilidad política de un plan, si este debe ejecutarse dentro de una situación social potencialmente inestable; especialmente, cuando con el plan se enfrenta la solución de problemas asociados a crisis financieras globales.

Así, desde la perspectiva del modelo estratégico situacional, las características del gestor, del plan y de la realidad en que se pondrá en acción dicho plan, dan origen a una determinada clase de situación que permitirá recomendar o no, en ese momento específico, su viabilidad.

Desde ese punto de vista, la macroplanificación –enfrentada a una realidad compleja– puede resultar menos eficaz para un sistema que una planificación al nivel de sus subsistemas, cuya realidad para la puesta en marcha de un plan puede tener, eventualmente, mayor viabilidad política.

Si, por el contrario, un determinado plan no tiene viabilidad política en un subsistema, el impacto de su no-ejecución, para la supervivencia del sistema a que pertenece, siempre será menor que el efecto que tendría la no-viabilidad total de dicho plan. No-viabilidad potenciada, tal vez, solo por algunos de sus subsistemas resistentes al plan.

En el modelo estratégico situacional, por las circunstancias económicas de la década de los 80, el planeamiento sigue siendo forzado por la escasez de recursos, factor al que se

agrega la inquietud social de esos años, que exige cambios de conducción política que privilegien la búsqueda de consensos.

En Chile, el gobierno, ante la necesidad de resguardar la viabilidad de los planes globales, tiende hacia la planificación al nivel de subsistemas; acción que lleva –a nivel del sistema educacional– tanto hacia la descentralización del sistema educacional como hacia la creación de unidades de gestión de menor dimensión.

En esta área de gestión, esta tendencia se fortalece, por una parte, con la denominada “municipalización” de la educación preuniversitaria, que se pone en marcha en los primeros años de la década mencionada y, por otra, con la creación de universidades regionales y de institutos profesionales, como entidades de educación superior derivadas de exsedes regionales de la Universidad de Chile, Técnica del Estado y Católica del Norte.

El modelo de **calidad total**, que se pone en práctica a inicios de los años 50 en Japón, llega a comienzos de la década de los 90 a Chile impactando, en primer lugar, las organizaciones no educacionales. En estas últimas, el modelo permite reconocer la importancia de los procesos y del valor que debe asignarse a ese “cliente” externo-interno que es el estudiante, más allá de las necesidades definidas por el Estado, como principal cliente externo, a través de su política educacional.

Casassus, al referirse a este modelo, escribe: “En la práctica, la perspectiva de gestión de Calidad Total en los sistemas educativos se orienta a mejorar los procesos mediante acciones tendientes, entre otras, a disminuir la burocracia, disminuir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad, creatividad en los procesos. Calidad Total aparece entonces como la acción de revisión sistemática y continua de los procesos de trabajo, para identificar y eliminar los desperdicios. Esto requiere de la participación de los trabajadores hacia el mejoramiento continuo de sus labores como práctica laboral, ... Es la orientación para que se genere cero defectos en el proceso”. ... “Entre las prácticas de la gestión de los sistemas educativos, en la segunda mitad de los años noventa, prevalece principalmente la perspectiva estratégica clásica combinada con la perspectiva de Calidad Total” (Casassus, 2000, p. 10).

En esa época, Ramírez (1994), comentando los principios para hacer calidad, afirma: “**Hablar de calidad** respecto a un determinado objeto social exige **hacer calidad** en relación con ese objeto social”. Agregando, a continuación: “Dicho de otra manera, el uso del buen sentido común nos señala que ningún discurso con relación a cómo mejorar la calidad de un objeto social (entendido como ‘... una persona, un hecho social o cualquier producto de la actividad humana’¹) es suficiente para que ella se produzca por el simple hecho de que hablamos sobre el asunto que nos preocupa. Para lograr calidad hay que **hacer** y ese hacer exige trabajar duro, poseer responsabilidad, perseverar, tener

constancia, y trabajar en equipo en busca de la excelencia. En una proyección organizacional eficaz, hacer calidad para un determinado objeto social, una organización de servicios educacionales, por ejemplo, es un asunto que supone, a lo menos: **1.** tener un listado de los **atributos** que esta organización debe poseer; **2.** precisar el **estado ideal** que debe presentar cada atributo; **3.** establecer el medio para **medir** el estado de cada atributo; **4.** diseñar un procedimiento para **comunicar** el estado de cada atributo medido; **5.** crear un procedimiento para **corregir** el estado del atributo medido cuando se aprecie fuera del estado ideal previamente definido; y **6.** tomar **decisiones** que permitan mantener y mejorar, en el tiempo, los progresos alcanzados” (Ramírez, 1994, pp. 8 - 9).

Por su parte, uno de los principales exponentes del modelo de calidad total Philip B. Crosby, al referirse a dos acciones que pueden llevar a asegurar calidad en una organización, escribe: “Primero debe haber una política, que es un enunciado claro de lo que la dirección demanda que sea la intención de la compañía. ... Segundo, todas y cada una de las personas de la compañía deben educarse para comprender su papel personal en el logro de la calidad. Esto requiere un programa de capacitación basado en principios que todos puedan entender e implantar, estos no pueden ser vagos o triviales, ... Estos principios deben hablar de: **La definición de calidad. El sistema para lograr la calidad. La norma de desempeño de la calidad. La medida de la calidad.** En conjunto, todos esos principios generan un lenguaje común de la calidad para una organización; los llamamos los Absolutos de la Administración para la Calidad” (Crosby, 1996a).

Crosby, al comentar los aspectos que debe considerar la educación de los miembros de la organización, a que hace mención en la cita anterior, afirma: “Cada persona de la compañía debe comprender tres cosas: **1.** Los Absolutos de Calidad y como quedan dentro del trabajo del individuo y vida personal. **2.** La responsabilidad del individuo para que realice las metas de Calidad y las reglas de la compañía. **3.** El valor de ser reconocido como compañía que tomó la Calidad seriamente. La educación debe ser impecable” (Crosby, 1996b, p. 13).

El comentario de Crosby, que establece que “*la educación debe ser impecable*”, permite volver hacia el pensamiento de Drucker, quien sostiene respecto a la educación de las personas de una organización: “Un especialista es una persona bien informada, pero no es automáticamente una persona educada. Una persona educada puede relacionar un área de conocimiento especial con el universo del conocimiento y la experiencia humana”. Afirmando, más adelante, que los especialistas: “... saben muchas cosas, pero no son educados en el sentido de tener que reflejar este conocimiento en su propio trabajo o desarrollo, en su propia personalidad. Yo sostengo que este es el gran desafío que tiene por delante la próxima generación de líderes educativos. Sin él, tendremos mucha competencia especializada, pero poco más. El desafío que enfrentamos consiste

en volver a hacer del conocimiento un medio para el desarrollo humano. Ir más allá del conocimiento como herramienta y recuperar el papel de la educación como camino a la sabiduría” (Drucker y Nakauchi, 1997, pp. 111 - 112).

Ahora bien, el modelo de **reingeniería**, que surge en la primera mitad de la década de los 90, reconoce que no basta el mejoramiento de los procesos y de la calidad de los productos o servicios que estos procesos generan para garantizar la efectividad de una organización en el tiempo debido, principalmente, al grado creciente de competencia en todos los sectores de la actividad económica, incluida la actividad educacional, y al hecho que todos los grandes negocios se ven dominados, progresivamente, por grandes redes internacionales que representan alianzas entre pequeños y grandes inversionistas que forman redes globales de inversión, donde el capital ya no tiene nacionalidad y fluye por el mundo.

Esta perspectiva reconoce, explícitamente, la importancia del cambio cualitativo. Su aplicación reconoce, a su vez, que la única fortaleza de las organizaciones, que aspiran a mantenerse vigentes, es su capacidad para responder al medio, *dejando de ser lo que es para llegar a ser lo que sea necesario ser*. Para lograr el cambio radical que exige dicha transformación, que llevará a la reconceptualización de la organización desde sus fundamentos, esta debe crear y mantener una comunicación retroalimentada tanto con su entorno, con su público, con su cliente externo, como con sus miembros. Debe reconocer, a su vez, que depende cada vez más de las ideas, percepciones e información residente en el cerebro de sus trabajadores, sus miembros, de los bancos de datos disponibles y de las patentes generadas por la organización, que en los activos que posee (Toffler, 1996).

Finalmente, el séptimo modelo, el modelo comunicacional, según el punto de vista de Casassus, requiere del lenguaje para lograr los compromisos de acción que necesita una gestión basada en la filosofía de calidad total. Por ello, afirma: “Los compromisos de acción son eventos que ocurren en el lenguaje. Para comprender esto, es necesario comprender que una organización puede ser percibida como una entidad, la cual, desde la perspectiva lingüística, existe en el lenguaje como *redes comunicacionales* (Flores, 1996)¹⁵ que se encuentran orientadas por el manejo de los actos del habla” (Searle, 1994)¹⁶. El lenguaje aparece como “la coordinación de la coordinación de acciones” (Maturana)¹⁷. (Yvarela, Casassus, 2000, p. 11. Las citas son transcripciones automáticas del original).

Casassus continúa así: “En la perspectiva lingüística, el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales en el entendido que son procesos de comunicación que facilitan o impiden que ocurran las acciones deseadas. ... En esta perspectiva, el **gestor** es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. ... la **gestión** es concebida como el desarrollo de compromisos de acción obtenidos de conversaciones para la acción; y éstas se obtienen por medio de la capacidad de formular peticiones y obtener promesas. Por ello, los instrumentos de

la **gestión comunicacional** son el manejo de las *destrezas comunicacionales definidas* en los actos del habla, es decir, el manejo de las afirmaciones, las declaraciones, las peticiones, las ofertas y las promesas” (Casassus, 2000, p. 11. Las negritas y las itálicas son nuestras).

En la perspectiva de este modelo, parece conveniente recordar dos aspectos mencionados en la sección “Educación y comunicación”. Primero, que la **comunicación** *permite manifestaciones observables de la relación entre las personas*; y segundo, que, bajo el punto de vista de la teoría de la comunicación que postula Watzlawick, la **comunicación** es más que el solo lenguaje que surge del habla; por lo cual, su análisis, desde ese punto de vista, exige considerar la acción de los cinco axiomas mencionados precedentemente. Consideración que permite asumir, de realizarse, que la puesta en marcha de este modelo de gestión, en una organización determinada, exige lograr un incremento cualitativo de las *destrezas comunicacionales* que debe manejar el **gestor**, como instrumento de la **gestión comunicacional** que requiere el modelo comunicacional. A partir de lo cual se debe presumir que el **gestor** debe ser una persona ilustrada, tanto respecto al acto comunicacional como a sus potenciales consecuencias.

Drucker, en su libro *La gerencia de empresas*, al mencionar los requerimientos de formación complementaria del gerente en ejercicio de su cargo, el gestor en el lenguaje empleado en este documento, sostiene: “Para desempeñar las tareas de la gerencia del mañana necesitaremos por lo tanto una educación superior para la gente que ya está en la gerencia. ... En resumen, el hecho de que la gerencia necesita educación superior, así como la preparación sistemática de gerentes, significa solamente que hoy la gerencia se ha convertido en una institución de nuestra sociedad. Sin embargo, las educaciones intelectuales y conceptuales solas no capacitan al gerente para cumplir las tareas del mañana. ... Su influencia en la gente de la empresa será tan decisiva que exigirá que el gerente ponga los principios genuinos por encima de la conveniencia. ... Las nuevas tareas exigen que el gerente del mañana arraigue cada acto y cada decisión en el lecho de roca de los principios y que dirija no solamente mediante el conocimiento, la competencia y la habilidad, sino también mediante la visión, el coraje, la responsabilidad y la integridad. Cualquiera sea la educación general de un hombre o su educación adulta para la gerencia, lo que será decisivo, sobre todo en el futuro más de lo que lo era en el pasado, no es ni la educación ni la habilidad: es la integridad de carácter” (Drucker, 1999a, pp. 476 - 478).

Educación y paradigmas de gestión

Cada uno de los siete modelos mencionados en la sección anterior constituye un **paradigma**, que debe entenderse como un *modelo teórico* que permite fundamentar, en este caso, un método de gestión, cuya aplicación tiene como propósito alcanzar los objetivos del sistema.

Este grupo de paradigmas se desplaza desde uno “conservador”, que corresponde al modelo normativo, que representa un paradigma, unidimensional y determinado, construido sobre presupuestos de estabilidad y homogeneidad, que le otorgan rigidez, la que se explica por la seguridad que rodea al ambiente en que se aplica el paradigma, hasta otro “innovador”, que corresponde al modelo comunicacional, que representa un paradigma multidimensional y no determinado, construido sobre presupuestos de inestabilidad y heterogeneidad, que exigen flexibilidad, la que es imprescindible ante la alta variabilidad que posee el entorno en que se pone en práctica el paradigma.

Las características de estos siete paradigmas permiten agruparlos, en un continuo, bajo dos visiones, la de tipo A y la de tipo B, cuyas características Casassus explica de la siguiente manera: “La visión paradigmática de **tipo A** representa un universo estable: en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo trivial y los referidos al contexto son invariantes. En esta representación, el cambio es acumulativo en torno a ciertos objetivos preestablecidos. Estos supuestos requieren de un cierto tipo de teoría y de práctica gestionaaria caracterizada por una perspectiva de tipo técnico - racionalista - lineal. La visión paradigmática de **tipo B** es la representación de un universo inestable; en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo no trivial y los referidos al contexto son fluidos, complejos y cambiantes. En la representación de tipo B, el cambio es turbulento y cualitativo. Estos supuestos requieren de otro tipo de teoría y de práctica gestionaaria. Requieren de una práctica que se sitúe en una perspectiva que incorpore la diversidad y que se sitúe en un plano emotivo - no lineal - holístico” (Casassus, 2000, p. 12).

En ambas visiones, la competencia cognitiva que debe primar en el gestor exige el dominio de diferentes atributos. En la perspectiva de la visión tipo A, al gestor le puede bastar saber leer, escribir, hacer cálculos aritméticos elementales y tener capacidad para seguir instrucciones que lo subordinen a él y a su unidad de gestión a normas e instrucciones preestablecidas. En la visión tipo B, al gestor le es imprescindible poseer un dominio cognitivo superior, a nivel de metacognición, que haga posible su adaptación y la de su unidad de gestión a las impredecibles transformaciones de un entorno global. En cada caso, los atributos mínimos requeridos al gestor son diametralmente opuestos.

Lo indicado sugiere que, en una unidad de gestión, la búsqueda de un modelo de gestión y de su gestor debería estar orientada tanto por las características de su entorno como por los atributos y filosofía (política) de la unidad que se debe gestionar.

Respecto a cómo se observa esta situación en los sistemas educacionales, Casassus escribe: “Es de notar que la gestión de los sistemas educativos en los noventa se ha centrado en una gestión vinculada al tipo A y no al tipo B. Esto es de todas maneras sorprendente, pues si hay algún sector social que se precia de su vinculación con el factor humano, ese es precisamente el sector educativo” (Casassus, 2000, p. 14).

Educación y gobierno de la organización educacional

En todas y cada una de las distintas y diversas organizaciones educacionales que permite originar formalmente la legislación de un país, alguien tiene que llevar adelante la política educacional definida y difundida por el gobierno central del país.

Esas organizaciones no son comerciales, entre sus fines no está el lucro. Entre ellas hay universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica, colegios, liceos, escuelas y jardines infantiles. Algunas son nacionales, otras regionales o locales. Algunas son muy grandes y complejas, otras son medianas o de pequeño tamaño y de estructura más simple. Más allá de sus diferencias, todas ellas tienen en común que son gobernadas por una o más personas. En el caso de las universidades, por su rector, que detenta la posición de gestión ejecutiva, y su junta directiva en unas o consejo superior en otras, cuya función principal es fijar las políticas institucionales de la corporación según lo definen sus estatutos. En el caso de colegios particulares, subvencionados o no, en términos generales la posición ejecutiva la detenta un director, mientras el sostenedor del colegio es quien fija la política institucional. En el caso de liceos y escuelas municipales, la posición ejecutiva la detenta un director quien reporta, en lo administrativo, al secretario ejecutivo de la Dirección de Administración de Educación Municipal, y al secretario regional ministerial de Educación, en lo técnico pedagógico.

Refiriéndose al tema de las organizaciones sin fines de lucro, Peter F. Drucker sostiene: “Necesitan un liderazgo y una dirección eficaces, más aún que cualquier empresa comercial, por tres motivos. Primero: ... deben tener una **misión** clara que se traduzca en **objetivos operativos** y que proporcione guías para la acción eficaz. ... Una institución sin fines de lucro comenzará a andar a los tropezones y caer casi inmediatamente, a menos que defina claramente su misión y que enfatice esa misión una y otra vez. ... Segundo: estas instituciones necesitan una clara definición de los **‘resultados’** que buscan obtener. ... Tercero: una empresa comercial gana su dinero según su desempeño; el dinero es propio. Por el contrario, el dinero que obtienen las instituciones no comerciales, ya sea por donantes o contribuyentes, es dado en contraprestación de promesas que hace la institución, ellas no son las dueñas, **son fideicomisos** del dinero que gastan” (Drucker, 1996, p. 171. Las negritas son nuestras).

Sostiene Drucker: “Las mejores instituciones sin fines de lucro consagran una gran cantidad de esfuerzo intelectual a definir la misión de su organización. Evitan las declaraciones llenas de buenas intenciones y en su lugar se concentran en los objetivos que tienen consecuencias bien definidas para el trabajo que llevan a cabo sus miembros...” (Drucker, 1999b, p. 157).

En otros términos, según la perspectiva reseñada por Drucker, toda organización sin fines de lucro requiere: una **misión**, que permita formular **objetivos** que orienten la acción de la organización hacia el logro de los **resultados** esperados para ella, junto a una armoniosa distribución de los **recursos** en un marco de adecuada **productividad** de sus miembros, bajo una gestión ejecutiva responsable, adecuadamente coordinada con el nivel que fija las políticas institucionales. Nuevamente, en palabras de Drucker, las organizaciones sin fines de lucro “necesitan un gobierno fuerte, eficaz, bien dirigido y una clara estructura de gobierno” (Drucker, 1996, p.172).

¿Cumplirán las organizaciones educacionales chilenas, como entidades sin fines de lucro, simultáneamente con las cuatro características que establece para este tipo de institución Peter Drucker? Una pregunta que puede estimular la reflexión y la búsqueda de información con relación a este tema.

Educación y aprendizaje significativo

Si se relacionan misión institucional, objetivos y resultados de una organización educacional, en su base, se destaca el **resultado** de aprendizaje que se busca alcanzar en los estudiantes que acceden al sistema formal de enseñanza. Por ello, cabe destacar que, en la actualidad, en el sistema educacional chileno el enfoque sobre el aprendizaje humano es predominantemente cognitivo. Bajo este enfoque se enfatiza el proceso de la cognición, a través del cual un individuo, en interacción con su hábitat, atribuye significados a la realidad en que se encuentra. En otros términos, cognición tiene que ver con el acto de conocer, con dar significados a los conceptos, eventos y objetos del mundo que percibe el individuo. Así, teniendo esta perspectiva como base, se debe asumir que los resultados de aprendizaje que aspira conseguir el sistema educacional chileno son, fundamentalmente, cognitivos.

A pesar del predominio de este enfoque teórico, en el sistema educacional se habla preferentemente de constructivismo. Este término, bajo el enfoque cognitivo, significa construcción de la cognición. En el campo de la enseñanza, el uso tan extendido del término se puede explicar, posiblemente, debido a que, en la actualidad, las teorías cognitivas más aceptadas son constructivistas (Moreira, 1997).

Entre dichas teorías destaca la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak (1983), que plantea como idea principal que el factor aislado más importante en el proceso de aprender de una persona es **lo ya aprendido** por esta. Junto a esta idea matriz, el concepto central de la teoría es el **aprendizaje significativo**, que asume que lo que se aprende *tiene sentido*, que *es significativo*, para quien aprende, a pesar de que ese aprendizaje particular pueda ser científicamente incorrecto.

Desde la perspectiva del concepto mencionado, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y Novak reconoce que la incorporación de una nueva información en la estructura cognitiva de quien aprende *adquiere sentido*, para este, cuando esa información interactúa con algún conocimiento que ya reside en la estructura cognitiva del aprendiz con un cierto grado de relevancia, claridad, estabilidad y diferenciación (Moreira, 1997).

En otras palabras, bajo este punto de vista teórico, habrá aprendizaje significativo solo si quien aprende posee información previa que tiene un alto potencial de consonancia con la nueva información que está procesando su sistema nervioso central. Lo contrario supone un aprendizaje bajo un enfoque instrumental. Se aprende mecánicamente, de manera arbitraria y literal. En otras palabras, se “aprende” porque es conveniente obtener una calificación de aprobación en un examen, a pesar de que lo aprendido no tiene significado para el aprendiz.

Comentando la eventual falta de concordancia entre el aprendizaje previo de los estudiantes y el aprendizaje que un docente trata que alcancen sus alumnos, Moreira señala: “Desde el punto de vista del alumno, esos intentos de cambio conceptual, de parte del profesor, pueden resultar en aprendizaje mecánico. Si los materiales de aprendizaje no son potencialmente significativos para él (lo que implica significado lógico y estructura cognoscitiva adecuada), su decisión (en función de las exigencias del profesor) puede ser la de almacenar ese material en su estructura cognoscitiva de manera arbitraria y literal. Esa puede ser una buena estrategia para rendir en los exámenes, pero no resulta un aprendizaje significativo” (Moreira, 1997, p. 10).

Desde la perspectiva señalada, la posición respecto a la importancia del aprendizaje previo en el logro de un nuevo aprendizaje “con sentido” para quien aprende reconoce, a su vez, que **un aprendizaje previo no desaparece** de la estructura cognitiva, cuestión que Moreira comenta al discutir la validez de los modelos de cambio conceptual de Popper (conflicto cognitivo) y de Posner *et al.* (cambio de significados conceptuales), señalando: “Creo que este tipo de cambio conceptual no existe. A propósito, estoy hablando de cambiar concepciones alternativas aprendidas de modo significativo, o sea, por aprendizaje significativo en el sentido utilizado por Ausubel y Novak (1983). Estoy refiriéndome a concepciones alternativas resistentes al cambio como, por ejemplo, ... las estaciones del año como ‘resultado de la variación de la distancia Sol - Tierra’, no de sus posiciones relativas. Una vez que esos significados son productos de aprendizajes significativos, ellos no son ‘borrables’. ... Cuando las estrategias de cambio conceptual son bien sucedidas, en términos de aprendizaje significativo, lo que hacen es agregar nuevos significados a las concepciones ya existentes, sin borrar o reemplazar los significados que ya tenían. O sea, la concepción se torna más elaborada, o más rica, en términos de significados agregados a ella” (Moreira, 1997, p. 11).

Haciendo referencia, nuevamente, al mismo asunto, Moreira agrega: “... muchas personas saben que las estaciones del año dependen de la posición relativa entre el Sol y la Tierra, pero también saben que otros piensan que las estaciones son dependientes de la distancia Sol - Tierra. O sea, ellos también tienen ese significado (no aceptado) en sus estructuras cognitivas. En todos esos casos, y en cualquier otro que podemos imaginar, tanto los significados aceptados como los no aceptados están presentes en la concepción que está siendo usada, pero los usuarios son capaces de discriminar entre ellos contextualmente” (Moreira, 1997, p. 12).

Conclusión

Sin duda, la educación es un medio principal para llegar al saber; pero, en la organización educacional de tipo formal, la gestión puede ser determinante en el logro de los resultados que pueden asumirse como propios de dichas entidades: **el saber**. Refiriéndose a la gestión, Drucker, en el libro ya mencionado, dice: “Términos tales como centralización, descentralización y diversidad no son términos de economía, son términos de gestión. No tenemos una teoría económica para la productividad de la inversión en saber y puede que nunca la tengamos, pero tenemos preceptos de gestión. Sobre todo, sabemos que para conseguir que el saber sea productivo ha de haber un *responsable de gestión*. No puede ser el gobierno y tampoco lo pueden lograr las fuerzas del mercado.

Exige una aplicación organizada y sistemática del saber al saber. La primera regla puede ser que el saber tiene que apuntar alto para producir resultados. Los pasos pueden ser pequeños y paulatinos, el objetivo tiene que ser ambicioso. El saber solo es productivo, si se aplica para que se note la diferencia” (Drucker, 1998: 157).

Referencias

- Aiken, L. R. (1996). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.
- Casassus, J. (Octubre, 2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Conferencia presentada en el Congreso Nacional Reduc: Investigación Educativa e Información. Santiago, Chile.
- Contreras, L. (1979). *Lengua y estructura*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Crosby, Ph. (Agosto 1996 a). *Calidad y productividad en la empresa global*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Más Allá de la Calidad. Antofagasta, Chile.
- Crosby, Ph. (Agosto, 1996 b). *Más allá de la calidad*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Más Allá de la Calidad. Antofagasta, Chile.
- Druker, P. (1999 a). *La gerencia de empresas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Druker, P. (1999 b). *El gran poder de las pequeñas ideas*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Druker, P. (1998). *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Druker, P. y Nakauchi, I. (1997). *Tiempo de desafíos. Tiempo de reinveniones*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Druker, P. (1996). *Administración y Futuro: De los '90 en adelante*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Freire, P. (1971). *Sobre la acción cultural*. Santiago: Icirá.
- Feuerstein, R. (17 de noviembre de 1991). Libertad y realización personal. *El Mercurio*, pp. E8 - E9. Santiago. Chile.
- Huete, L. M. y Debaig, M. (1995). *Hacia un nuevo paradigma de gestión*. España: McGraw - Hill.
- Maruyana, M. (1998). *Esquemas mentales: gestión en un medio multicultural*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Colección Hachette. Comunicación/CED.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizajes significativos, cambio conceptual y estrategias facilitadoras*. Conferencia presentada en XI Jornadas Nacionales de Evaluación en la Educación Superior: El aprendizaje significativo en la formación de profesionales. Instituto de Educación. Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar. Chile.
- Morris, Ch. W. (1938). Foundations of the theory of signs. Neurath, Carnap y Morris (Eds), *International Encyclopedia of Unified Science*. University of Chicago Press. Chicago. U.S.A. 2 (1), pp. 77-137.
- Robaldo C. D. (2000). *Modelo pedagógico humanista: análisis de los paradigmas actuales y de los futuros cambios posibles*. Recuperado de: <http://www.nalejandria.comlakademeia/humanistalindex.html>
- Ramírez, P. (2000). *Paradigma Educacional y Perfil Docente: antecedentes para un modelo de gestión* (Comunicación personal sobre la tesis de Maestría en Educación, mención en Gestión Educacional, por M. Isabel Cornejo) Universidad de Antofagasta. Antofagasta: Chile.
- Ramírez, P. (1994). *Calidad total: Desafío organizacional. Serie Ensayos Académicos(4)*. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Antofagasta. Antofagasta. Chile
- Toffler, A. y Toffler, H. (1996). *Creating a new generation: The politics of the Third Wave*. Barcelona: Plaza & Janés Editores S.A.
- Watzlawich, P.; Beavin B., J. y Jackson, D. D. (1995). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

■ Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa*

Aurora Bernal Martínez de Soria**

Sara Ibarrola García***

Resumen

Numerosos informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación. En este estudio destacamos la importancia del liderazgo del profesor como un objetivo clave de la gestión en los centros educativos que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico. También revisamos la bibliografía más representativa de la última década sobre liderazgo y educación, buscando aquellas publicaciones que hagan referencia al liderazgo del profesor. Comenzamos definiendo el concepto, para luego entresacar los principales rasgos de la investigación reciente acerca de lo propio del docente como líder, y destacar los focos investigativos que se han abierto recientemente sobre la temática. Dado que la principal dificultad es encontrar fuentes que trabajen este tema específico, abordamos el tema mediante los estudios existentes acerca de otras dos temáticas relacionadas: algunos tipos de liderazgo y el desarrollo profesional del profesorado.

Palabras claves: liderazgo educativo, formación del profesorado, liderazgo del profesorado, desarrollo del profesorado, calidad educativa.

Abstract

Numerous reports show evidence of the relationship between management, educational

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.

** Profesora titular en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.

*** Profesora ayudante en la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.

leadership processes and achievements linked to quality of education. In this study we emphasize the importance of teacher leadership as a key objective of management in schools that want to highlight their pedagogical leadership. We also reviewed the most representative leadership and education literature from the last decade, looking for those publications that reference the leadership of the teacher. We start by defining the concept and weed out the main features of recent research about the teacher himself as a leader, and highlight the research foci recently opened on the subject. Since the main difficulty is finding sources working this specific issue, we address the existing studies on two other related topics: some types of leadership and the professional development of teachers.

Keywords: educational leadership, teacher training, teacher leadership, teacher development, educational quality.

Introducción

Uno de los objetivos que se persiguen a la hora de proponer un modelo u otro de gestión de los centros educativos es el de lograr una mejora en la calidad educativa. Además, con frecuencia se establece una relación entre la calidad educativa y los modelos de liderazgo. Existe un amplio consenso en la reciente literatura pedagógica internacional, en que el liderazgo en los centros educativos es uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OCDE, 2012). El Informe TALIS (OCDE, 2009), titulado “Desarrollo profesional de los profesores, una comparación internacional y europea” –que está basado en una encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada a docentes de 23 países–, señala que una política escolar en la que se informa a los profesores sobre su rendimiento está muy ligada a su desarrollo profesional y al ambiente de trabajo del centro educativo.

Así, al ser el liderazgo pedagógico uno de los medios fundamentales para mejorar la calidad educativa, proponemos en estas páginas considerar el liderazgo del profesor como uno de los principales cometidos en la gestión de los centros educativos.

La vigencia del liderazgo y la educación como tema de investigación se muestra en un gran conjunto de publicaciones, que han ido en aumento en la última década (Macbeath y Cheng, 2008; Harris, 2009; Townsend y Macbeath, 2011; Leithwood y Louis, 2011; Scheerens, 2012; Bolívar, López y Murillo, 2013; Argos y Ezquerro, 2013). Algunos liderazgos se han definido centrándose en la gestión de recursos –liderazgo administrativo o gerencial–; en otros, el objeto clave es la organización –liderazgo distributivo, compartido, democrático, participativo o paralelo–, mientras que en la actualidad se insiste en resaltar el foco de atención del liderazgo en las organizaciones educativas: liderazgo

transformacional, instruccional, educativo o pedagógico, para el aprendizaje, centrado en el aprendizaje, para la justicia social (Macbeath y Townsend, 2011). El centro es el papel de los líderes escolares o directivos. En todas estas propuestas, ¿dónde podríamos situar el liderazgo del profesor?

Un modo de tratar esta cuestión es entender que el liderazgo del profesor se refleja en que llegue a ser un directivo, es decir, en las características y competencias necesarias para convertirse en director o en rector, que son las figuras habituales que representan a los líderes escolares, diseñando programas de formación. Numerosos estudios son ejemplo de este planteamiento, como el de Hué, Esteban y Bardisa (2012). Sin embargo, nuestro interés radica en comprender cómo un docente puede ejercer un liderazgo propio, como profesor. Esta consideración se abre paso en los planteamientos del liderazgo instruccional, el liderazgo pedagógico o el liderazgo para el aprendizaje, compartido o distributivo. Estos diversos tipos de liderazgo coinciden en estimar al profesor como instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y mantienen como uno de los principales objetivos de su trabajo de gestión el lograr el desarrollo profesional del profesorado.

El crecimiento de la autonomía en los centros educativos (OCDE, 2009) supone un cambio en el tipo de liderazgo, ya que los líderes educativos tienen un nivel más elevado de responsabilidad y de rendimiento de cuentas. Por ello, se hace necesaria más que nunca la creación de estructuras de liderazgo efectivo, capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos de centro de forma eficiente, para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: el trabajo del aula con los estudiantes. Y en este camino, los profesores son un elemento clave. La promoción del desarrollo del profesorado se perfila, entonces, como una de las tareas principales de los directivos.

Nos proponemos mostrar en estas páginas el resultado de un estudio teórico que parte de la bibliografía más representativa sobre el tema del liderazgo y la educación. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones pertenecen al ámbito anglosajón, tanto las empíricas como las teóricas, tal como se muestra en un número especial de la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2014) titulado “Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos”. Por tanto, es preciso recordar que hacen falta más estudios sobre liderazgo docente, sobre todo contextualizados en Iberoamérica (Aguerrondo y Vezub, 2011).

Para nuestro trabajo, seguimos los siguientes pasos: delimitamos un concepto de *liderazgo del profesor*, indagamos los focos de interés que se han develado en la investigación sobre el liderazgo del profesorado y proponemos vías concretas de investigación sobre esta temática.

El concepto de liderazgo del profesor

En las investigaciones sobre liderazgo y educación no está tratado explícitamente el tema del liderazgo del profesor, o se lo señala apenas como un asunto destacable, a pesar de que el profesorado es uno de los elementos principales tenidos en cuenta al describir las tareas o funciones del líder.

Tampoco en los diseños y proyecciones del liderazgo instruccional, del distributivo y del pedagógico o para el aprendizaje se define de forma expresa el liderazgo del profesor, aunque se alude a él indirectamente de dos modos: en la insistencia en que el liderazgo no es solo una virtualidad del director, y en la descripción de las tareas del liderazgo, tanto instruccional como pedagógico o centrado en el aprendizaje, ya que se cuenta para su ejecución con la agencia del profesorado. En una mentalidad de introducir una gobernanza más compartida en las instituciones educativas, la participación de los docentes es un valor importante, ya que, por razones de eficacia, el director no puede llegar a todo únicamente con su trabajo, y por razones de eficiencia, el buen profesor es el experto sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vamos a mostrarlo con algunos ejemplos de los estudios de los tipos de liderazgo.

Liderazgo instruccional

Con el liderazgo instruccional –que surge con esta denominación en la década de 1970, con más vigencia en los 80– se hace hincapié en que los líderes giren su atención desde los aspectos gerenciales a los resultados académicos. Dos décadas después se insiste en que este es el papel del director, cuya gestión debería centrarse en el proceso educativo en la institución, teniendo como primer interés los mejores resultados de los alumnos al compás de las exigencias marcadas por las políticas educativas (Macbeath y Townsend, 2011). En la década de 1990, en paralelo a los postulados del liderazgo compartido, se reformula la concepción del liderazgo instruccional: la idea del director como *líder de líderes* se extiende, entendiéndose con esta proposición que los directivos ejercen un liderazgo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa, entre los que se destaca al profesor.

Según esta noción de liderazgo, profesores y directivos trabajan conjuntamente las mejoras del currículo, de la enseñanza y de la evaluación.

Se considera al profesor como líder, en y fuera del aula, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (Pounder, 2012).

Liderazgo distributivo

La modalidad de liderazgo distributivo responde a un contexto en el que confluyen cambios organizativos, la atención a la dinámica de las interacciones sociales, la configuración del trabajo en red, el flujo en horizontal y vertical del conocimiento, la información y la comunicación.

El liderazgo distributivo se plantea como un paso más adelante del liderazgo compartido o colaborativo, al proponerlo con dos propósitos. Por un lado, se subraya un modo de organización en la que hay más líderes que directivos, posición que puede haberse dado bajo la denominación de liderazgo compartido y que se resalta más en las tentativas del liderazgo distributivo, es decir, se vislumbra como preferente una configuración de interacciones entre líderes, seguidores y situación. Por otro lado, se sostiene el liderazgo distributivo como una estructura conceptual y analítica que se aplica para dilucidar cómo potenciar y obtener toda la riqueza posible de esas interacciones sociales (Harris, 2009). Existen evidencias empíricas de que este tipo de liderazgo repercute en el desarrollo positivo del profesorado y facilita la constitución de comunidades de aprendizaje.

El director no puede ser, en la mayoría de los casos, un “superagente” de la instrucción. En los estudios sobre el liderazgo distributivo aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza. No obstante, no encontramos una definición clara del liderazgo del profesor en este contexto. Por otra parte, se le reconocen otros roles además del de impartir clases, sin formar parte del equipo directivo.

Liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico parece el punto de llegada del liderazgo instruccional. Se plantea como una visión más amplia del desarrollo del aprendizaje, una perspectiva ecológica en la que se incluyen a más sujetos que los estudiantes y más asuntos que los resultados del alumnado y de la enseñanza. Se relacionan aprendizaje con organización, profesionalidad y liderazgo (Macbeath y Townsend, 2011).

El liderazgo pedagógico –o para el aprendizaje– es una denominación con la que se intenta señalar que los directivos, además de trabajar sobre cómo mejorar los resultados de los alumnos, impulsando el desempeño de todos los miembros del centro educativo, especialmente el de los profesores, se involucran directamente en las tareas necesarias para esta mejora. Por esa razón, requieren un profundo conocimiento del aprendizaje y del contexto (Mulford, 2010).

En los estudios del liderazgo pedagógico se diferencia el liderazgo de los directivos del de la comunidad escolar, y se insiste en que los primeros tienen que compartir liderazgo con los docentes (Bolívar, López y Murillo, 2013). Se plantea no dejar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el trabajo individual de profesores motivados por las mejoras educativas sino que, más bien, lo eficaz y sostenible a lo largo del tiempo es trabajar en colaboración, compartiendo en la organización educativa unas metas y una comprensión de qué es y cómo se proyecta la educación de calidad. El directivo debe promover una nueva profesionalidad docente que integre el desarrollo de cada profesor y el desarrollo colegiado. El líder, entonces, provee dirección y ejerce influencia para crear las condiciones en las que sea posible trabajar bien la enseñanza y lograr un buen aprendizaje.

Pensamos que en la defensa del liderazgo pedagógico se está hablando de manera implícita de que el docente es también un líder, con el que se cuenta para impulsar y participar en las mejoras de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, así como en el desarrollo profesional de sus pares.

Desarrollo profesional del profesor y liderazgo

En algunos modelos de desarrollo profesional del profesorado podemos apreciar indicaciones de lo que puede constituir el liderazgo del profesor. Empeñarse en la enseñanza y el aprendizaje es el elemento que enfoca el rol de los profesores como líderes que trabajan con otros, como miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar (Macbeath, 2012). Las características que se describen como rasgos de un desarrollo profesional coinciden en gran parte con las que se dicen de un líder escolar, aunque aplicadas a unas tareas diversas:

- Manejar conocimientos sobre equidad, inclusión y diversidad de la enseñanza.
- Contribuir al desarrollo profesional de los colegas mediante procesos de *coaching* y *mentoring*.
- Demostrar una práctica efectiva.
- Hacer *feedback*.
- Tomar un rol de liderazgo en el desarrollo, implementación y evaluación de políticas y prácticas que contribuyan al impulso de la escuela.
- Poseer competencias analíticas, interpersonales y organizativas necesarias para trabajar efectivamente con los equipos de trabajo de la escuela y en el contexto próximo.

Se considera este liderazgo no solo como el acoger, por delegación del director, una serie de funciones, o participar en el equipo directivo, sino más bien como una cuestión específica de la agencia del profesor. Cuando los profesores, con su aportación, influyen más allá de las clases a colegas, padres y otros agentes educativos, ejercen su liderazgo.

Advertimos dos modos de comprender el liderazgo del profesor: liderazgo en el aula y liderazgo en el contexto educativo. No son dos perspectivas incompatibles, ya que podrían verse el aula y el contexto como dos caras de la misma moneda –el liderazgo del profesor–, aunque también hemos comprobado en la bibliografía revisada que se puede incidir más en un aspecto que en el otro.

El líder es aquel que guía a un grupo o colectividad para conseguir unas metas. “De acuerdo con la definición de liderazgo aplicada al profesor en el aula, se trata de un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula” (Gil y otros, 2013, p. 99). Ese proceso de influencia del profesor líder en el aula, al que podríamos denominar de manera específica *liderazgo docente*, discurre en el sentido de crear unas condiciones en el grupo de alumnos que favorezcan el aprendizaje; el profesor es, así, líder del aprendizaje en su aula. Se podría entender como líder si vemos al aula como una comunidad de aprendizaje en la que se están incorporando nuevas prácticas educativas; este profesor líder tiene un efecto sumativo al liderazgo individual de los profesores en sus aulas, contribuyendo a los cambios que se pretendan acometer en una institución educativa.

Una delimitación más ajustada al significado específico del liderazgo del profesor es la que lo describe como el proceso por el cual los profesores, individual o colectivamente, influyen en sus colegas, en los directores y en otros miembros de la comunidad escolar para impulsar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con la meta de aumentar el logro y el aprendizaje de los estudiantes. Tal trabajo de liderazgo se desarrolla intencionalmente en tres focos: el individual, el de colaboración o desarrollo en equipo, y el de desarrollo organizativo (York-Barr y Duke, 2004). Con otras palabras, y fijándose más en las prácticas del profesorado, Harris y Muijs (2004) consideran que, para ejercitar el liderazgo, los profesores tendrían que adoptar decisiones, colaborar y participar activamente en el proceso de impulsar el aprendizaje.

Este liderazgo del profesorado se refiere esencialmente al ejercicio del profesor, con independencia de la posición que ocupe en la estructura organizativa, asumiendo modos formales o informales. Se reconoce que la acción personal del docente, ejerciendo o no función directiva, puede transformar en positivo las dinámicas de trabajo y educativas de un centro. Se trata de profesores que actúan como facilitadores de las carreras profesionales de otros docentes y se responsabilizan de proyectos curriculares particulares, desarrollan nuevas experiencias y oportunidades de aprendizaje, orientan y evalúan investigando sobre la realidad (Mcmahon, 2011).

Esto no suple o ignora el liderazgo directivo, sino que, al contrario, lo complementa; pues la función del director debe contribuir a crear condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder. En la medida que a su alrededor se encuentran personas

dispuestas a asumir responsabilidades –esto es, a ejercer «microliderazgos»– que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones, el director podrá cumplir con su misión.

Focos de interés en la investigación sobre el liderazgo del profesor

Al analizar la situación del profesor para ser líder (Frost y Harris, 2003; Robinson, 2010), observamos tres aspectos que aparecen en la bibliografía de manera redundante:

- La concepción de la enseñanza que tiene el profesor.
- Su competencia emocional.
- Su percepción acerca del clima socioemocional del centro educativo.

Al hilo de estas tres cuestiones revisamos la investigación actual en torno al liderazgo docente, centrando el interés en aquellos aspectos que pueden contribuir a promover el liderazgo del profesor más allá del aula.

Por un lado, la concepción de la enseñanza que tiene el profesor es importante en el estudio del liderazgo docente y está estrechamente asociada con las cualidades morales del profesor y sus valores.

Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) concluyen que existen prácticas comunes en los profesores líderes efectivos, que se construyen sobre tres tipos de conocimiento: el referido a cómo aprenden los alumnos, el de las materias según los propósitos sociales de la educación y el de cómo se produce la enseñanza.

Los profesores acentúan su liderazgo cuando incrementan su conocimiento práctico estableciendo sinergias entre su saber y su hacer. En este sentido, se presta atención a cómo el profesor construye su teoría personal de la acción educativa y cómo esta tiene su influencia en aquellas competencias relacionadas con el profesionalismo y, en consecuencia, con el liderazgo del profesor:

- Saber valorar las implicaciones y las consecuencias sociales de su trabajo.
- Poseer un conocimiento de sus responsabilidades legales y administrativas.
- Ser hábil en valorar su propio progreso profesional mediante la utilización de estrategias de indagación y reflexión de su propia práctica.
- Desarrollar una mentalidad abierta para poder abarcar distintas perspectivas o conocer formas de investigación en el aula.

Por otro lado, otro parámetro importante en el estudio del liderazgo del profesor es la competencia emocional del profesor (Day, 2012; Hargreaves, 2002; Zembylas y Schutz, 2009). En esta línea, las propuestas de desarrollo profesional en torno a las emociones del profesor se basan en el desarrollo de habilidades específicas para su bienestar y supervivencia en el aula, y tienden a responder únicamente a un enfoque remedial –con cierta connotación terapéutica– basado en el déficit profesional del docente. De este modo se asume que para los profesores aprender a mantener los estados emocionales positivos y a reducir el impacto de los negativos, redundará en un mayor bienestar docente y, en consecuencia, en el mejor ajuste de sus alumnos.

Sobre este marco expuesto podemos afirmar que el liderazgo del profesor es producto de un *querer hacer las cosas bien*, actuando por convicción propia. Por tanto, el elemento emocional tiene un papel relevante como favorecedor de la actitud del líder. A ello se suma la entrega al trabajo a través de la oportunidad de participación en las diferentes tareas, proyectos o actividades, como reflejo de dicho compromiso docente, y también por el logro de fines conjuntos en la comunidad educativa (Tichy, 2003). En esta línea, Leithwood y otros (2006) ponen de manifiesto la necesidad de más estudios que tengan en cuenta el contexto particular, no solo del aula sino también del centro educativo. Son pocas las evidencias que asocian las características del profesor con el éxito del liderazgo en los centros educativos.

De manera que, finalmente, en consonancia con lo expuesto, también se hace preciso conocer cómo el profesor percibe las dinámicas grupales y ambientales del centro, en la medida en que, además de participar en ellas a través de experiencias de desarrollo profesional, estas pueden contribuir al éxito o al fracaso en el ejercicio de su liderazgo y su sentido de pertenencia y eficacia. Los profesores líderes son fuente continua de aprendizaje de sus compañeros: tienen una visión compartida de la educación y colaboran con sus pares compartiendo las prácticas y los materiales específicos para mejorar la educación. Son maestros persistentes, resilientes, abiertos, respetuosos, confiables, honestos y solidarios, valores estos que vivencian en sus relaciones de manera que influyen en la sensación de seguridad y la apertura a la colaboración en las culturas de sus escuelas y en las condiciones de aprendizaje de sus alumnos y profesores (Beatty, 2011).

El liderazgo supone dedicar tiempo a cuidar el grupo como tal, reflexionar y debatir sobre los valores que constituyen el proyecto educativo de centro en su concreción en la práctica y compartir su revisión. El liderazgo de quien ejerce funciones directivas produce mejores efectos cuando existe en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros sienten que forman parte de una comunidad, no solo el profesorado y el personal que trabaja en él, sino también los propios alumnos y familias.

Propuestas de investigación sobre el liderazgo del profesor

El profesor afronta en las escuelas nuevos contextos cognitivos y emocionales. Su figura es clave en el aula, pero también lo es en el contexto profesional más inmediato. Surge por tanto una pregunta: ¿cómo hacer desde la escuela para favorecer el liderazgo de los profesores? Algunos autores (Day y otros, 2009; Troman y Woods, 2009; Stone-Johnson, 2009) insisten en que los esfuerzos para apoyar y mejorar la calidad del profesorado deberían centrarse en la construcción, el mantenimiento y la retención de su compromiso. Además, las estrategias para mantener el compromiso deberían tener en cuenta las diferencias en las necesidades de profesores según las diferentes fases de su vida profesional.

Se ha demostrado (Palmer, 2007) que las inquietudes profesionales están relacionadas con el tiempo de servicio en la docencia y no con la edad cronológica. Los docentes comparten inquietudes y necesidades profesionales similares si están en la misma fase de la vida profesional, aunque sus experiencias personales estén más próximas a otros compañeros de su misma edad que se encuentran en otras fases. Comenzaría a descender entre los 8 y los 15 años de experiencia laboral, una etapa más asociada a la pérdida de motivación y el aumento de tensiones. Es en este momento en el que habría que ofrecer al profesor nuevas posibilidades para crecer personal y profesionalmente en el contexto de trabajo, asumiendo su liderazgo.

No obstante, quizá no todos los profesores puedan llegar a desarrollar su liderazgo. Existe cierto consenso en los conocimientos y las habilidades necesarias que hacen a un docente líder efectivo; sin embargo, como ya se ha explicado, ello no solo implica ser competente en actuaciones que conducen a la enseñanza y al aprendizaje efectivo en las aulas, sino también ser un líder que pueda mejorar la educación desde su entorno más inmediato y promover el cambio social. Por ello, desde la investigación se demanda un mayor cuerpo de conocimientos para saber identificar las disposiciones del docente líder (Melton, Mallory y Green, 2010) y más instrumentos para observarlas y evaluarlas (Pounder, 2012); y, en consecuencia, poder apoyarlas y promoverlas mejor en la formación inicial y continua del profesorado.

De hecho, desde una perspectiva pedagógica, cabe considerar el liderazgo del profesor desde el punto de vista de su formación. Consideramos que el liderazgo del profesor puede desarrollarse desde la formación inicial, e incluso pueden lograrse diferentes grados de consecución y expresión en la formación continua de docentes noveles y expertos (López y Lavié, 2010). Se asocia entonces el liderazgo a una línea de investigación sobre el desarrollo profesional docente y, específicamente, a los planes de formación inicial y programas de formación continua. Se abre paso una línea de desarrollo docente más

vinculada al aprendizaje informal en el propio centro educativo, que permita al profesor conectar el conocimiento necesario con las experiencias individuales y las prácticas colectivas, es decir, contextualizar el conocimiento que necesita saber en la práctica generando una reflexión compartida y significativa. Darling-Hammond y otros (2009) indican los ejemplos de aquellos países que incorporan en su modelo la colaboración de los profesores con otros dentro de la jornada de trabajo.

Este enfoque holístico en el desarrollo profesional contempla y facilita el intercambio de conocimientos entre los docentes, la ayuda de profesores expertos a profesores noveles para desarrollar habilidades de liderazgo, y el compartir buenas prácticas a través de estrategias como la observación de colegas, la investigación-acción o los grupos de estudios. Dicho enfoque promueve además que, más allá de los conocimientos y habilidades, el profesor pueda ejercer los valores, cualidades y compromisos de su profesión con entusiasmo y pasión.

También se insiste (Álvarez, 2010; Ayalon, 2011; Creemers, Kyriakides y Antoniou, 2013) en la necesidad de construir confianza relacional en los centros educativos y redes profesionales de trabajo que estén vinculadas, como matizan Groundwater-Smith y Mockler (2009), a principios que garanticen el compromiso moral, el liderazgo distributivo, la práctica basada en la investigación-acción y el uso de un modelo de aprendizaje compartido.

El liderazgo escolar en todas sus modalidades muestra la necesidad de promover unas adecuadas relaciones interpersonales, y se insiste en que los líderes deberían relacionarse positivamente con el profesorado: conocerlo, apoyarlo, estar en su realidad (Muldorf, 2010), criterios que son destacados con mayor intensidad cuando se plantea un liderazgo distributivo (Day y otros, 2010). El conocimiento del profesorado se concreta en saber cómo son capaces de ser autores de buenas prácticas, la motivación con la que trabajan, por qué y cómo colaboran, cómo detectan las necesidades de sus alumnos, cómo reaccionan ante los cambios (Beatty, 2011). Podríamos proyectarlo al profesor como líder docente, hacerle reflexivo respecto a estos temas de los que tiene experiencia propia pero pensando también en la experiencia de sus pares.

Conclusiones

El impulso del liderazgo del profesor constituiría una de las metas principales de la gestión en centros educativos si se aspira al liderazgo pedagógico. Centrarnos en el liderazgo del profesor nos facilitaría encontrar más evidencias de la relación entre el liderazgo pedagógico y los resultados escolares; al fin y al cabo, lo que sí se ha podido valorar mejor es la relación entre docencia y aprendizaje.

La literatura que hemos podido revisar muestra que es importante abordar el tema teniendo en cuenta los contextos culturales y sociales concretos, ya que, por ejemplo, no es lo mismo la educación en el ámbito anglosajón que en el entorno iberoamericano.

Las actuales presentaciones de un liderazgo distributivo –un modo de ver la dirección y organización de las instituciones educativas– y de un liderazgo para el aprendizaje –un modo de comprender qué orientación seguir para promover los cambios educativos– prestan más atención al liderazgo del profesor.

La pista fundamental para entrever este interés en prácticamente todos los estudios que hemos revisado es encomendar a los gestores escolares la urgente tarea de promover el profesionalismo docente. El desarrollo profesional de un docente supondría dos líneas de actividad: trabajo en el aula y trabajo como líder, mientras que los aspectos en lo que debiera formarse son: conocimientos disciplinares y su correspondiente didáctica, conocimiento pedagógico, conocimiento de las relaciones con los demás agentes educativos, así como del contexto y actualización de la identidad profesional –misión, sentido de la enseñanza, cultura educativa, sentido de la comunidad y organización educativas–. Desde esta perspectiva se ha revisado la investigación en torno al liderazgo del profesor, centrando el interés en aquellos aspectos que pueden ayudar al profesor a ser líder más allá del aula. La perspectiva personal que guía la acción del profesor requiere la identificación de una relación clara de los valores, propósitos y compromisos que concede a su profesión, cómo interpreta las expectativas sociales y las exigencias de la profesión docente. El estudio de la dimensión emocional del liderazgo del profesor puede contribuir a pensar en soluciones que, desde el contexto más cercano, promuevan su motivación, su actitud de confianza y apoyo, sus capacidades para promover la iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas, su compromiso.

Una de las cuestiones que se han puesto de manifiesto es cómo la dimensión personal y profesional en el docente está mediada por las condiciones de enseñanza y la cultura del centro educativo. Los cambios contextuales y sociales pueden tener implicaciones en la docencia. Ante la necesidad de un contexto profesional donde se experimenten aceptación, valoración, respeto, colaboración, disfrute y compromiso compartido, se precisan cambios en los procesos estructurales que apoyan el desarrollo profesional docente y la innovación. Habría que prestar atención a:

- La formación tanto informal como formal, teniendo en cuenta las diferentes fases de la vida profesional.
- La satisfacción personal en el trabajo motivada por unas expectativas informadas y realistas.
- Las experiencias de éxito que se obtienen a partir de objetivos alcanzables y evaluados positivamente:

- Los espacios de relación que garantizan el sentimiento de pertenencia a la organización y el compromiso.
- La promoción para la motivación de los integrantes de la institución educativa que implica ejercer responsabilidades junto al reconocimiento de los éxitos personales y colectivos.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Leadership for effective school improvement: support for schools and teachers' professional development in the Latin American region. En T. Townsend y J. Macbeath (Eds.). *International handbook of leadership for learning* (pp. 691-615). Rotterdam: Springer.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Argos, J. y EZQUERRA, P. (Eds.) (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Ayalon, A. (2011). *Teacher as mentors: models for promoting achievement with disadvantages and underrepresented students by creating community*. Sterling, Va.: Stylus.
- Beatty, B. R. (2011). Leadership and teacher emotions. En C. Day y C. K. Lee (Eds.). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change* (pp. 217-242). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Creemers, B., Kyriakides, L. y Antoniou, P. (2013). *Teacher professionalism development for improving quality of teaching*. London: Springer.
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L. y otros (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. N. P.: National Staff Development Council.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), pp. 7-26.
- Day, C. y otros (2009). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. En M. Bayer y otros (Eds.). *Teacher's career trajectories and work lives* (pp. 49-70). London: Springer.
- Day, C. y otros (2010). 10 strong claims about successful school leadership, 2010. *Resource document. National College of Leadership of Schools and Children's Services*. Disponible en: <http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf>
- Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Gil, F. y otros (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerra

- (Eds.). *Liderazgo y educación* (99-124). Santander: Universidad de Cantabria.
- Groundwater-Smith, S. y Mockler, N. (2009). *Teacher professional learning in an age of compliance: mind the gap*. UK: Springer.
- Hargreaves, A. (2002). Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. En C. Sugrue y C. Day (Eds.). *Development teachers and teaching practice. International research perspectives*. London: Routledge-Falmer.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: what we know. En A. Harris (Ed.). *Distributed leadership: different perspectives* (pp. 11-21). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harris, A. y Muijs, D. (2004). *Teacher leadership, a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers*. Disponible en: http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3272
- Hué García, C., Esteban Serrano, J. L. y Bardisa Ruiz, T. (2012). *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (Eds.) (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. y otros (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. UK: University of Nottingham.
- López Yáñez, J. y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 1-22.
- MacBeath, J. (2012). *The future teaching profession*. Resource document. Education International Research Institute. University of Cambridge. Faculty of Education. Disponible en: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>
- MacBeath, J. y Cheng, C. (2008). *Leadership for learning: international perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MacBeath, J. y Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: what do we know now and how do we continue to improve. En T. Townsend y J. Macbeath (Eds.). *International handbook of leadership for learning* (pp. 1237-1254). Dordrecht: Springer Netherlands.
- McMahon, M. (2011). Leaders of learning: accomplished teachers as teacher leaders. En T. Townsend y J. Macbeath (Eds.). *International handbook of leadership for learning* (pp. 779-794). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Melton, T., Mallory, B. y Green, J. (2010). Identifying and assessing dispositions of educational leadership candidates. *Education leadership and administration*, 22, 46-60.
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity. En A. Hargreaves y otros (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 187-208). London: Springer.
- OCDE (2009). TALIS. *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd.

- OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panorama2012.pdf?documentId=0901e72b81415d28>.
- Palmer, P. (2007). *The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pounder, D. (2012). School leadership preparation and practice survey instruments and their uses. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(2), 254-274.
- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
- Scheerens, J. (Ed.) (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Stone-Johnson (2009). Regenerating teachers. En M. Bayer y otros (Eds.). *Teacher's career trajectories and work lives*. London: Springer.
- Tichy, N. (2003). *Líderes en acción. Cómo formar líderes en todos los niveles de una organización*. México: Compañía Editorial Continental CECSA.
- Troman, G. y Woods, P. (2009). Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform. En M. Bayer y otros (Eds.). *Teacher's career trajectories and work lives* (pp. 117-135). London: Springer.
- York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zembylas, M. y Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda. En P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.). *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp. 367-377). Boston: Springer.

■ Experiencia educativa: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Albino Nery Gómez Villalba*

Celia Carolina González Romero**

Resumen

“Experiencia educativa: enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura” se denomina la sistematización de la experiencia educativa desarrollada en el Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría, situado en el municipio de Mariano Roque Alonso, Paraguay. El propósito del proyecto Aprendiendo la Lectoescritura fue desarrollar en las y los estudiantes habilidades de lectura comprensiva y producción escrita, a fin de que esto contribuya a la generación de un pensamiento reflexivo y crítico, con capacidad para la incidencia política y la transformación social.

De manera específica, esta experiencia se focaliza en revertir las debilidades detectadas en materia de comprensión lectora y producción de textos de los y las estudiantes del centro, que suman 887 niños, niñas y jóvenes, distribuidos en los niveles Inicial, Primer Ciclo, Segundo Ciclo, Tercer Ciclo y Educación Media. Dicho problema –vinculado a limitaciones propias de un contexto comunitario vulnerable– fue revelado mediante la evaluación aplicada por la Federación Internacional de Fe y Alegría, en el marco del Sistema de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, SMCFyA) en el 2011.

Palabras claves: sistema de mejora, calidad educativa, enseñanza y aprendizaje, enseñanza contextualizada y aprendizaje significativo.

** Coordinador Académico del Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría - Paraguay.

*** Profesora del Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría - Paraguay.

Abstract

"Educational Experience: Teaching and Learning literacy" is called the systematization of the educational experience developed in the Home Education Center Jesus of Fe y Alegría, located in the town of Mariano Roque Alonso, Paraguay. The purpose of the project was to develop the students Literacy Learning skills in reading comprehension and written production, so that this will contribute to the generation of a critical and reflective thinking, with capacity for advocacy and social transformation.

Specifically, this experience is focused on reversing the detected student weaknesses in reading comprehension and production of texts at this educational center with 887 students, children and young people, distributed from Initial Education through Secondary Education. The problem – which is linked to the limitations of a community in contexts of vulnerability - was revealed in an evaluation applied by the Federation of Fe y Alegría, in the framework of the System of Educational Quality Improvement (Hereinafter, SMCfyA) in 2011.

Keywords: improvement system, educational quality, teaching and learning, contextualize learning and meaningful learning.

Antecedentes

Fe y Alegría viene desarrollando un Sistema de Mejora de la Calidad Educativa. El programa Calidad de la Educación Popular busca: “Desarrollar e impulsar un enfoque integral de mejora de la calidad de los procesos de Educación Formal, en sus distintos niveles y modalidades, a fin de generar una cultura institucional de autoevaluación y mejora continua de las acciones educativas” (Riveros, 2009, p. 11).

La revista *Calidad Educativa* N° 2, junio 2010, elaborada y distribuida por la Federación Internacional de Fe y Alegría, señala que el Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría es comprensible como un conjunto de elementos organizados que interactúan entre sí, con la finalidad de generar, a partir de la reflexión sobre la acción, una cultura permanente de mejora que lleve a tomar decisiones sobre la calidad de los procesos en los centros educativos.

Es concebido como un ciclo donde la evaluación, la reflexión, la planificación y la sistematización son las fases del sistema. La socialización, la formación, la participación, el acompañamiento, la articulación, el seguimiento y la organización son las condiciones del mismo. Los contenidos son: el contexto, los recursos, los procesos y los resultados. Y la Equidad - eficacia, la Participación - pertinencia, la Transformación - innovación, la

Creatividad - eficiencia, la Solidaridad - focalización y la Calidad de vida - impacto, son los principios del Sistema de Calidad.

Desde el año 2006, el Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría participó de la evaluación de centro realizada por la Federación Internacional de Fe y Alegría. La metodología del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría comprende las siguientes fases: a) evaluación, b) reflexión, c) planificación e implementación y d) sistematización. En 2011 se realizó la segunda evaluación y en 2012, la devolución de los resultados de esta evaluación para su análisis. En dicha fase en el Centro Hogar de Jesús participaron 36 estudiantes del sexto grado, 32 del noveno grado, 30 padres de familia, 6 líderes comunitarios, 17 docentes, 2 directivos.

En la autoevaluación del 2011, en comparación con la del 2006, se observa una percepción positiva de los estudiantes con respecto a las estrategias de aula implementadas por los docentes en el centro. Dicha valoración se visualiza en 7,19 puntos de diferencia (73,52 % en 2006 y 80,71 % en 2011). En cuanto a docentes, se observa un leve descenso de 1,16 puntos (80,01 % en 2006 y 78,85 % en 2011). El índice global de la implementación de estrategias de aula muestra un ascenso, una diferencia de 3,01 puntos (76,77 % en 2006 y 79,78 % en 2011).

El aspecto innovador de la experiencia “Enseñanza y aprendiendo de la lectoescritura” consistió en la coordinación entre los docentes del centro para la implementación de proyectos de aula y para la aplicación de estrategias de lectoescritura en las disciplinas en todos los ciclos académicos. Anteriormente, en la institución se registraba una práctica pedagógica desarticulada, no estaban consensuados los criterios para la enseñanza de lectoescritura y los proyectos de aula no tenían continuidad entre un grado y otro. Esta situación tenía repercusiones negativas en el aprendizaje de las y los estudiantes.

A fin de medir los resultados de la implementación de esta experiencia, han sido establecidos indicadores referentes a las actividades del doble eje enseñanza-aprendizaje. A pesar de que la experiencia es reciente –ha sido aplicada en apenas dos periodos escolares–, las fuentes de verificación muestran que se han registrado mejoras en relación con la enseñanza respecto a la implementación coordinada de proyectos de aula que enfatizan la lectura inferencial y la escritura contextualizada. También se han registrado logros en el aprendizaje de las y los estudiantes, los que se traducen en su capacidad de aplicar estrategias de lectura y escritura y, por ende, en mejorar sus habilidades de lectura comprensiva y producción escrita.

Se pretende que esta experiencia educativa se constituya en una política institucional del centro y sea un aporte para una educación de calidad, que contribuirá a mejorar la calidad de vida de las personas y a transformar la sociedad.

Contexto social

El Centro Educativo Hogar de Jesús se encuentra situado en el barrio Universo, en el municipio de Mariano Roque Alonso, ubicado a 18 kilómetros de Asunción, capital del Paraguay. La mayor parte de la población del barrio está compuesta por personas que han migrado de zonas rurales.

En los últimos tres años se ha registrado un crecimiento demográfico repentino como consecuencia de la ocupación de terrenos públicos por parte de familias sin viviendas. También ha crecido comercialmente con la instalación de supermercados, estaciones de servicios (puntos de venta de combustible), fábricas de carbón y de cal, procesadoras de sésamo y maní y pequeños comercios. El río Paraguay se constituye en otra fuente de trabajo a través de la pesca y navegación. El barrio cuenta con servicios básicos de provisión de agua corriente, energía eléctrica, teléfono y transporte público, aunque con falencias en su funcionamiento.

Los estudiantes del centro provienen de familias de escasos recursos económicos. Los padres trabajan en los rubros de pesca, venta ambulante, albañilería, empleados en las fábricas. Pocos cobran el salario mínimo mensual (395 dólares). Las madres, en su mayoría, son amas de casa o trabajadoras domésticas, con nula o escasa remuneración.

Entre las principales problemáticas del barrio figuran la venta y el consumo de drogas (marihuana y crack), especialmente entre los jóvenes. Se considera que esta situación ha sido un factor de aumento de robos domiciliarios y callejeros, así como los asaltos por parte delincuentes que se desplazan a bordo de motocicletas (“motochorros”, en la jerga local). Asimismo, el aumento en la tenencia de motos, sumada a la falta de mínimas condiciones de seguridad y respeto a normas de tránsito, provoca permanentes accidentes en la zona, en general con derivaciones fatales.

En contrapartida a estas debilidades, también se observa un relacionamiento cálido y solidario entre los vecinos, muchos de ellos padres de estudiantes del centro. Además, en la comunidad se han habilitado sitios de ocio como canchas deportivas. En suma, se observa la búsqueda de mejoras de su entorno por parte de los pobladores, a pesar de su situación de carencia.

“Nos apoyamos todos los padres. La mayoría de los padres nos conocemos y con cualquier actividad que hay nos coordinamos todos y ya venimos a la escuela. (...). Nos organizamos mucho, especialmente para la limpieza (de la escuela), para que los chicos estén bien. Y a veces también cuando hay colación para los chicos para venir a decorar todo, hamburgueseadas, etc. Así nos organizamos todo. Y los domingos, una vez al mes, los

padres venimos a limpiar (el predio de la escuela). Toditos los que pueden venir y los que no pueden venir avisan y mandan cosas” (madre de un niño de 4º grado).

Existen factores de este contexto que influyen directamente de manera negativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del centro. Uno de ellos constituye la escasa estimulación en sus hogares del hábito de lectura y la producción escrita. En parte, esta situación está motivada por el escaso acompañamiento de los padres a sus hijos/as en tareas escolares ya sea por muchos compromisos laborales, por analfabetismo o desconocimiento de las materias estudiadas en la escuela.

“Yo trabajo vendiendo electrodomésticos. O sea que todo un proceso es porque vendo, cobro, llevo, hago todo yo. O sea: ventas, cobranzas y entrega. En síntesis, no tengo ayudante. (...) La verdad que por todo esto me cuesta acompañar a mis hijos (...) Me es complicado, pero trato de estar siempre atenta a ellos” (madre de tres alumnos del Jardín, 2º y 4º grados).

En referencia a la poca estimulación para la lectura en los hogares, se constató que, en efecto, los trabajos pedagógicos en esa línea impulsados por el centro se realizaban meramente en el ámbito del centro y no involucraban de manera intencionada y directa a los padres y madres en el proceso pedagógico.

Situación del centro

El Centro Educativo Hogar de Jesús de Fe y Alegría funciona desde hace más de 20 años. Fue fundado en 1992 por la Hermana Gabriela Ortiz, monja de la Congregación Siervas de Jesús Sacramentado. A pedido de los pobladores, la religiosa había contactado con el Movimiento Fe y Alegría ante la necesidad de brindar educación a las niñas y los niños, ya que la única escuela de la zona no daba abasto. De esa manera, la escuela se convertía en uno de los siete centros educativos pioneros del Movimiento Fe y Alegría en Paraguay.

Las clases fueron iniciadas en la capilla de la congregación mientras los padres construían las futuras aulas en un predio boscoso. Desde entonces, el centro ha registrado un crecimiento ininterrumpido en cuanto a infraestructura, población y experiencias pedagógicas. Actualmente (2014), alberga a 887 estudiantes –provenientes de 550 familias del barrio– desde el Nivel Inicial hasta la Educación Media con énfasis en Ciencias Sociales; 22 miembros del plantel docente y directivo y 5 integrantes del personal de servicios.

Tabla 1

Resumen por sexo de la población que compone la comunidad educativa

Sexo	Mujer	Varón	Total
Alumnos/as	449	438	887
Docentes	14	8	22
Directivos	0	2	2
Personal de servicios	4	1	5
Totales	467	449	916

Nota: Elaboración propia

El centro ha obtenido el reconocimiento de la comunidad y de las instituciones oficiales por la calidad de su gestión educativa. Ofrece un ambiente propicio para la enseñanza y el aprendizaje al brindar las comodidades mínimas en infraestructura y en organización, expresado en el compromiso de los docentes, en la participación de los padres y en la motivación de la mayoría de las y los estudiantes. En resumen, se destaca una cultura organizacional de cooperación, liderazgo compartido y participación.

No obstante, existían algunos problemas pedagógicos y la situación del centro antes de la implementación del Plan de Mejora se resume del siguiente modo:

- La enseñanza de la lengua se orientaba exclusivamente al conocimiento de los aspectos morfológicos o sintácticos, antes que contribuir al uso funcional del idioma. Enseñar a leer y escribir era responsabilidad de las maestras de grado y profesoras de lengua. No había suficiente claridad sobre el enfoque pedagógico.
- La escuela ya aplicaba la metodología de proyecto para promover la lectura y la producción de textos; sin embargo, las actividades entre un grado y otro o un ciclo y otro se hallaban desarticuladas, lo que imposibilitó realizar un seguimiento al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes en los diferentes grados.

“En la institución siempre trabajábamos por proyecto, pero de manera aislada. Pero desde este enfoque, traído por los compañeros de Calidad Educativa, se decide el trabajo interdisciplinario. Se decide entre todos, por institución, abordar este proyecto y por ciclos. (...). A mí me interesó el formato porque implicaba involucrarte con docentes de otras materias. Siempre teniendo en cuenta la problemática de nuestra escuela y de nivel nacional. Trabajar con otras disciplinas facilita que el objetivo se pueda lograr” (profesor de Ciencias Sociales de Tercer Ciclo).

“Luego de los resultados negativos de la evaluación se comenzó a hablar entre los profesores para saber qué estaba fallando. Se vio que se tenía que hacer un trabajo interdisciplinar entre todos. También los profesores de otras áreas son los encargados de trabajar la lectoescritura, no solo la de lengua” (profesor de Ciencias Sociales de Educación Media, 8 años en el centro).

Identificación del problema tras la fase de evaluación

¿Cómo se identificó el problema o los problemas centrales que se deciden transformar?

El problema central identificado fue definido como: *“Escaso nivel de aplicación de estrategias de aula articuladas que desarrollen en los estudiantes la lectura inferencial y de producción escrita contextualizada”.*

Las estrategias de aula constituyen un conjunto de acciones educativas, métodos y procedimientos que utilizan los docentes para organizar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La lectura de nivel inferencial es aquella en la que el lector (estudiante en este caso) desarrolla la capacidad de deducir o inferir ideas o informaciones que están contenidas implícitamente en el texto. A su vez, la producción escrita contextualizada se refiere a que las estructuras y el contenido de los textos generados por los/as alumnos/as se originen de una situación de necesidad real.

El mencionado problema fue constatado mediante la última evaluación del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFyA) implementada por la Federación Internacional de Fe y Alegría. La evaluación arrojó fortalezas y debilidades en: proceso de gestión directiva, proceso de enseñanza y aprendizaje, proceso de convivencia y construcción de ciudadanía y procesos de interacción escuela y comunidad.

Señaladas las debilidades, se decidió la revisión y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a Estrategias de Aula, ya que los resultados en Lengua y Matemática revelaban un bajo nivel de rendimiento de las y los estudiantes en ambas áreas de estudio. Específicamente en Lengua, las dificultades estaban enfatizadas en los siguientes aspectos: comprensión lectora, conocimiento del texto y de gramática.

Se iniciaron encuentros de reflexión sobre la realidad institucional para buscar explicaciones y soluciones. Se examinaron aspectos de la pedagogía aplicada en el centro, como la planificación de clases, la forma de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Se constató que la enseñanza de la lengua¹ se realizaba con diferentes enfoques metodológicos –de acuerdo con la formación inicial de los docentes– y no siempre con el enfoque de la educación popular. Además, cada disciplina se encontraba aferrada a exigencias programáticas particulares y por ello los proyectos de aula iniciados en un grado no tenían continuidad en el siguiente. En suma, durante mucho tiempo predominó en el centro un trabajo pedagógico desarticulado, que impidió definir un proyecto educativo como proceso de identidad institucional.

En cuanto al aprendizaje, se constató que las y los estudiantes no poseen hábito de lectura. Esta situación se traduce en problemas de concentración, limitaciones en la expresión oral y escrita y dificultad para retomar las lecciones diarias en el centro, dado que no leen en sus casas.

“Analizamos los resultados de la autoevaluación del centro (2011) realizada por la Federación Internacional de Fe y Alegría con el Equipo de Calidad del centro primeramente, y luego, con los demás docentes del centro. Coincidimos en que había dificultad en el área de Lengua y específicamente en lectura inferencial y en la comprensión escrita de los estudiantes reflejada en las diferentes disciplinas. Revisamos las posibles causas y hallamos, por un lado, la falta de hábito de lectura y poca producción escrita contextualizada de los alumnos y las alumnas. Por otro lado, faltaba ajustar criterios metodológicos para enseñar Lengua en forma coordinada desde todas las disciplinas. Entonces, el problema central radicaba simultáneamente en dos aspectos: la enseñanza y el aprendizaje. Para superar la lectura y escritura literal de los estudiantes debíamos cambiar de estrategia y desarrollar en ellos una lectura y escritura más crítica desde un trabajo más articulado” (vicedirector del centro).

“Consensuamos y decidimos trabajar proyectos. La idea fue desarrollar más el sentido crítico de los estudiantes y salir un poco de lo memorístico. Que sean capaces de tener una propia producción escrita y leer su propia realidad” (docente de quinto grado).

“De la lectoescritura era mucho más fácil ir a otras áreas. Si el niño lee y comprende lo que lee, le van a ser más fáciles otras áreas. Queríamos que el niño al saber leer descubra nuevas cosas y eso le haga feliz. (...) Los niños ahora leen con fluidez, y reconocen nuevas palabras. Eso les servirá a los niños como base para trabajar en un segundo ciclo. También se notan menos errores ortográficos en los dictados. Mejoró la actitud de los niños, se los ve más seguros de sí mismos” (docente de 3^{er} grado).

¿Quiénes participaron en ese proceso?

El proceso de identificación del problema se realizó en dos instancias:

- **Equipo de Calidad:** docentes representantes de los niveles Inicial (Jardín y Preescolar), Educación Escolar Básica (1^{er} Ciclo, 2^o Ciclo, 3^{er} Ciclo), Educación Media y de Dirección (director y coordinador pedagógico) (7 personas).

- **Círculo Pedagógico Pastoral:** docentes y directivos del centro (25 personas). Asimismo, en julio de 2011 se había realizado el análisis de contexto en el marco de la fase de evaluación del Sistema de Calidad de F y A, que contribuyó a focalizar el problema a ser atendido en el Plan de Mejora. De este espacio participaron padres y madres de familia, representantes de los niveles Inicial, Primer Ciclo y Segundo Ciclo (4 personas); representantes de exalumnos (2 personas) y de alumnos de Educación Media (2 personas).

¿Qué argumentos llevan a identificar y escoger ese problema central?

Los principales argumentos para la elección del problema central han sido:

- a. La falta de hábitos de lectura, la comprensión literal y el bajo nivel de rendimiento académico en comunicación por parte de los/as estudiantes.
- b. Constatación de la implementación de una práctica pedagógica desarticulada.
- c. La falta de hábitos de lectura, la comprensión literal y el bajo rendimiento académico en el área de Comunicación se constituyen en un problema nacional².

Planificación

A partir de la identificación del problema, ¿cómo se planifica una respuesta al mismo? ¿Qué líneas de acción se definen?

Se definieron dos líneas de acción referentes al eje enseñanza-aprendizaje:

- a. **Proceso de enseñanza:** consensuar³ e implementar las estrategias de aula apropiadas para desarrollar la comprensión lectora y la producción escrita en todos los niveles educativos.
- b. **Proceso de aprendizaje:** implementar proyectos de aula, de manera articulada, que enfatizan la apropiación de estrategias de lectura inferencial y de producción escrita relacionados con el contexto.

En el marco de estas líneas de acción se realizaron acuerdos institucionales como:

Acuerdo 1: El uso del enfoque comunicativo de la lengua (Ministerio de Educación y Cultura, 2012.b). Se consideró que este enfoque es el más adecuado a los principios de la educación popular, porque parte del contexto, de los conocimientos previos, de la construcción de saberes y de la utilización de la lengua como medio de comunicación. Este enfoque está basado en el desarrollo de competencias para leer comprensivamente, escribir diferentes tipos de textos, hablar y escuchar significativamente.

Acuerdo 2: El empleo de la metodología de proyectos interdisciplinarios de aula para fortalecer la lectura inferencial y producción escrita relacionada con el contexto (Incapié, Olga, 2013). Esta estrategia fue implementada en todos los niveles educativos para priorizar el desarrollo del sentido crítico de niñas, niños y jóvenes frente a las informaciones del contexto, así como avanzar en una escritura centrada en la reflexión del acontecer diario.

“Para el caso de los proyectos de aula, primero se hace un diagnóstico, de acuerdo a los grupos (grados). (...) El año pasado yo tuve tercer grado y ya incluimos la interdisciplinariedad. O sea, antes usábamos una sola materia y después ya desde el año pasado usamos un tema central, pero que ya iba abarcando a todas las materias. (...) Usamos un tema generador, en este caso usamos un cuento. Analizamos el cuento y vemos qué del cuento podemos trasladar a las distintas áreas, qué es lo que del cuento yo puedo rescatar para trabajar ya sea en Medio Natural y Salud, Vida Social, Matemáticas y Comunicación. Entonces, ver el diagnóstico, seleccionar el cuento adecuado y después ver los contenidos que yo voy a sacar de ese cuento, lo que me va a servir. (...) Todo eso se tiene en cuenta y con eso ya se prepara un proyecto y se hace una entrevista con los padres presentándoles el proyecto. (...) Entonces, en resumen: el diagnóstico, la preparación del proyecto, la presentación a los padres y el desarrollo en las clases diarias.

De este sistema de proyectos, a mí lo que más me costó al principio fue el sentarme y redactar y tener todo por escrito paso por paso el proyecto. Yo tenía todo en la cabeza, pero ese registro diario me costó” (docente de 3^{er} grado).

Acuerdo 3: La aplicación de estrategias y técnicas de lectura inferencial en el proceso lector desde todas las disciplinas y áreas (Liceo Javier, 2010). Se han consensuado criterios comunes de enseñanza de lectoescritura para todos los niveles, de modo a concienciar sobre el uso de la lengua como un instrumento de convivencia, de comunicación y de emancipación. Se acordó que todas las disciplinas respetarán el proceso de clase para desarrollar habilidades lingüísticas.

Acuerdo 4: El uso sistemático y planificado de las TIC como apoyo pedagógico en la práctica de la lectura y de la escritura (Ministerio de Educación y Cultura, 2012.a). Se convino que cada docente integre en sus actividades de aula el desarrollo de habilidades como escuchar, hablar, leer y escribir a través del uso intencionado de las TIC.

“En el Segundo Ciclo nosotros utilizamos realmente como herramienta las TIC. Trabajamos conjuntamente con el profesor de Informática porque contamos con una sala de informática en la escuela. Y le comentamos al profesor cuál es nuestro proyecto. Por

ejemplo, nuestro proyecto es 'Me divierto leyendo'. Y entonces le decimos: ellos (los alumnos) están leyendo este texto y queremos que ese mismo texto ellos vayan a tipear en la sala de informática. Y ellos fueron haciendo eso, inclusive hacían resúmenes en el programa Word. Trabajaban en Word y Excel. Este año ya estamos contando con Internet y se va a ampliar un poco más el tema de utilizar las TIC acá en la escuela con este mismo proyecto. (...) También los alumnos tenían varios juegos o programas sobre adición, sustracción, multiplicación, división. Entonces en forma de juegos ellos iban aprendiendo lo que era la tabla de multiplicar, por ejemplo, en la sala de informática. (...) En el Tercer Ciclo, los alumnos también traen sus celulares, traen sus notebooks y la profesora pedía alguna información sobre su proyecto de monografía y usaban Internet para eso, en la clase misma. (...) En Educación Media tienen como asignatura Informática, tienen sus profesores guías para los proyectos y este profesor les ayuda a ellos a investigar más con Internet" (profesora de 6° grado).

Acuerdo 5: El registro permanente de la ejecución de los planes de aula para observar los logros y dificultades y la obtención de más elementos para realizar la metacognición de los procedimientos didácticos⁴ (Riveros, Elizabeth, 2013).

"Llegamos al acuerdo sobre registros, porque nos percatamos de que no contábamos con fuentes de información que daban cuentas sobre el proceso de ejecución de los planes de aula y los proyectos de aula interdisciplinarios. De ahí que acordamos como centro el registro asiduo del proceso, que consiste en anotaciones de clases, observaciones, evaluaciones, cambios de estrategias de aula, opiniones de estudiantes, padres y madres, colegas, etc. El objetivo del registro es contar con varias fuentes de información, ya sean iconográficas, orales y escritas, para analizar los logros y dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y que nos sirvan como elementos para la metacognición y un verdadero aprendizaje sobre y a partir de la práctica" (vicedirector).

¿Cómo se inserta esta respuesta planificada en el plan educativo del centro?

Las líneas de acción y los acuerdos institucionales han sido insertados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como Objetivo Estratégico 1: *"Mejorar la Calidad de la Educación Popular Intercultural Bilingüe que contribuya al desarrollo integral de las personas y a la promoción social comunitaria"* (Escuela y Colegio Hogar de Jesús de Fe y Alegría, 2011-2015).

Estas líneas de acción han sido traducidas a objetivos operativos para los periodos escolares de 2013, 2014 y 2015.

¿Qué estrategias o acciones se deciden llevar a cabo para mejorar la situación detectada?

Las principales estrategias o acciones para mejorar la situación detectada han sido:

- Formación docente para la enseñanza de lectoescritura desde el enfoque comunicativo durante 2013. Estos talleres formativos fueron dictados por los compañeros del área.
- Replanteo de la práctica educativa, a través del diseño e implementación de proyectos de aula interdisciplinarios que enfatizan la apropiación de estrategias de lectura inferencial y de producción escrita relacionada con el contexto.
- Consenso de criterios comunes de enseñanza de lectoescritura en todos los niveles académicos.

¿Qué metas se definen para superar el problema?

La meta central para superar el problema mencionado ha sido definida como:

“Docentes que aplican articuladamente estrategias de aula para desarrollar en los estudiantes habilidades de lectura inferencial y de producción escrita contextualizada, que les permitan comprender su realidad y transformar su contexto”.

¿Qué indicadores se definen para medir la consecución de esas metas?

Han sido formulados dos indicadores de la siguiente manera:

- El 63 % de los 22 docentes (14), de manera articulada, implementan estrategias de aula que desarrollan el pensamiento crítico en las y los estudiantes.
- El 60 % de los 887 estudiantes (532) de todos los niveles aplican estrategias cognitivas de lectura y escritura²² en su proceso de aprendizaje.

Desarrollo del Plan de Mejora

Responsabilidades de los actores en la implementación o ejecución del Plan:

- Equipo de Calidad (directivos y representantes de cada ciclo): compartir con los demás docentes las informaciones, orientaciones y novedades sobre el proceso de trabajo del centro. Participar de la formación en capacidades básicas para la implementación del SMCFyA.
- Docentes: planificar e implementar articuladamente un proyecto de lectoescritura en cada ciclo. Revisar el avance de estos proyectos durante los Círculos de Aprendizaje.

- Directivos: impulsar el proceso de mejora en el centro.
- Estudiantes: participar como beneficiarios de los proyectos.

El acompañamiento y el seguimiento

¿Quién lo hace?

El acompañamiento al Plan de Mejora y a la sistematización fue realizado entre los docentes y el Equipo de Calidad. Las orientaciones sobre los ajustes del Plan fueron dadas por el enlace federativo del P1. Para el primer avance de sistematización se contó con el apoyo del enlace nacional y enlaces federativos (P1, P3 y P4).

¿Cómo lo hace?

Cada docente registra su proceso de implementación de proyectos de aula y en los Círculos de Aprendizaje, junto con el Equipo de Calidad, se revisa el avance de la ejecución de los proyectos en los diferentes grados.

¿Con qué periodicidad?

El Equipo de Calidad se reúne semanalmente durante tres horas y con los demás docentes, una vez al mes en los Círculos de Aprendizaje.

¿Con qué estrategias?

- Círculos de Aprendizaje: consisten en jornadas formativas donde se establecen objetivos, temas, técnicas y formas de evaluación. Permiten una reflexión sobre la práctica.
- Guía por parte del Equipo de Calidad.

“Nosotros siempre tuvimos Círculos de Aprendizaje, una vez al mes, en nuestra escuela. Y es un espacio de diálogo, de discusión, de ver un poco cómo va nuestro trabajo. Es un espacio de aprendizaje grupal para los docentes, digamos. Siempre empezamos con un tema central y a veces tratamos temas sobre la realidad social actual o sobre algunos temas que a nosotros nos hacen falta profundizar o nos interesan. Y después pasamos directamente a la parte pedagógica que más trabajamos en grupo. Y desde el 2013 cambiamos un poco el sistema, porque trabajamos por zonas (...) trabajamos juntos (con otros centros) porque vimos que tenemos una necesidad en común, que es la parte de lectoescritura. Hicimos la formación sobre enfoque comunicativo en comunicación. Trabajamos ese tema casi un año (...). Es un encuentro muy importante para nosotros porque nos juntamos las escuelas, vemos hacia dónde nos vamos, qué camino seguir” (profesora de 2º grado).

¿Qué beneficios se obtienen de ese acompañamiento y seguimiento?

- Mayor articulación de la práctica docente.
- Fortalecimiento de la lectura, reflexión y participación entre los docentes.

Transformaciones

¿En qué medidas se ha avanzado hacia las metas propuestas? ¿Qué nos dicen los indicadores al respecto en relación a la línea de mejora? ¿En qué medida se alcanzaron los resultados?

De acuerdo con los indicadores establecidos en relación con la meta propuesta, se pueden notar avances en dos aspectos principales:

- Planificación articulada entre docentes.

El indicador establecido para este punto fue: “El 63 % de los 22 docentes (14), de manera articulada, implementan estrategias de aula que desarrollan el pensamiento crítico en las y los estudiantes”.

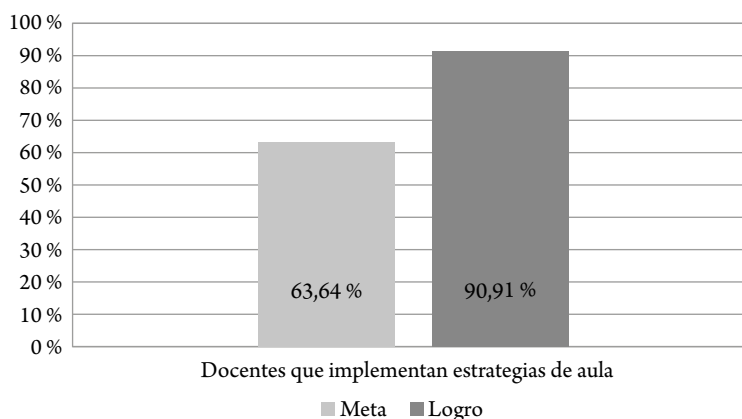


Figura 1. Comparación entre indicadores establecidos y logros

El resultado visualizado en la Figura 1 muestra que el 91 % del total de 22 docentes del centro (20 personas) ha planificado e implementado en forma coordinada proyectos de aula que enfatizan la lectura inferencial y la escritura contextualizada. La Figura 1 también permite observar que el porcentaje de logro ha sido superior al indicador establecido en 63 % del total de docentes (14 personas).

Dicha planificación incluyó la selección consensuada de competencias, estrategias de

lectura y escritura y formas de evaluación según las necesidades del estudiante. Cada proyecto de aula previó la aplicación del proceso de lectura y escritura desde las diferentes disciplinas integradas y la evaluación sistemática del proceso de ejecución.

“Se pretende lograr que los alumnos interpreten reflexivamente los textos. Antes costaba para que empezaran a leer, pero ahora ya menos. Se nota ya el gusto por la lectura. Interactúan con los textos. Se notan mejoras en la dicción y fluidez en la lectura en muchos. Se nota la capacidad para mejorar sus textos escritos. Se nota más trabajo en el aula” (docente de 4º grado).

“Yo veo que ellos se interesan más en la lectura y en el teatro. Ellos comprenden perfectamente. Por ejemplo, les interesa la polca paraguaya porque conocen a fondo los párrafos de las canciones. Se nota más desinhibición en los niños en las obras teatrales” (profesor de Arte de Tercer Ciclo y Educación Media).

- Aplicación de estrategias de lectura y escritura por parte de estudiantes. El indicador relacionado con este punto fue: “El 60 % de los 887 estudiantes (532) de todos los niveles aplican estrategias cognitivas de lectura y escritura en su proceso de aprendizaje”.

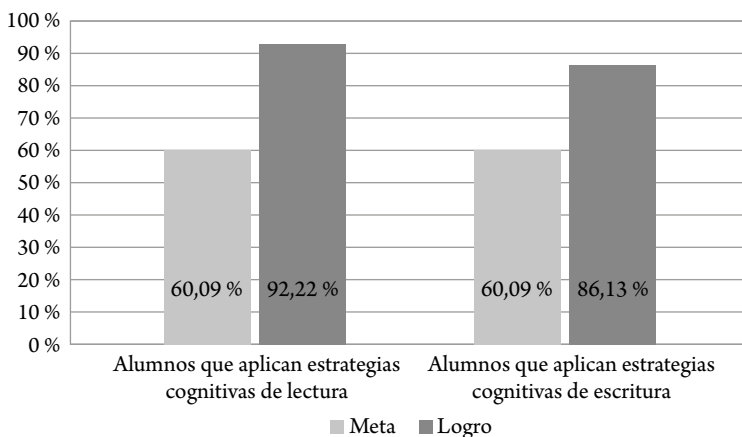


Figura 2. Comparación entre indicadores establecidos y logros

En la Figura 2 de resultados se observa que el 92 % del total de estudiantes (887 personas) aplican estrategias de lectura y un 86 % aplican estrategias de escritura en su proceso de aprendizaje. La capacidad de aplicación de las mencionadas estrategias por parte de las y los estudiantes del centro implica una mejora, dadas las debilidades registradas anteriormente en su proceso de lectura y escritura. Asimismo, puede verse que el porcentaje de logro ha sido superior al indicador establecido en 60 % de estudiantes.

Tabla 2
Desglose de resultados por grados y niveles académicos

Niveles	Grados/ cursos	Total de alumnos/as	Lectura inferencial	%	Escritura contextualizada	%
Inicial	Jardín	60	54	90,00 %	Jardín	Jardín
	Preescolar	74	72	97,30 %	69	93,24 %
Primer Ciclo	Primer grado	72	68	94,44 %	71	98,61 %
	Segundo grado	70	68	97,14 %	68	97,14 %
	Tercer grado	64	64	100,00 %	64	100,00 %
Segundo Ciclo	Cuarto grado	72	64	88,89 %	64	88,89 %
	Quinto grado	64	59	92,19 %	59	92,19 %
	Sexto grado	69	64	92,75 %	64	92,75 %
Tercer Ciclo	Séptimo grado	71	56	78,87 %	56	78,87 %
	Octavo grado	66	57	86,36 %	57	86,36 %
	Noveno grado	61	61	100,00 %	61	100,00 %
Educación Media	Primer año	52	47	90,38 %	47	90,38 %
	Segundo año	49	42	85,71 %	42	85,71 %
	Tercer año	43	42	97,67 %	42	97,67 %
TOTAL		887	818	92,22 %	764	86,13 %

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 2 pueden apreciarse los resultados cuantitativos de la aplicación de estrategias de lectura y escritura, desglosados por grados y niveles académicos sobre el total de alumnos/as del centro⁶. Los resultados alcanzados han sido constatados mediante dos fuentes de verificación: materiales didácticos utilizados por las y los estudiantes (trabajos didácticos de proceso y de producción final) y fichas de recolección de datos completadas por todos los docentes.

“Este proyecto nos ayuda para entender. Leemos, entendemos, sabemos explicar, resumir. Hacemos esquemas y esos esquemas sabemos explicar otra vez. Ese era el fin de los profesores: querían que entendamos lo que leemos (...). Yo creo que hay un avance. A nosotros desde el séptimo grado nos hacen hacer ejercicios para comprender la lectura. Y hay un avance en los alumnos, hay un interés más elevado hacia la lectura” (estudiante de 9º grado).

¿De qué manera han mejorado los contenidos de la calidad a partir de las acciones tomadas estos años en el marco de esta experiencia, a partir del Sistema de Mejora?

- **El contexto:** no se aprecian aún mejoras visibles en el contexto, debido a la reciente implementación de la experiencia. No obstante, los/as alumnos/as muestran interés para informarse sobre la problemática social del contexto. *“Yo creo que el proyecto no es solo para leer, sino para poner en práctica nuestro conocimiento. Ver una solución a la problemática de nuestro entorno. No está en nuestras manos solucionar la problemática. Pero la idea es dar nuestro aporte a la comunidad y concientizar a la gente” (estudiante del 9º grado).*
- **Los recursos:** se ha invertido en impresiones y fotocopias de textos para los docentes y compra de libros (por valor de 260 dólares).
- **Los procesos:** en cuanto al proceso de enseñanza, se ha logrado una planificación coordinada en los ciclos en consonancia con los acuerdos institucionales y la formación recibida sobre enfoque comunicativo y elaboración de proyectos de aula. La implementación de los proyectos de aula ha mejorado la comunicación y el trabajo en equipo de los docentes para articular sus prácticas, detallar estrategias y ajustar planes de enseñanza.

“En general, trabajamos de manera más coordinada. Por ejemplo, lo que la profesora de Lengua les enseña a los alumnos a mí me es muy útil, porque les enseña cómo hacer resúmenes, informes, producción de textos. Y obviamente después se puede discutir sobre eso con los alumnos (...). E incluso en los recesos o en horas libres nos reuníamos con los compañeros para poder planificar las estrategias o la evaluación del trabajo en sí, la metodología que íbamos a utilizar, en los proyectos” (profesor de Ciencias Sociales de Tercer Ciclo).

Respecto al proceso de aprendizaje, se registró la apropiación de estrategias de lectura inferencial por parte de la gran mayoría de las y los estudiantes. Se notó mayor comprensión de los textos leídos y también enriquecimiento de vocabulario. En la escritura hubo más producción personal y contextualizada. Se observó mayor predisposición para el trabajo en equipo y para el apoyo a los compañeros con un ritmo de aprendizaje más lento.

- **Los resultados:** además de la verificación de los indicadores establecidos para visibilizar los resultados de esta experiencia explicitados en el punto anterior, se han incluido los resultados académicos de la asignatura de Lengua, estrechamente vinculada a la mejora de la lectoescritura, que se constituye en el punto principal de esta experiencia.

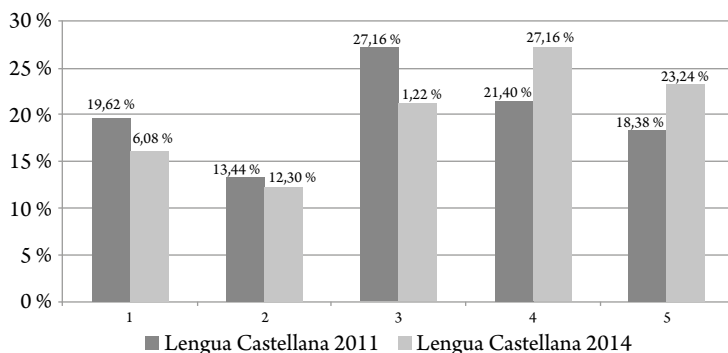


Figura 3. Comparación de calificaciones finales en Lengua Castellana en 2011 y 2014

Se han comparado dos periodos académicos: 2011 y 2014. El primero es el año de la segunda evaluación del Sistema de Mejora de Calidad de Fe y Alegría, previo a la implementación de esta experiencia iniciada en 2013. La Figura N° 3 muestra las diferencias registradas en las calificaciones de las y los estudiantes del centro, establecidas en una escala del 1 al 5.

Puede observarse que en 2014 –segundo año de la experiencia–, el porcentaje de reprobados (calificación 1) desciende en un 3,54 % en relación al porcentaje obtenido en el 2011. Asimismo, se observan un descenso en el porcentaje de la obtención de las calificaciones 2 y 3 y un incremento en el porcentaje de obtención de las calificaciones de 4 y 5, las más elevadas según la escala establecida.

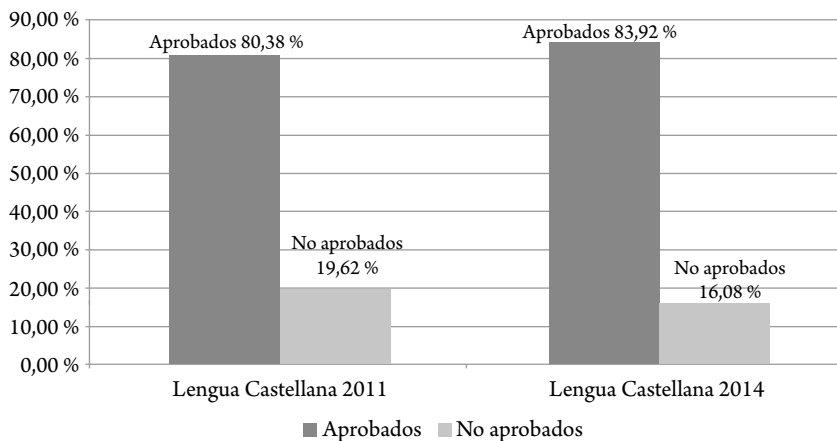


Figura 4. Comparación de porcentajes de aprobados y no aprobados en Lengua en 2011 y 2014

Asimismo, en la Figura 4 puede notarse que en 2014 se registra un incremento del 3,54 % en el porcentaje de estudiantes del centro aprobados en Lengua Castellana en relación con el 2011.

“La mejora creo que se debe a varios factores. Uno tiene que ver con la forma de enseñar y de evaluar los trabajos de los estudiantes, ya que se considera su desempeño durante el proceso de diferentes tipos de actividades individuales y/o grupales, como la elaboración de escritos, las exposiciones orales sobre temas específicos, los análisis de textos, etc., además de algún examen escrito al final de la etapa. Anteriormente se enfatizaba la prueba escrita como un elemento determinante de la calificación final, ahora se tiene en cuenta el proceso y el producto también. Por otro lado, la actitud de los/as alumnos/as hacia las actividades de lectura y escritura tiene gran importancia, pues si ellos encuentran que las tareas son significativas, se conectan inmediatamente y aportan desde sus posibilidades. Otro factor es el movimiento que ha habido en la escuela en torno a la implementación de los proyectos de lectoescritura en los diferentes ciclos. Eso ayudó a que todos los actores (docentes, estudiantes y padres) estuviéramos trabajando en una misma sintonía para enfatizar la lectura y la escritura” (profesora de Lengua de Tercer Ciclo).

Testimonios para las distintas fases de la experiencia educativa

Antecedentes

“Yo creo que lo que hubo hace unos años es que las criaturas leían pero no razonaban, o sea leían por leer nomás. O sea, que no llegaban a razonar ni a entender lo que estaban leyendo, no interpretaban. Yo creo que ese era un problema años atrás. Por eso yo creo que se hizo el proyecto para que ellos puedan no solamente leer, sino entender e interpretar y razonar lo que ellos están leyendo, y que les guste la lectura” (madre de niña de 2º grado, Primer Ciclo).

“Yo estoy acá desde el preescolar, hace 10 años. Y en cuanto a la enseñanza, este colegio mejoró muchísimo. (...) Antes, la profesora por ejemplo te dejaba algo para copiar en el pizarrón y no te decía, no te enseñaba qué tenés que hacer, sino que vos copiabas y ya estaba. (...) Pero ahora yo veo que la enseñanza en cuarto, quinto y sexto está más estricta. Porque veo que la profesora les enseña a sus alumnos y les explica. Son más estrictos y los alumnos aprenden más, conocen más, están más motivados, tienen más interés” (estudiante de 9º grado, Tercer Ciclo).

Proceso de identificación del problema central

“El Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría se viene trabajando hace años. Desde el 2006 se vienen haciendo investigaciones para mejorar la calidad educativa. Entonces, Fe y Alegría fue trabajando o sistematizando nuestras jornadas. El objetivo era ver qué es lo que nos faltaba para mejorar. Se tuvo un diagnóstico que nos llevó a descubrir nuestras falencias. Las jornadas se fueron enfocando hacia qué es lo que podríamos hacer para mejorar esas falencias. En el 2011 se hizo otro diagnóstico y salió que la falencia era la parte de lectoescritura y de comprensión lectora. Ahí decidimos que el proyecto (experiencia sistematizada) iba a enfocar ese tema” (docente de 3º grado).

Acompañamiento

“Inicialmente resultó poco halagador asumir los resultados de la autoevaluación del centro después de haber considerado un trabajo intenso en las áreas de Lengua y Matemática. Luego de una serie de autocríticas a nuestra práctica pedagógica, logramos entender mejor nuestros aciertos y desaciertos. Por otro lado, realizamos cambios en el enunciado del problema del Plan de Mejora (...). Así también, el primer plan de sistematización dio giros, pues pensábamos sistematizar una experiencia pedagógica del

noveno grado, pero finalmente optamos por una experiencia institucional. Para todo este proceso de cambios tuvimos un tiempo muy limitado, debido a la superposición de tareas en la escuela y a las informaciones sobre cada paso a dar, pues llegaban a destiempo en relación al rumbo que debíamos seguir: primero estábamos muy atrasados en el curso on line que orientaba la sistematización y terminamos elaborando el primer avance de sistematización sin haber contado con todos los detalles para el mismo” (vicedirector).

Planificación

“En la institución siempre trabajábamos por proyectos, pero de manera aislada. Pero desde este enfoque traído por los compañeros de Calidad Educativa, se decide el trabajo interdisciplinario. Se decide entre todos, por institución, abordar este proyecto y por ciclos. (...). A mí me interesó el formato porque implicaba involucrarte con docentes de otras materias. Siempre teniendo en cuenta la problemática de nuestra escuela y a nivel nacional. Trabajar con otras disciplinas facilita que el objetivo se pueda lograr” (profesor de Ciencias Sociales de Tercer Ciclo).

Mejoras en el aprendizaje

“(Los niños) hablan toda la hora del cuento y qué es lo que hacen, en qué materias tienen el cuento. Mi hijo está en el segundo grado y él tiene problemas en el lenguaje. Pero ahora perfectamente ya empieza a leer, ya se maneja muy bien, gracias a Dios. Y él es el que más me está detrás de mí, contándome del cuento. Y yo veo que hay mucho avance. Porque yo veo que no es solo la profesora con los chicos, sino también con las mamás. Nosotros estamos todo el tiempo encima de las profesoras y las profesoras encima de nosotras para que el proyecto salga a flote y salga bien (...). Yo creo que el proyecto en sí es muy bueno para ellos (los niños) para que lean y entiendan lo que lean, porque eso es muy difícil para las criaturas” (madre de niño de 2º grado, Primer Ciclo).

“Es muy interesante la lectura porque aprendemos más de caligrafía, parte de redacción, de hacer cuentos y eso. Aprendemos mucho más. Me gustó más aprender todo lo de la lectura. Porque, por ejemplo, si hay palabras que yo no entiendo, ahí ya sé: ‘ah, esa tiene acento, esa tiene b larga, va separada, tiene una n, una h, y así’. Y aprendo más así como se escriben. Y los cuentos también dejan enseñanzas. Hay algunos cuentos que te enseñan a respetar a tus padres, a valorar el ambiente, a cuidar nuestro planeta, a valorar a los amigos. Además da gustazo trabajar con los compañeros

porque somos callados a la hora de copiar el trabajo y cuando nos dan ejercicios, ahí ya participamos todos” (estudiante de 6º grado, Segundo Ciclo).

“El cuento hace volar su imaginación (de los niños). Mi hijo, por ejemplo, ya estaba en segundo grado y le costaba leer y ahora con esto ya perfectamente lee. Gracias a Dios y a la profesora también, que se tomó el tiempo y le hizo sentar a su lado y se preocupó por él y le tuvo mucha paciencia” (madre de niño de 2º grado, Primer Ciclo).

“Se pretende lograr que los alumnos interpreten reflexivamente los textos. Antes costaba para que empiecen a leer, pero ahora ya menos. Se nota ya el gusto por la lectura. Interactúan con los textos. Se notan mejoras en la dicción y fluidez en la lectura en muchos. Se nota la capacidad para mejorar sus textos escritos. Se nota más trabajo en el aula” (docente de 4º grado, segundo nivel).

Conclusión

El propósito de la experiencia fue revertir las dificultades detectadas en la autoevaluación del centro educativo en materia de lectoescritura. El Plan de Mejora y de la sistematización de la experiencia educativa llevó a la institución a realizar ajustes en la práctica docente para la aplicación de las nuevas estrategias áulicas administradas en ese contexto. Finalmente, los cambios se dieron tanto en el plano de la enseñanza como del aprendizaje.

Este recorrido en búsqueda de la mejora de la calidad educativa implicó la revisión y el replanteo de la práctica docente desde la perspectiva de un enfoque comunicativo de la lengua, desde el planteo de proyectos interdisciplinarios y el consenso de criterios comunes para la enseñanza de la lectoescritura. De esta manera, se puede considerar como una transformación la planificación coordinada en los ciclos en torno a los acuerdos institucionales y la formación tanto en el enfoque comunicativo como en la metodología de proyectos; así también un mejor desempeño en la aplicación de estrategias de lectura y escritura. Consecuentemente, este estilo de gestión pedagógica derivó en la mejora de la comunicación entre los colegas, traducida en las continuas interconsultas acerca de la articulación de las estrategias y los resultados de los procesos. Otro cambio importante se evidenció en el nivel de análisis del contexto institucional para atender las necesidades pedagógicas y adecuar la propuesta de mejora a la realidad educativa. Este intercambio permanente de ideas, aclaraciones, sugerencias y acuerdos demandó mucha iniciativa y apertura, lo que desarrolló al máximo la capacidad de trabajo en equipo. Por otro lado, la permanente observación de la práctica profesional implicó un mayor registro de las acciones y, por ende, mayor lectura y producción escrita.

De la misma manera que el plantel docente, el estudiantado también dio muestras transformadoras. Se registró la apropiación de estrategias de lectura inferencial por parte de la mayoría de los estudiantes explicitada en la práctica de ejercicios de resúmenes, respuestas inferenciales, enriquecimiento de vocabulario, transformaciones de la historia presentada, traspolaciones, etc. Por otro lado, se observó una mayor producción personal y contextualizada, además del trabajo en equipo y el apoyo a compañeros con ritmo de aprendizaje más lento.

Hay que mencionar, además, que, de acuerdo con los indicadores en relación con la meta propuesta, se pudieron notar avances cuantitativos: en referencia al indicador de planificación articulada, el porcentaje esperado era de 63 %; sin embargo, el resultado arrojó un 91 % de docentes que de manera articulada implementan estrategias de aula que buscan desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes; con respecto al indicador de aplicación de estrategias de lectura y escritura por parte de los estudiantes, el resultado esperado era del 60 %, pero la medición arrojó un 92 % de estudiantes que aplican estrategias de lectura y escritura en su proceso de aprendizaje. Estos resultados evidencian que el porcentaje de logro alcanzado en ambos indicadores ha sido superior a lo esperado en la meta e implica una mejora importante para el centro educativo.

Finalmente, cabe resaltar que en este centro educativo se ha puesto en marcha un proceso de mejora basado en la demanda del propio entorno, de modo que el equipo docente está aprendiendo a trabajar de otra manera: pensando juntos nuevas estrategias y ajustando la enseñanza para un mejor aprendizaje. Poco a poco, también los padres y las madres se van implicando. Todos juntos están logrando construir un consenso institucional sobre el estilo pedagógico que mejor responda a la realidad de los estudiantes.

Referencias

- Federación Internacional Fe y Alegría (2013). *Acompañamiento formativo para la implementación del SMCFyA*. Sesiones 0 y 1.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2010). *Calidad Educativa*. Revista N° 1. Programa Calidad de la Educación. Bogotá.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2010). *Calidad Educativa*. Revista N° 2. Programa Calidad de la Educación. Bogotá.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2010). *Calidad Educativa*. Revista N° 3. Programa Calidad de la Educación. Bogotá.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2011). *Evaluación y mejora educativa: una apuesta por la calidad y la equidad. Aportes desde Fe y Alegría*. Bogotá.
- Fernández L. (2010). *Acción pública y educación. Incidiendo para transformar*. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría. Coordinación del Programa de Acción Pública.

- Incapié, O. (2013). *Estrategias de aula en los centros de Fe y Alegría*. Proyecto de aula. Antioquía: Fe y Alegría Colombia.
- Liceo Javier (2010). *Lectura comprensiva y sus estrategias*. Folleto de apoyo del Área de Comunicación y Lenguaje. Guatemala.
- LLECE (2005). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ministerio de Educación y Cultura (2010). *Comprender para la vida*. Módulo 4. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2012.a). *Las TIC en Educación*. Módulo 1. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2012.b). *La dependencia de lo literal en el contexto escolar*. Módulo 2. Campaña Nacional de Apoyo a la Gestión Pedagógica de Docentes en Servicio. Asunción.
- Escuela y Colegio Hogar de Jesús de Fe y Alegría (2011-2015). *Plan Estratégico Institucional*. Mariano Roque Alonso.
- PREAL (2011). *El desafío es la equidad. Informe de progreso educativo*. Paraguay. Asunción: Instituto de Desarrollo.
- Riveros, E. (2013). *Promoción de y Evaluación de los aprendizajes en la Educación Popular. Acompañamiento Formativo para la implementación del SMCFyA. Guía Didáctica. Sesiones 2 y 3*. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Vinueza Riveros, M. F. (2013). *Estrategias de aula en los centros de Fe y Alegría. Guía de la educación personalizada*. Bogotá: Fe y Alegría Colombia.

Capítulo II

LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LA TRANSPARENCIA DE LA GESTIÓN

■ Los Sistemas de Información Integral como herramientas para el desarrollo organizacional de la Universidad Nacional de Asunción

Fecha de recepción: 15/12/2015 Fecha de aceptación: 19/02/16

María Gloria Paredes*

Resumen

En la actualidad existe un énfasis en la calidad de los resultados generados por las instituciones que reciben fondos públicos. Las instituciones deben rendir cuentas a la sociedad respecto a la gestión realizada y las instituciones de educación superior (IES) no escapan a este requerimiento. La economía presenta conceptos como el de eficiencia, donde un sistema es mejor que otro cuando produce resultados de igual calidad con el uso de menor cantidad de recursos. Existe entonces una necesidad de generar evidencias de la gestión de la Institución para la obtención de los logros a través de asegurar la disponibilidad de información completa y actualizada.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar la importancia del Sistema de Información Integral (SII) como herramienta del desarrollo organizacional (DO) en la Universidad Nacional de Asunción. Partiendo del alcance e importancia de la información como medio de evidencia de las actividades realizadas, exponiendo los logros obtenidos en la mejora de la gestión institucional con el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs). El avance de las nuevas tecnologías propicia el desarrollo e integración de los sistemas de información (SI) en las organizaciones. La aplicación de los SII permite la optimización de cada SI componente y sus resultados contribuyen al DO. Es así como la gerencia de la información logra incrementar la eficiencia organizacional, condición indispensable en el mundo actual, caracterizado por la intensa competencia a nivel nacional e internacional. En la Universidad Nacional de Asunción, los SII constituyen las

* Lic. en Matemática Estadística, Máster en Estadística, Máster en Formulación y Evaluación de Proyectos, Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional de Asunción - Paraguay.

herramientas principales para el fomento del DO, facilitando la gestión de la información generada, que permite conducir el diseño, la planificación e implementación de acciones que favorecen la calidad de la enseñanza impartida, así como la mejora institucional que facilite la rendición de cuentas a la sociedad respecto a los recursos estatales recibidos.

Palabras claves: sistema de información, Sistema de Información Integral, desarrollo organizacional, gestión de la información.

Abstract

There is now an emphasis on the quality of the results generated by institutions receiving public funding. Institutions are accountable to society regarding their management and higher education institutions (IES) do not escape this requirement. The Economic field presents concepts such as efficiency, where (proposed not to repeat) that a system is better than another when it produces results of equal quality with the use of fewer resources. Thus, the need to generating evidence for the management of the institution in order to obtain achievements by ensuring the availability of complete and updated information.

This paper aims to present the importance of Integrated Information Systems (SII) as tools for organizational development (OD) at the National University of Asuncion. Based on the scope and importance of information in terms of evidence of institutional activity, as a means of improving institutional management through new Information and Communication Technologies (ICTs). The advance of new technologies facilitates the development and integration of information systems (IS) in organizations. The application of the SII allows the optimization of each SI component and its results contributing to the OD, in this manner, information management increases organizational efficiency. This is a prerequisite in today's world, characterized by intense competition at national and international level. At the National University of Asuncion the SII are the main tools for promoting OD by facilitating the management of information generated which allows driving the design, planning and implementation of actions that promote the quality of the education and institutional improvement that facilitates accountability to society regarding the received state resources allocated by the university.

Keywords: information systems, integral information systems, organizational development, information management.

Introducción

La evaluación actualmente forma parte de las actividades y desarrollo de una organización o institución pública, ya que orienta su planificación. En definitiva, se evalúa para

conocer y tomar decisiones respecto a las innovaciones y los cambios proyectados, ya que la evaluación es el paso previo a la elaboración de un buen plan de mejora. La misma exige, entonces, una necesidad de generar evidencias de la gestión de la Institución para la obtención de los logros a través de asegurar la disponibilidad de evidencias, lo que requiere contar con información completa y actualizada.

Una organización es un grupo social formado por personas, tareas y administración, que interactúan en el marco de una estructura sistemática para cumplir con sus objetivos. Las organizaciones funcionan mediante normas que han sido establecidas para el cumplimiento de los propósitos. Entre ellos deben incluirse los humanos, los tecnológicos, los económicos, los inmuebles, los naturales o los intangibles. El desarrollo de las instituciones es un proceso de cambio de tipo coherente y ordenado que contribuye a perfeccionarlas. El desarrollo organizacional (DO) es una respuesta al cambio, que abarca el sistema total de una organización y la modificación planeada, para aumentar la eficiencia y la eficacia de la organización. Toda organización interactúa con el medio ambiente: influye en el ambiente y recibe sus influencias.

Por otra parte, un sistema de información (SI) es un conjunto de componentes que interactúan entre sí para alcanzar un fin determinado; el sistema recolecta, procesa, almacena y distribuye información que busca satisfacer las necesidades de información de la organización, apoyando la toma de decisiones y permitiendo analizar lo que ocurre en la misma. Análogamente, los Sistemas de Información Integral (SII) son un conjunto de métodos de gestión de la información vinculada a la automatización o apoyo humano de la toma de decisiones, y se diferencian de los sistemas de información comunes en que para analizar la información utilizan otros sistemas que se usan en las actividades operacionales de la organización.

En el Paraguay, la necesidad de contar con sistemas de información proviene de diversos sectores; por otra parte, numerosas experiencias señalan evidencias de la utilidad de los SII como instrumentos de planificación y evaluación de la calidad del proceso de gestión realizada en las organizaciones como elementos de generación de información. Así, la recientemente sancionada Ley de Educación Superior paraguaya en el Título VIII reglamenta el proceso de rendición de cuentas a un organismo técnico autónomo, encargado de verificar y certificar la calidad de las instituciones de educación superior, sus filiales, programas de grado y posgrado que ofrecen por otra parte, a través del control del cumplimiento de los requisitos legales y actividades académicas de funcionamiento. Por su parte, el Plan Estratégico 2011-2015 de la UNA en una de sus líneas estratégicas establece que se debe lograr una gestión institucional eficiente basada en un modelo de gestión dinámico y ágil.

También la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación del Paraguay (ANEAES) en su Modelo Nacional de Evaluación y Acreditación establece como uno de los requisitos para la acreditación de carreras, que las facultades donde se ofertan las carreras cuenten

con un sistema de información que permita con facilidad generar una base de datos e indicadores de gestión obtenidos en forma automatizada, lo que facilite el tratamiento computacional de la información, permitiendo hacer un juicio sobre el cumplimiento de los criterios de calidad establecidos.

Estas demandas constituyen los principales factores que influyeron en el desarrollo de un sistema para la gestión de la información generada en forma integral, con el objetivo de utilizarla como fuentes de verificación del cumplimiento de sus fines y rendición de cuentas del uso de los recursos públicos. El desarrollo de sistemas de información trajo consigo, a su vez, la necesidad de disponer de indicadores que midan la calidad en IES, lo que hace imprescindible diseñar nuevos instrumentos y procedimientos para recoger datos que emitan reportes comparables no solo a nivel institucional, sino a nivel nacional e internacional.

Ante las necesidades expuestas de desarrollar sistemas de información, analizar su importancia y las contribuciones de los mismos, el presente estudio se enfoca en: I) describir el desarrollo de los SI y la integración de los mismos en SII, analizando su utilidad en el DO y II) presentar la relevancia de la información sistematizada como fuente de verificación y la contribución del SII en el desarrollo organizacional de la UNA.

Desarrollo

Los sistemas de información (SI), los Sistemas de Información Integral (SII) y el desarrollo organizacional (DO):

Un sistema de información (SI) es un conjunto de elementos orientados al tratamiento y la administración de datos e información, organizados y listos para su uso posterior, generados para cubrir una necesidad u objetivo. Dichos elementos forman parte de alguna de las siguientes categorías: personas, datos, actividades o técnicas de trabajo, recursos materiales en general (generalmente recursos informáticos y de comunicación, aunque no necesariamente). Todos estos elementos interactúan para procesar los datos (incluidos los procesos manuales y automáticos) y dan lugar a información más elaborada, que se distribuye de la manera más adecuada posible en una determinada organización, en función de sus objetivos (Ponjuán, 2003).

La misma autora plantea que los componentes básicos de un sistema de información son: documentos, registros, ficheros o archivos de registros, equipos, elementos de apoyo a los sistemas, procesos y personas. Todos estos elementos interactúan entre sí para procesar los datos (incluyendo procesos manuales y automáticos), dando lugar a información más elaborada y distribuyéndola de la manera más adecuada posible en una determinada organización en función de sus objetivos, constituyendo una gran ayuda a

directivos y trabajadores para realizar análisis de las problemáticas existentes, visualizar asuntos complejos y crear productos nuevos.

Cabe resaltar que el concepto de sistema de información suele ser utilizado como sinónimo de sistema de información informático, aunque no son lo mismo. De todas formas, se dice que los sistemas de información tratan del desarrollo y la administración de la infraestructura tecnológica de una organización. El trabajo con los sistemas de información puede centrarse en cualquiera de estas tres áreas generales:

Estrategia de los sistemas de información: se refiere a la lógica de sus operaciones, es decir sobre cómo debe realizarse el tratamiento de los datos e información. Esta será distinta según la finalidad del SI.

Gestión de los sistemas de información: se trata de determinar la forma en que debe usarse un SI, según el tipo de usuario que lo maneje en cada momento (ejecutivos, gerentes, operarios, etc.).

Desarrollo de los sistemas de información: comprende el diseño e implementación de dichos sistemas.

Cada una de estas ramas se subdivide, a su vez, en nuevas disciplinas que se entrecruzan con otras ciencias y con otras disciplinas de la administración, tales como ciencias de la computación, ingenierías, ciencias sociales y del comportamiento y la administración de negocios (Ciborra, 2002).

Un Sistema Integral de Información (SII) se refiere a un sistema que integra o centraliza la información misional de una organización facilitando su uso a lo largo y ancho de todas las áreas de la organización. Los SII cubren los procesos de la organización como sistemas de apoyo de decisiones, los recursos y aplicaciones de gestión de personal, gestión de proyectos, y aplicaciones de recuperación de bases de datos. Los SII nacieron de la necesidad de unificar la información dispersa en la organización. Las organizaciones, años atrás, contaban con sistemas informáticos para cada una de sus áreas. Estos sistemas, conocidos también como islas de información, no permitían el flujo eficaz de la información misional dentro de las áreas de la organización, ocasionando duplicidad y desactualización de la información.

Ante la necesidad de crear sistemas integrales de información que mantuviesen consistentemente la información misional a todos los niveles de la organización, en organizaciones aparecieron los primeros aplicativos del área contable. Luego a esta se le unen aplicativos de otras áreas, como inventarios, compras, recursos humanos, etc. Los sistemas de información son una necesidad hoy en día, ya que las instituciones manejan grandes

cantidades de datos, los cuales pueden ser analizados, de tal manera que se pueda disponer de información relevante para tomar diferentes cursos de acción. Los SII permiten velar por el valor de la información proporcionada por los diferentes SI, asegurando los supuestos básicos de calidad, oportunidad, cantidad y relevancia de la información generada.

Los sistemas de información no existen en el vacío, ellos operan en una unidad denominada organización. La organización es una unidad social coordinada, consciente, compuesta por personas, que funciona con relativa constancia a efecto de alcanzar una meta o una serie de metas comunes (Ponjuán, 2003). Las organizaciones para que logren sus metas y objetivos deben ser gestionadas. El concepto de gestión hace referencia a la acción y al efecto de administrar. La organización es definida como un sistema constituido por un conjunto de recursos tangibles e intangibles, que operan tanto en el ambiente interno como en el externo de la misma. En la medida en que los recursos se empleen en función de la organización y bajo principios que aseguren la optimización permanente de su utilización, mejorarán las condiciones de su gestión y, por ende, sus resultados.

La gestión organizacional implica la aplicación de los procesos administrativos de decisión, planeamiento, influencia, ejecución y control sobre las personas que trabajan en una organización y a la serie de operaciones y actividades que realizan en las distintas áreas funcionales de su estructura tendiente a favorecer el logro de los objetivos planteados inicialmente por la organización, en el marco de un contexto más amplio (Ponjuán, 2003).

En lo que respecta a la gerencia o dirección, es el proceso más general por el cual se conduce a una organización hacia sus objetivos, mediante la aplicación de los factores disponibles, desarrollando las funciones de planificación, organización, gestión y control. Considerando que la principal función gerencial está en la obtención, creación y el manejo de los recursos tangibles e intangibles con un objetivo o fin determinado, resulta indispensable gerenciar el cambio, al localizar oportunidades y enfrentar dificultades, al alinear a la organización y trabajar en función de la permanente atención a las necesidades y los requerimientos de sus usuarios/clientes y para asegurar la supervivencia de la misma, donde la información juega un papel fundamental.

En el marco de gerencia y gestión organizacional apoyado por sistemas de información, las organizaciones deben desarrollarse (cambiar) para cumplir con objetivos cada vez más complejos. Este proceso de cambio cuando se realiza de manera coherente y ordenada contribuyendo a su perfeccionamiento constituye el desarrollo organizacional (DO).

Bennis, W. G. define el desarrollo organizacional como:

“... una respuesta al cambio, una compleja estrategia educativa cuya finalidad es cambiar las creencias, actitudes, valores y estructura de las organizaciones, en tal forma que estas puedan adaptarse mejor a nuevas tecnologías, mercados y retos, así como al ritmo vertiginoso del cambio mismo” (Chiavenato, 2006).

El DO también abarca el sistema total de una organización y la modificación planeada, para aumentar la eficiencia y la eficacia de la organización. Toda organización interactúa con el medio ambiente: influye en el ambiente y recibe sus influencias.

Se podría afirmar que uno de los componentes importantes de la organización y cuyo desarrollo promueve el DO son los sistemas de información. Todo proceso de desarrollo de sistemas (diseño e implementación) puede ser visto como un cambio organizacional planeado, ya que el propósito de un nuevo sistema es mejorar el desempeño de la organización.

Efectos de la gestión de la información y la aplicación de los SII en la UNA y su contribución al desarrollo organizacional

La Universidad Nacional de Asunción (UNA), con más de 120 años de antigüedad, es la institución pública pionera en el nivel de educación superior en el Paraguay. La UNA cuenta actualmente con 14 unidades académicas (12 facultades y 2 institutos), abarcando 12 departamentos del país; brinda una oferta de 75 carreras de grado, que abarcan todas las áreas del conocimiento; 14 carreras acreditadas y 3 re-acreditadas a nivel nacional y regional.

La población total de matriculados es de 43.000 estudiantes y anualmente logran ingresar a sus aulas más de 7.000 egresados del nivel medio. A nivel de Posgrado oferta 150 programas de Doctorado, Maestría y Especialización, con una matrícula de alrededor de 3.000 estudiantes. La UNA lanza al mercado laboral alrededor de 5.000 egresados de grado al año y alrededor del 80 % de los recursos del financiamiento institucional provienen de fondos públicos.

En la UNA, el proceso de gestión de la información se inicia desde el nuevo milenio; el avance de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) contribuyó al desarrollo de sistemas de información como herramientas de apoyo para la gestión organizacional, facilitando el uso y acceso a la información en el proceso de toma de decisiones. Este proceso fue desarrollado en las siguientes áreas:

- Desarrollo de los sistemas de información por áreas y con aplicativos independientes para gestionar informaciones académicas de los estudiantes desde la postulación, ingreso y egreso de la institución, datos de las investigaciones realizadas en la Institución y como repositorio de las documentaciones del acervo bibliográfico y acceso a otras bases.

- Gestión de los sistemas de información para determinar la forma en que deben usarse los SI existentes a través de un sistema integrado de información, según el tipo de usuario que lo maneje en cada momento (autoridades, directivos, técnicos, etc.).

Con el objetivo de fortalecer y consolidar el proceso de sistematización de datos de la UNA y satisfacer la demanda del público interno y externo de información sobre la gestión institucional a todos los niveles (nacional, regional e internacional), el Consejo Superior Universitario reglamentó varios procesos, contribuyendo a crear una cultura de la información y el trabajo conjunto de las unidades académicas y las diferentes dependencias de la Universidad.

Así, por ejemplo, desde el año 2005 se implementó la aplicación de una encuesta para determinar la estratificación socioeconómica de los estudiantes; en el año 2010 se implementa también una encuesta a los egresados de grado para caracterizarlos, y en el mismo año se inicia el seguimiento a egresados con el objetivo de conocer el proceso de inserción laboral y sus expectativas académicas. Los resultados de estas encuestas son publicados periódicamente en forma impresa y están disponibles en el sitio web de la UNA.

En el año 2013 se inicia la implementación del Proyecto de Fortalecimiento de la Gestión Eficiente de la Información Académica de la Universidad con la utilización de procedimientos automatizados, atendiendo el requerimiento de los Modelos de Evaluación para Acreditación de Carreras, a nivel nacional y regional, que exigen a las instituciones de educación superior que cuenten con un sistema de información para la generación de datos que permitan obtener indicadores de gestión de forma automatizada y facilitar el procesamiento de la información.

Así, la UNA ha potenciado los sistemas informáticos en operación, desarrollados por el Centro Nacional de Computación (dependencia de la UNA), cuyo diseño e implementación han ido evolucionando y perfeccionándose. Estos sistemas se realizaron con el propósito de ser instrumentos útiles en el proceso operativo de las actividades institucionales.

Los sistemas de información y de gestión existentes en la institución se describen a continuación, así como los efectos del uso en el desarrollo organizacional institucional (Tabla 1).

Tabla 1

Los Sistemas de Información Integrales de la UNA y sus efectos en el desarrollo organizacional

Sistemas			Efectos del Do
Académicos		Siglas	Función
Sistemas de gestión	Sistema de corrección de exámenes de ingreso	SCE	Facilita la obtención de los resultados en el día de los exámenes de ingreso.
	Sistema Académico con Portales para: estudiantes, profesores y directivos.	ACAD5	Permite gestionar toda la información académica respecto a los trámites académicos de la inscripción, rendimiento y créditos hasta el egreso.
	Sistema Gerenciador de Bibliotecas	SGB	Facilita la gestión de los materiales bibliográficos en la UNA.
	Sistema de expedición de títulos	SGT	Facilita la gestión de los títulos o diplomas emitidos por el Rectorado de la UNA.
Sistema de información	Sistema de Encuestas a Estudiantes, Egresados de grado y de Seguimiento a egresados	SEUNA	Administra la aplicación de las encuestas a ingresantes, egresados de grado y posgrado. Permite obtener la estratificación socioeconómica de los ingresantes y el seguimiento de los egresados.

Tabla 2

Los Sistemas de Información Integrales de la UNA y sus efectos en el desarrollo organizacional

Sistemas			Efectos del Do
Académicos		Siglas	Función
De Fondos			
Sistemas de gestión	Sistema de Percepción de Fondos	SPF	Apoya a las unidades académicas de la UNA en la planificación y control administrativo relacionado a los ingresos que se perciben.
	Sistema de Administración de Almacén y Patrimonio	SAP	Permite la gestión y administración de los bienes.
	Sistema de Ejecución Presupuestaria	EPR	Permite el seguimiento de la ejecución del presupuesto de las diferentes unidades académicas de la UNA.
De Recursos Humanos			
	Sistema de Legajos y Sueldos	CONSUNA	Facilita la gestión de los legajos y sueldos de los Recursos Humanos.
	Sistema de Gestión del Personal	PERSON	Permite la gestión y administración del personal.
De Documentos			
	Sistema de Gestión de Documentos	GDOC	Facilita el seguimiento de los documentos desde el inicio de la solicitud.

Fuente: Elaboración propia en base al informe del Centro Nacional de Computación - UNA.

En el proceso de consolidación de los sistemas y atendiendo a la demanda, surgieron los Sistemas de Información Integrados. Actualmente se encuentra en la fase inicial de implementación el principal sistema corporativo para la Universidad que constituye el sistema académico utilizado por la mayoría de las unidades académicas, que actualmente se encuentra en su Versión 7. Este sistema provee un conjunto de servicios vitales para la administración de la gestión académica, organizados en módulos dirigidos a autoridades, profesores, estudiantes y funcionarios, además de interactuar con otros sistemas vigentes.

El proceso de desarrollo de los SII y el mejoramiento de la gestión de la información académica permitieron la consolidación de las bases de datos y la elaboración de informes específicos de la población estudiantil, egresados y de recursos humanos de la Universidad, incluso de cada unidad académica, asegurando la provisión de la información necesaria para los diagnósticos, la planificación y evaluación institucional. Así como: atender la demanda de generación de datos que posibiliten obtener indicadores de gestión de forma automatizada y facilitar el procesamiento de la información exigidos por los requerimientos de los Modelos de Evaluación para Acreditación de Carreras, a nivel nacional y regional, de las carreras de la UNA.

De esta forma, el sitio de la UNA provee al público general una visión organizada de la gestión institucional, proporcionando la oferta sistematizada a nivel de carreras, así como los datos sobre los indicadores más relevantes e informaciones permanentes de la vida institucional. Cuenta con enlaces a las unidades académicas y a los sistemas académicos, administrativos, y el Gerenciador de Bibliotecas y Encuestas a Estudiantes y Egresados.

Además existen portales para estudiantes (e-alu), profesores (e-prof) y directores (e-dir) y repositorios de publicaciones periódicas sobre los datos estadísticos de la Universidad, así como informaciones de interés como disposiciones y reglamentos vigentes.

Por otra parte, el fomento al DO en la Universidad a través de los distintos sistemas de gestión y aseguramiento de la calidad del funcionamiento en la UNA: el Sistema Integrado Administración Financiera del Estado Paraguayo, el Modelo Estándar de Control Interno del Paraguay (MECIP) y el modelo de evaluación institucional de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES) requieren para su integración la coordinación de las actividades bajo una estructura organizativa flexible y dinámica, que desarrolle el gerenciamiento de la información institucional apoyado en sistemas de información que permitan la generación de evidencias, el seguimiento del cumplimiento de metas y objetivos institucionales.

Conclusiones

En la realización del presente estudio se ha presentado la relevancia de la gestión de información y la utilización de los SII como herramienta del desarrollo organizacional, concluyendo los siguientes aspectos:

El avance de las nuevas tecnologías ha propiciado el desarrollo e integración de los sistemas de información en la UNA; los SI contribuyen a optimizar la gestión de la información generada, respaldando la adecuada toma de decisiones en la planeación y evaluación de los planes de acciones establecidos.

La aplicación de los SII está en proceso de desarrollo en la UNA; la experiencia organizacional inicial existente permite concluir que los sistemas integrados optimizan la capacidad de cada sistema de información componente y sus resultados, contribuyendo de esta forma al uso como herramienta de gestión, tanto para los decisores como para los beneficiarios de la organización.

El desarrollo organizacional (DO) permite a las organizaciones orientar sus objetivos y trazarlos teniendo en cuenta no solo las metas institucionales, sino las personas, los sistemas y el medio. Es así como la gerencia de la información busca el logro de una mayor eficiencia organizacional, condición indispensable en el mundo actual, caracterizado por la intensa competencia a nivel nacional e internacional.

Finalmente, el desarrollo y funcionamiento óptimo de los SII constituyen una herramienta fundamental para el DO; en la UNA, el proceso de implementación de los SII está permitiendo asegurar la gestión de la información generada, para una mejor conducción del diseño, la planificación e implementación de acciones que favorezcan la calidad de la enseñanza impartida, así como la mejora institucional que facilite la rendición de cuentas a la sociedad respecto a los recursos estatales recibidos y el cumplimiento de sus fines.

Conclusión

Por lo tanto, en coincidencia con la postura de Pozo Municio (Álvarez y Figueroa, 2009) cuando sostiene que “aprender supone un esfuerzo que requiere de buenas dosis de motivación en el sentido de ‘moverse hacia’ el aprendizaje, los motivos para aprender deben ser suficientes para vencer la inercia de no aprender”.

El aprendizaje significativo requiere de una necesaria predisposición, ya que comprender precisa de esfuerzo y el sujeto debe tener algún motivo para esforzarse. Por ello, el factor motivacional es imprescindible. Por otra parte, cuando las personas carecen de

confianza en sus capacidades de aprender significativamente, ya sea por motivos internos u obstáculos de tipo afectivo, es complejo que se dé el aprendizaje significativo.

Hace unos años, la Unesco solicitó a Jacques Delors, presidente de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, la elaboración de un documento. El producto es el denominado *Informe Delors: La educación encierra un tesoro* (1996), constituido hoy como faro del quehacer educativo mundial en el siglo XXI. El aporte de Delors es sustantivo en tanto que menciona los pilares fundamentales del hecho educativo: aprender a CONOCER, aprender a HACER, aprender a VIVIR JUNTOS y aprender a SER.

- “Aprender a conocer... esta cultura general sirve de pasaporte para una educación permanente, en la medida en que supone un aliciente y sienta además las bases para aprender durante toda la vida”.
- “Aprender a hacer... adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales”.
- “Aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos”.
- “Aprender a ser... sin dejar de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona. Sin ser exhaustivos, la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás, el carisma natural del dirigente, etc., viene a confirmar la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo”.

Es en este escenario de tensiones entre lo educativo como mero aspecto instrumental de las necesidades de los más pobres y lo imprescindible de una propuesta abarcadora de educación para el desarrollo, en donde se observa la importancia de promover el pensamiento y los dispositivos de acción que aporten soluciones colectivas e incidencia en las políticas públicas.

Referencias

- Angell, I.O. and Smithson S. (1991). *Information Systems Management: Opportunities and Risks*.
- Aparicio, M. (Enero 2010). La Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario y de Empleo en su Articulación. ¿Hacia un Paradigma Sistémico Transdisciplinario? *La Educación. Revista digital*. Organización de los Estados Americanos.
- Arellano Rodríguez, M. (2008). Sistemas de información: ¿adecuación a los cambios tecnológicos o herramienta de gestión. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 14(3), 528-545.

- Carot Sierra, J. M. y Orduña Malea, E. (2013). Sistemas de información integrales sobre universidades: el proyecto Infoaces. *Anuario ThinkEPI*, 7, 178-183.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Julio 2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Comunicado.
- Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración*. (7ª Ed.) México Interamericana: McGraw Hill.
- Mackay, D. J. C. (2003). *Information Theory, Inference and Learning Algorithms*. Recuperado de: <http://www.inference.phy.cam.ac.uk/mackay/itprnn/book.html>
- De Vries, W. (1999). El contexto internacional de las políticas de educación superior en México durante los años noventa: reformas en evaluación y financiamiento. *Historias paralelas, un cuarto de siglo de las universidades públicas en México*. México: UACJ, pp. 19-44.
- Fernández Lamarra, N. (2012). “La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda”. *Debate universitario*, 1(1), 1-29.
- Gómez Fulao, J. C.; y Magdalena, F. (Coord.) (1999). *Sistemas administrativos. Estructuras y Procesos*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- INFOACES: *Sistema Integral de Información para la Educación Superior de América Latina*. Área Común de Educación Superior con Europa. Recuperado de: <http://www.infoaces.org>
- Pérez U. R., et al. (s.f.). *Análisis empírico de la aplicación del modelo de modernización de la gestión para organizaciones en PyMES*. Ley N° 4995 de Educación Superior. La Gaceta Oficial, Asunción, 2 de agosto de 2013.
- Ponjuán Dante, G. (1999). El éxito de la gestión o la gestión del éxito. *Anales de Documentación*, (2), 39-47.
- Ponjuán Dante, G. (2003). *Gestión de información en las organizaciones: principios, conceptos y aplicaciones*. Santiago de Chile: CECAPI.
- Rivas, J. (julio- diciembre 2003). La gerencia de la información: El caso de los archivos. *Biblios*, 4, (16), 3-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.04?id=16101605>
- Solana, R. F. (1994). *Administración de Organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Interoceánica S.A.
- Universidad Nacional de Asunción (2013). Anuarios estadísticos, Informe socioeconómico de estudiantes, Resultado de encuesta a egresados de la UNA, Guía Académica y Boletines 2013. Recuperado de: <http://www.una.py>
- Torres, S. (2009). *Desarrollo organizacional*. Argentina: El Cid Editor.

Capítulo III

REFLEXIONES SOBRE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

■ La infancia frente a la pobreza y la exclusión en Paraguay: una reflexión a partir de conceptos y hallazgos de investigaciones*

Fecha de recepción: 09/03/15 Fecha de aceptación: 19/02/16

Patricia Misiego**

Resumen***

El presente artículo analiza la situación de exclusión y vulnerabilidad que enfrenta la población en situación de pobreza y que afecta principalmente a la niñez en Paraguay. Se parte de un relato titulado “La incertidumbre de la pobreza”, que forma parte de la investigación “Pautas y prácticas de crianza” realizada por Global Infancia para la Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia el año 2011. Este relato muestra la realidad de una familia rural tradicional que migra a Asunción en busca de oportunidades; pero luego, por la enfermedad de uno de sus hijos, se ve envuelta en miles de penurias y búsquedas para curarlo, llegando al punto de tener que recurrir a un país vecino para realizar los estudios y la operación del niño, pues en Paraguay no encontraron respuestas favorables y adecuadas para una familia pobre.

A partir de este caso se reflexiona sobre la evolución del concepto de infancia y los derechos de la niñez desde la Convención de los Derechos de la Niñez, las políticas, los efectos de la pobreza en esta etapa y la falta de más investigaciones para lograr visibilizar las complejas situaciones que afectan a niños, niñas y adolescentes en Paraguay.

Palabras claves: pobreza infantil, modelo ecológico, investigación en infancia, derechos de la niñez.

* El material se encuentra posteado en la web.

** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Asunción). Investigadora en el Desarrollo, Participación y Ciudadanía, docente del Instituto Pedagógico de la Universidad Católica de Asunción. Correo electrónico: pmisiego@desarrollo.edu.py

*** Se agradece especialmente la revisión y colaboración del Mag. Rodolfo Elías.

Abstract

This article analyzes the situation of exclusion and vulnerability facing the population in poverty which affects children in Paraguay. It starts with a text entitled "The uncertainty of poverty", section of the investigation "Rules and parenting practices" by Global Infancia. This study was done for to the Ministry of Children and Adolescents in 2011. This story shows the reality of a family traditional rural migrating to Asuncion for opportunities; but the illness of one of their children is involved in thousands of hardship and search for cure, to the point of having to resort to a neighboring country to conduct studies and operation of the child, because in Paraguay they do not found favorable responses and suitable for a poor family.

From this case we reflect on the evolution of the concept of childhood and children's rights from the Convention on the Rights of the Child, the policies, the effects of poverty at this stage and the lack of further research to achieve visible complex situations affecting children and adolescents in Paraguay.

Keywords: child poverty, ecological model, childhood research, child rights.

Introducción

“El papá trabajaba como guardia de seguridad. Y yo (la madre) viajé con Wil a Buenos Aires. Primero le llevé a Buenos Aires cuando Luz (la hija menor) estaba mamando, y no había lugar porque él se tenía que operar sí o sí –había sido.

En Asunción nosotros luchamos, nosotros procuramos ahí. Y no conseguimos nada porque nos pedían estudio, estudio y estudio. Y su estudio costaba un millón, un millón quinientos¹. Eso con Wil que tenía problema del riñón.

Entonces mi cuñada vivía en Buenos Aires, me dijo para llevarle y le llevé. Nos dio turno el doctor de allá... volvimos otra vez a Asunción, 6 meses esperamos el turno como para operarle.

Me dijo para ir antes de dos meses. Yo les traje a mis hijos, todos acá (al campo Paso Barreto, Concepción) con mi mamá. Le trajo su papá y yo me fui con Wil. Me fui en junio, de ahí tengo que llevarle todo su estudio, su resultado, hicimos todo otra vez, otro control, una cantidad.

Por culpa de él anga (de Wil) lo que nosotros volvimos otra vez acá (Paso Barreto, Concepción). Porque él (el padre) trabajaba y después dejó su trabajo, no consiguió

más otro trabajo. Y nosotros vivíamos allá (Asunción) en alquiler, pagamos alquiler, agua, luz, todo.

Cuando nace Wil con este problemita, empiezan con los estudios y gastos desde que nació. Nació en el año 2005, y cuando yo estuve así de control, control en el hospital y todo eso con él, yo me descuidé y me quedé de nuevo embarazada de Luz. Luz nació en el 2006, así de seguido. Después le llevé (a Wil) ahí en Buenos Aires y ahí se operó. Él se operó a los 2 años, él tiene ahora 6 años. Cada año le llevo a su control en Asunción. En el Materno Infantil San Lorenzo le suelo llevar, pero este año me fui y ya se mudó su doctora. Le llevé en Itauguá y ahí me fui junto a su doctora. Ahí se mudó había sido. Y yo tengo que llevarle a él, se le hizo todo su estudio otra vez ahí, con la ecografía, análisis y todo de nuevo para ver cómo está su riñón, si está bien. Acá un chiquitito le abrieron (muestra el costado), y ahí lo que me dijo que se le hizo un conducto, que tenía un cañito que se trancó, y ese dice que seguramente que le añadió para funcionar bien su riñón.

Y esa es la historia con Wil" (Madre, 2011)²

Todo este trajín duró aproximadamente dos años para la familia. Por este motivo, el padre perdió el trabajo, la familia regresó al campo. Cada viaje a la ciudad para los controles conlleva varios gastos para la familia. Fide (la madre) debe abandonar por casi una semana la casa y a sus otros hijos al cuidado del padre y familiares, dejando de percibir su ganancia por la venta en la cantina, que es su única forma de ingreso.

En América Latina y el Caribe, así como en Paraguay, conviven y existen variadas infancias, que debido a las circunstancias de los contextos socioeconómicos, históricos y culturales que les han tocado no acceden a un desarrollo pleno ni gozan de sus derechos. Muchas de estas infancias viven en asentamientos periurbanos, contextos vulnerables o rurales sin servicios básicos, ni asistencia o presencia de entes estatales. Así es como la pobreza infantil expone con fuerza sus tres dominios: privación, exclusión y vulnerabilidad (Minujin, 2005, citado en Llobet y Minujin, 2011).

En este artículo se discuten conceptos relacionados a la infancia en condición de pobreza y vulnerabilidad. Se parte reflexionando sobre la evolución del concepto de infancia, dando una explicación de lo que significa la condición situada de la infancia, las implicancias de la pobreza en este periodo de la vida; además, se analizan aportes de la teoría sistémica y del enfoque del modelo ecológico entorno al desarrollo infantil. Posteriormente se presentan algunos hallazgos de las investigaciones en infancia del Paraguay para finalizar en las consideraciones finales con reflexiones respecto a los desafíos que tiene la investigación en el Paraguay en este aspecto.

Concepto de niñez o infancia

El concepto de niño ha cambiado históricamente (Ariès, 1986; Marre y San Román, 2012). Anteriormente, el niño era tratado como un objeto privado que podía incluso ser vendido a otros, debía ser entrenado para poder trabajar apenas tenga el tamaño y la fuerza necesaria. Estas ideas han ido evolucionando hasta la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN), donde el concepto de niño cambia sustancialmente al considerarlo como una persona sujeto social de derechos desde su nacimiento (Marre y San Román, 2012). Al ser reconocido como persona tiene derecho a: crear, pensar, aprender, tomar decisiones, elegir entre opciones, interactuar con el entorno y expresar sus sentimientos. Este *input* nuevo que conlleva la CDN es un gran aporte para la revisión de las leyes, políticas y esfuerzos que todos los países que han ratificado deben hacer por el cumplimiento de los derechos del niño. “Los niños tienen un estatus social distintivo al de los adultos” (Chacón, 2013).

Sin embargo, se considera que la CDN tiene algunas falencias como la visión adulto-céntrica muy generalista de la niñez, universalizando la infancia (Marre y San Román, 2012). Sin distinguir la multiplicidad de infancias y características que muestran las diferentes caras de la niñez en cada país. “*La infancia es objetivamente heterogénea en la medida en que existen infancias socialmente diferentes y desiguales*” (Luionetti, citado por Chacón, 2013).

El concepto de infancia emerge en las ciencias sociales considerando que es un concepto complejo y dinámico. Surge de un diálogo entre las diferentes disciplinas y campos del saber (la Psicología, la Historia, la Sociología, la Antropología, ...) (Chacón, 2013). UNICEF utiliza el concepto de infancia para referirse a los menores de 18 años. “*La infancia es socioculturalmente variable, lo que equivale a decir que no existe una naturaleza infantil en el sentido de un sustrato biológicamente fijo y determinante de formaciones socio-culturales. Se dan en verdad ciertas invariantes en la niñez, pero el aspecto específico que ella toma en una sociedad dada está condicionado por las características propias de esa sociedad*” (Ochoa, 2002, citado en UNESCO, 2004).

Las ciencias que más han profundizado en el conocimiento de la infancia, del sujeto en sí, son: Psicología, Educación, Sociología, Antropología, Ciencias Jurídicas, la Medicina, entre otras. Carli (2011) menciona y clasifica los estudios de la infancia según la ciencia que prevalece en el enfoque investigativo, ya que las preguntas provenientes de una ciencia específica son particulares y puntuales, y si bien levantan información sobre otros aspectos del sujeto, muchas veces esto no se analiza. Por este motivo, aún se tienen visiones segmentadas de la infancia.

Elementos para la comprensión de la infancia: condición situada de la infancia, la pobreza infantil y el modelo ecológico

La **condición situada de la infancia** tiene que ver con el contexto histórico y socio-cultural. Esta condición está marcada por “dónde está” y “cómo se mueve” (Valenzuela, 2009). El concepto de infancia está relacionado con las características de clase social a la que pertenece. No es lo mismo ser niño de una clase social alta urbana, donde se tienen cubiertos todos los cuidados y servicios básicos y más; que ser niño de un estrato social pobre rural, donde desde pequeño se sufren privaciones.

La pobreza en la infancia deja huellas imborrables: “*El desarrollo cerebral en la infancia temprana es un factor determinante de la salud, aprendizaje y conducta a lo largo de toda la vida*” (Tellería y Molina, 2008). Estas condiciones solo pueden cambiar si se potencian factores protectores de la niñez y su familia.

Un gran segmento de la población infantil tiene pautadas las condiciones de vida futura, tiene anulada toda posibilidad de un futuro que rompa con el círculo de pobreza. Están condenados a vivir en las mismas condiciones de extrema pobreza que sus progenitores; es decir, expropiados de la esperanza (Valenzuela, 2009). Sincrónicamente otros niños en el mismo país pueden estar esperando por tener la última novedad tecnológica para no aburrirse, inmersos en una realidad totalmente distante a la anterior y con expectativas a las cuales los otros ni siquiera tienen derecho a soñar.

El tiempo social tiene una condición diversa, desigual y no homogénea de la vida en la sociedad. Es un concepto que relativiza el tiempo absoluto y único. Hawking (citado en Valenzuela, 2009) menciona que “*cada individuo posee su propia medida personal de tiempo, que depende de ‘dónde está’ y ‘cómo se mueve’*”. Está relacionado con la existencia de cambios desiguales de vida, también con las intensidades de tiempo que pueden significar un evento o revolución social, ya que estos hechos varían radicalmente la noción de tiempo y aceleran procesos.

Este **tiempo social** se expresa de manera diacrónica al tiempo histórico, pero en simultaneidad a partir de la desigualdad social (Valenzuela, 2009). A nivel personal, muchas veces un evento, accidente, enfermedad, privaciones varias, etc., pueden propiciar grandes cambios físicos, psicológicos y sociales en la persona que son efectos corporales del tiempo social. Las condiciones de vida y el contexto socioeconómico influyen en la esperanza de vida al nacer y la intensidad del envejecimiento. La intensidad del tiempo y las condiciones de vida se marcan en el cuerpo de las personas, dejando expuestas las desigualdades estructurales (Valenzuela, 2009).

Los ciclos de la pobreza impactan en la infancia de diferentes maneras, y a su vez su percepción y consecuencias en la infancia difieren de los de edad adulta. El Instituto por la

Democracia Sudafricana (IDASA, por sus siglas en inglés) definió cuatro categorías de sufrimiento y privación de la **pobreza infantil**:

- **Insuficiente ingreso y oportunidades:** se refiere al sufrimiento y la preocupación infantiles por el bajo nivel de ingreso en su hogar y su propia falta de ingreso.
- **Falta de oportunidades de desarrollo humano:** expresada en la falta de acceso a los servicios básicos, tales como salud, educación, servicios sanitarios y recreación.
- **Sentimientos de inseguridad económica y física:** preocupación de los niños acerca de la fluctuación del ingreso del hogar (desempleo, cambios de precios, muerte de la familia) y al acceso de los servicios públicos. Como consecuencia, los niños son retirados de la escuela y se transforman en cabeza de hogar o niños de la calle.
- **Sentimientos de poco poder:** sentimientos de opresión o exclusión dentro de la unidad familiar o desprecio por parte de la comunidad (Llobet y Minujin, 2011).

Por lo expuesto hasta aquí, se puede corroborar que la infancia no puede ser mirada de manera aislada; al contrario, es necesario analizarla en su contexto social e histórico específico. Para ello se debe hacer uso de la teoría sistémica, que fue evolucionando de un enfoque más estructural a otro que abarca la complejidad de las relaciones e interrelaciones y contempla un **enfoque más ecológico**. Donde se puede comprender la circularidad de las relaciones e interacciones entre los diversos contextos-ecosistemas o “conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente” (Bronfenbrenner, 1987). Este enfoque complejo y ecológico aporta a la comprensión del niño desde el entramado de las relaciones y estructuras en las que está involucrado. Con lo cual si se quiere realizar una transformación de las condiciones de vida de los niños, niñas, familias y contextos, se debe intervenir en estas estructuras y la transformación se irá percibiendo o permeando en las demás estructuras.

El **construccionismo social** nos brinda elementos para la comprensión de niñas y niños, sus familias y contextos comunitarios, y nos revela que el lenguaje es el medio a través del cual se realiza la socialización (Ospina-Alvarado, 2013). El lenguaje contiene significantes que la comunidad establece a partir de convenciones y construcciones de la cultura. Por lo tanto, el aporte de esta teoría es que las construcciones sociales no son estructuras preestablecidas sino realidades a descubrir, ya que cada persona construye relacionamente sus propias versiones de la realidad.

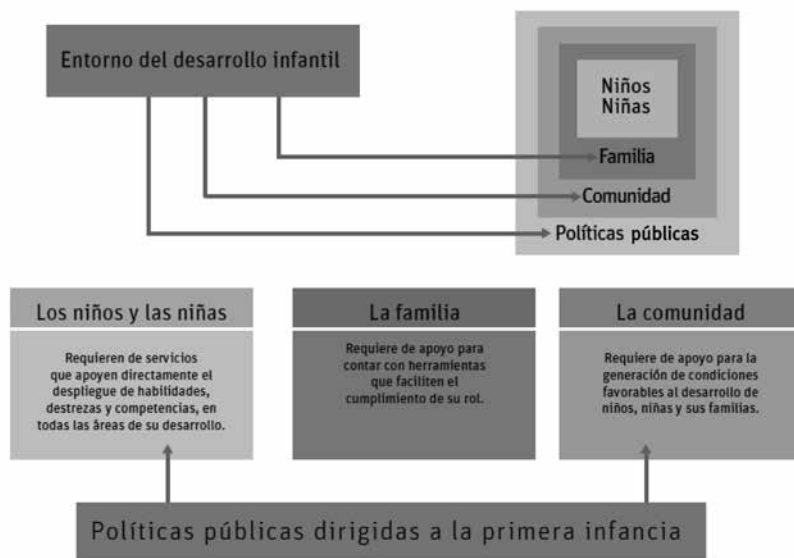


Figura 1. Modelo ecológico en el entorno del desarrollo infantil

Fuente: Molina, Cordero y Silva, 2008.

La pobreza material, social y psicosocial de las familias desencadena una serie de riesgos, que comienzan en la infancia y que pueden desembocar en una menor disposición para el aprendizaje y baja motivación para asistir a la escuela, traduciéndose luego en bajos rendimientos en la escuela, deserción escolar y/o conductas de riesgo. Como consecuencia, hay menores calificaciones para el mercado laboral, mayor probabilidad de obtener un empleo precario y bajos salarios. Asimismo, estos fenómenos pueden resultar en problemas de desadaptación social y marginalidad (Wilkinson y Marmot, 2003, citado en Molina y Torres, 2013).

Hallazgos de las investigaciones de la infancia en Paraguay

Las infancias más invisibles en las investigaciones son: la niñez indígena, la niñez con discapacidad, el adolescente trabajador o sostén del hogar, la juventud campesina, la niñez urbana pobre, la infancia en los asentamientos, entre otras. Existe poco conocimiento sobre pautas y prácticas de crianza, acceso a derechos, respeto a la identidad cultural, formas de preservación cultural vs. la aculturación de los pueblos originarios, condiciones de vida en contextos de vulnerabilidad.

Si bien hay un reconocimiento de las diferencias socioculturales, las políticas, los

programas y las acciones generalmente se basan en el modelo aceptado por la sociedad dominante, lo que produce, en consecuencia, una situación de discriminación de grupos minoritarios (Elías, Pacheco y otros, 2012). Es por este motivo que se debe reforzar la mirada investigativa y de las políticas públicas hacia estos sectores menos favorecidos, pues de otra forma quedará oculta e invisible una parte de la realidad. Las varias caras que muestran las infancias del país serán desconocidas.

Las investigaciones recientes dan cuenta del no cumplimiento y vigencia plena de los derechos de la niñez, por ejemplo: de la niñez en situación de pobreza (UNICEF, 2012), del trabajo infantil (Misiego y otros, 2012), situación de la salud materno-infantil (UNICEF, 2013), escaso progreso educativo (Elías y Molmas, 2013). Recién se está instalando el tema de derechos, la concepción del niño como sujeto de derechos (lo cual incluye, por ejemplo, nuevos protocolos para la atención sanitaria a niños y adolescentes) y la búsqueda del cumplimiento equitativo y efectivo de los derechos para toda la población.

Tabla 1
Condiciones de la infancia en Paraguay

DD. NN.	Descripción de la situación en Paraguay
Protección	En Paraguay, se reconoce oficialmente que existe un porcentaje de subregistro de nacimientos mayor al 30 % (UNICEF, 2013).
Cuidado familiar	<p>A nivel familiar se nota un deterioro de la estructura y la disolución de la familia; carencia o ausencia de la figura paterna y de la materna, en menor medida; migración de uno o ambos padres; baja calidad de las relaciones afectivas y la estimulación temprana; bajo nivel de instrucción de los padres y la frustración ligada a la pobreza (Molinier, 2011). Hasta el 2008 habían migrado por cuestiones laborales 255.932 personas, de entre 15 y 40 años y más, afectando al 12 % de los hogares, de zonas urbanas y rurales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jefatura de hogar femenina: a nivel nacional es del 32 % (EPH, 2014). - Hogares nucleares incompletos: en el 6,5 % total falta uno de los padres de familia (Molinier, 2011). - Aspectos culturales: “En todos los casos la crianza está a cargo de las mujeres: las madres, las abuelas, tías, incluso hermanas” (Elías, Pacheco y otros; 2013). - Desconocimiento de los miembros de la familia sobre la implicancia de un cuidado y atención oportuna en etapas tempranas. - Abandono temprano del niño por temas laborales: “Resalta el rol de las y los hermanas/os mayores en el cuidado de los más pequeños. Estos niños y niñas asumen conductas de independencia desde los primeros años de vida” (Deme-lenne, 2006; Elías, Pacheco y otros; 2013). - La violencia familiar: el 61 % de los niños, niñas y adolescentes encuestados reportaron haber recibido algún tipo de maltrato, ya sea del padre, la madre o por ambos. El tipo de maltrato que más ocurre es la violencia física grave (35 %), seguida por la violencia física leve (13 %) y la psicológica, que tiene el mismo porcentaje (13 %) (UNICEF, 2011).

<p>Agua potable</p>	<p>El acceso a agua potable depende de la ubicación geográfica, solo el 78,7 % de la población rural tiene acceso a agua mejorada³, mientras que en zona urbana es de 95 % (EPH, 2014). La mayoría de las comunidades indígenas carece de acceso a agua potable.</p>
<p>Salud</p>	<p>Paraguay presenta una tasa estimada de mortalidad en menores de cinco años de 22,4 por 1.000 nacidos vivos, según la Cepal. El 84 % de las muertes registradas se produce en el primer año de vida y el 58 % en los primeros treinta días de vida. La tasa de mortalidad materna bajó de 164 a 89 por 100.000 nacidos vivos del año 2000 a 2011, aunque es insuficiente para cumplir con las metas fijadas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Solo el 25 % de la población infantil menor de un año goza de lactancia materna exclusiva. La desnutrición crónica de la primera infancia en Paraguay, 17,5 %, es de las más altas de la región, y es mucho más alta en la población infantil indígena, 41 % (UNICEF, 2013).</p>
<p>Educación</p>	<p>La Tasa Bruta Matrícula de niños de 0 a 4 años es muy baja (5,5 % a nivel nacional en 2012), indicando que la atención y educación de los niños y niñas menores de 5 años sigue siendo un ámbito desatendido y específicamente en las zonas rurales (1,4 %). La tasa neta de matrícula en preescolar registró una caída de matrícula al 65 % en 2012 (Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Paraguay).</p>

Fuente: Elaboración propia.

La privación y exclusión a los servicios básicos y los derechos de la niñez están influenciadas por la situación de pobreza. Estas infancias están marcadas por un no respeto y vulneración de sus derechos; desde la inaccesibilidad a agua potable, la desnutrición, el abandono hasta la vulneración por maltrato o cuestiones culturales que se observan en todos los sectores socioeconómicos. Casi un 34 % de la población de 15 años y menos vive en situación de pobreza y pobreza extrema (EPH, 2014).

La desigualdad y no atención prioritaria a los problemas de la infancia deja entrever que si no se toman medidas que propicien factores protectores de la niñez, que estén asociados a la reducción del riesgo y busquen mejorar la calidad de vida de los niños en este momento, que propicien la vivencia plena a los derechos mencionados en la CDN, se tendrá una adolescencia y juventud desprovistas de las condiciones mínimas para afrontar el futuro, como dice Valenzuela, excluidos de la esperanza.

Algunas conclusiones de la investigación cualitativa de pautas y prácticas de crianza realizada en el 2012 señalan que:

“Un punto de partida de esta investigación fue el reconocimiento de la diversidad sociocultural del Paraguay y que la misma se refleja también en diferentes concepciones sobre la familia, la crianza y el desarrollo infantil. En esta investigación no hemos agotado todos los posibles escenarios (hemos optado por ciertos sectores, en especial, los que se encuentran en situación de pobreza); sin embargo, hemos podido identificar diferencias en estas familias en lo que respecta a la relación con el entorno social

y físico, en sus relaciones de pareja, la constitución, los vínculos con la familia y las pautas y prácticas de crianza. Hemos observado particularidades en estos aspectos en contextos rurales, urbanos pobres, en comunidades indígenas, afrodescendientes y en hogares que tienen un hijo o hija con alguna discapacidad.

Identificamos, por ejemplo, mayor vínculo comunitario en contextos indígenas, tanto rurales como urbanos, donde muchas decisiones se toman en la comunidad y con un sentido de responsabilidad en la crianza que va más allá de las personas adultas de la familia a la que pertenecen. Este sentido de comunidad también encontramos en el grupo afrodescendiente y con menor fuerza en las familias urbanas e incluso en las rurales, donde la comunidad ejerce más bien un sentido de control social pero no necesariamente de apoyo. En familias con niños y niñas con discapacidad, el manejo y cuidado permanente recae casi exclusivamente en el entorno nuclear y, con mucha más frecuencia, en las figuras femeninas de la familia (madre, abuela, hermana mayor). También se pueden marcar situaciones particulares a cada contexto en lo que respecta a la relación de la familia con los servicios sociales. Si bien en todos los casos predomina la desinformación sobre los servicios y las dificultades de acceso, donde se puede hablar de mayores dificultades, incluso de violencia y discriminación, es con los integrantes de las comunidades indígenas, tanto en lo que respecta a la salud materno-infantil (por ejemplo, en el parto y atención posparto) como en el acceso a procesos educativos formales, es decir, la escuela.

También se han encontrado diferencias en la crianza, en los juegos, en la alimentación, cuidado, higiene, entre otros” (Elías, Pacheco y otros, 2012).

Consideraciones finales. Desafíos de la investigación en Paraguay

Las mayores y mejores posibilidades que tienen las investigaciones sobre las infancias como objeto de estudio se darán si estas son realizadas de manera multidisciplinaria, lo que las vuelve más rigurosas e integrales. Las investigaciones deben prestar atención a la contextualización (sea esta histórica, socioeconómica, cultural, etc.).

Estas investigaciones no pueden tener una mirada fragmentada de la realidad, deben ver al niño y a la niña como un todo y en su contexto; en el caso del niño pequeño su entorno inmediato, la familia: es la que, condicionada por su realidad, afecta al desarrollo del niño o niña con su accionar, su forma de ser, sus creencias, estilos de vida, posibilidades y privaciones. Es por ello que estos estudios constituyen un desafío para la multidisciplinaria y la trans-disciplinaria, donde exista un real diálogo entre la Sociología, la Psicología, las Ciencias Jurídicas, lo ambiental, la Medicina (la Nutrición), la Psicología Social y otras ciencias (Chacón, 2013).

El enfoque ecológico y la complejidad desde la teoría sistémica, así como el entendimiento de la construcción del niño como sujeto social son elementos de suma vigencia, los cuales deben ser asumidos por la investigación nacional para realmente descubrir y comprender las infancias de nuestro país, alejadas de los estándares europeos o norteamericanos. Tanto la perspectiva sistémica como el construccionismo social nos permiten develar las realidades de los diversos contextos latinoamericanos sin verlos como anormales, sino reconociéndolos y descubriéndolos desde su interpretación, esta es la total vigencia que tienen estas teorías.

La perspectiva sistémica y el construccionismo social nos permiten comprender, apoyar y mejorar el abordaje de las infancias, sus familias y contextos; responder a la diversidad, respetar valores culturales, proveer continuidad durante tiempos de cambio; analizar los diversos cambios que vienen ocurriendo en la dinámica de las familias y comunidades: cambios en las funciones tradicionales de la familia, su estructura y funcionamiento, el papel de los hombres en la crianza, cambios en la visión de la niña y en la naturaleza del trabajo de la mujer, cambios en los patrones de migración y, finalmente, analizar la presencia de valores vinculados a la “modernidad”: educación, salud, apoyos sociales no tradicionales, como es el caso de la tecnología (Evans y Myers, 2005).

Es necesario seguir realizando investigaciones desde el enfoque de derechos, instalando las discusiones al respecto. También que existan investigaciones que miren el entorno cercano del niño desde un enfoque ecológico, donde se reconozca que la familia es el espacio primario de vivencia y socialización del niño. Por lo cual es importante conocer y analizar los conocimientos, posibilidades y realidades que envuelven a las familias para poder ser garantes de los derechos de sus hijos.

Los estudios sobre la situación de la primera infancia en el país exigen una ardua tarea para el cambio de prácticas en los modos de educar de educadores, familias, comunidad y autoridades, y constituyen un valioso aporte a la reflexión de realidad de las infancias en nuestro país.

Es el tiempo de reconocer a las infancias que coexisten en el territorio nacional y latinoamericano, sus realidades, contextos, visiones, situación de derechos, de manera a trazar los caminos para devolverles la esperanza.

Referencias

- Ariès, P. (1986). Qué es la Infancia. *Revista de Educación*, 281, 5-17.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo*.
Barcelona: Paidós.

- Carli, S. (2011). *El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos*. En: Cosse, I. Llobet, V. Villalba, C. Zapiola Ma. (Eds). *Instancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil, Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Chacón de Bustillos, M. E. (2013). *Estudios sobre la infancia. La inexcusable relación infancia - epistemología. Curso Virtual Perspectivas Epistemológicas y Metodológicas de la Investigación en Infancias y Juventudes en América Latina*. CLACSO.
- Demellenne, D. (2006). Contexto Sociocultural de la Educación Inicial. En MEC. *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, pp. 271-290.
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2014). *Resultados de la Encuesta Permanente de Hogares*. Asunción: Secretaría Técnica de Planificación.
- Eliás, R., Pacheco, C. y otros (2012). *Las infancias reflejadas en diez historias de vida*. Asunción: Global Infancia.
- Eliás, R. y Molinas, M. (2013). *Informe de Progreso Educativo 2000-2010. El desafío es la equidad*. Asunción: Instituto Desarrollo.
- Evans, J. L. y Myers, R. (1996). Creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentren. (Trad. L. Rampson y M. C. Tenorio) *The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. Coordinators' Notebook N° 15*. Traducción de Laura Rampson y María Cristina Tenorio.
- Instituto Desarrollo (2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Paraguay*. Recuperado de: unesco.unesco.org/images/0023/002300/2300365.pdf
- Llobet, V. y Minujin, A. (2011). La pobreza infantil y las políticas sociales. Una mirada sobre las transferencias condicionadas de ingresos. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 10, (2), 274 -287.
- Llobet, V. (2013). Políticas para la infancia en el contexto latinoamericano. *Curso Virtual Perspectivas Epistemológicas y Metodológicas de la Investigación en Infancias y Juventudes en América Latina*. CLACSO.
- Marre, D. y San Román, B. (2012). El “interés superior” de la niñez en la adopción en España: entre la protección, los derechos y las interpretaciones. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, (395) (número extraordinario). ISSN: 1138-9788.
- Misiego y otros (2012). *Evaluación de la situación de la niñez trabajadora en cal y ladrillo*. Asunción: Instituto Desarrollo.
- Molina, H., Cordero, M. y Silva, V. (2008). De la sobrevida al desarrollo integral de la infancia: Pasos en el desarrollo del sistema de protección a la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, Supl. (1), 11-17.
- Molina, H. y Torres, A. (2013). Módulo 1: Marco Conceptual y Fundamentos. Gestión de Políticas y Programas de Desarrollo Infantil Temprano. *Curso Virtual para Formuladores de Políticas y Gestores de Programas y Proyectos*. BID.

- Ospina-Alvarado, M. C. (2013). Clase 8: estudios en infancia, perspectivas de abordaje. *Curso Virtual Perspectivas Epistemológicas y Metodológicas de la Investigación en Infancias y Juventudes en América Latina*. CLACSO.
- Tellería, L. y Molina, H. (2008). Desarrollo infantil temprano... Un desafío. *Revista Chilena de Pediatría*, 9-10.
- UNESCO (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC / UNESCO.
- UNICEF (2003). *Pautas de crianza en comunidades indígenas del Chaco Central*. Asunción: UNICEF.
- UNICEF (2011). *Estudio sobre maltrato infantil en el ámbito familiar. Paraguay*. Asunción: UNICEF.
- UNICEF (2012). *Niños y Niñas urbanos en Paraguay*. Asunción: UNICEF.
- UNICEF (2013). *Situación del Derecho a la Salud Materna, Infantil y Adolescente en Paraguay*. Asunción: UNICEF.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de los jóvenes en la modernidad*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

■ Programas para la primera infancia: un área clave de intervención para disminuir las brechas sociales en Paraguay*

Fecha de entrega: 01/12/15 Fecha de aceptación: 13/06/16

Blanca Aquino**

Patricia Misiego***

Claudia Spinzi****

Resumen

Las investigaciones realizadas permiten concluir que los servicios educativos de calidad tienen un impacto en el desarrollo infantil. Los niños y las niñas que participan en dichos programas evidencian menor grado de repetición escolar y de abandono, tienen un buen desempeño académico y alta probabilidad de poseer niveles de estudios más avanzados. Este artículo explica algunas intervenciones regionales en desarrollo infantil temprano y la experiencia desarrollada en Paraguay. Un aspecto fundamental es realizar un monitoreo y una evaluación de la calidad de los servicios y las acciones que se dirigen a la primera infancia, lo que se incluye en los casos existentes.

Palabras claves: primera infancia, desarrollo infantil temprano, educación preescolar, evaluación de impacto, educación inicial.

* El artículo se encuentra posteoado en la web.

** Licenciada en Comercio Exterior (Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción). Máster en Ciencias. Área: Economía Aplicada (Universidad de São Paulo). Investigadora en Desarrollo, Participación y Ciudadanía del Área de Educación. Correo electrónico: baquino@desarrollo.edu.py

*** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Asunción). Investigadora en el Desarrollo, Participación y Ciudadanía. Docente del Instituto Pedagógico de la Universidad Católica de Asunción. Correo electrónico: pmisiego@desarrollo.edu.py

**** Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Asunción). Investigadora en Desarrollo, Participación y Ciudadanía del Área de Educación. Correo electrónico: cspinzi@desarrollo.edu.py

Abstract

Researches arrive to the conclusion that quality educational services have an impact on child development. Children who participate in these programs show lower degree of repetition and dropout, have a good academic performance and high probability of accomplish more advanced levels of formal education. This article review regional interventions in early childhood development and the experience developed in Paraguay. An important aspect that it is necessary for these programs is to monitor and evaluation of the quality of services and actions that target early childhood, which is included in the existing cases.

Keywords: early childhood, early childhood development, preschool, impact evaluation, early childhood education.

Introducción

Existe un sólido corpus de evidencias que indican que una intervención temprana a través de programas dirigidos a la primera infancia de sectores económicos y sociales vulnerables constituye un factor determinante para la disminución de la brecha social, favoreciendo el desarrollo cognitivo y socioafectivo de niños y niñas, de manera que puedan ingresar en el sistema educativo y tener un proceso escolar en mejores condiciones (Young y Fujimoto-Gómez, 2011). Por ello es importante poner énfasis en los programas para la primera infancia, que en la mayoría de los casos buscan mejorar las condiciones de desarrollo, desde el embarazo hasta su ingreso a la escuela.

La importancia de la atención a la primera infancia ha generado una serie de políticas, programas y experiencias en América Latina en las dos últimas décadas. Por otra parte, en el campo de la evaluación, particularmente de las evaluaciones de impacto, se ha puesto un énfasis en la construcción y medición de instrumentos que permitan estimar la influencia de los programas en el desarrollo de capacidades cognitivas y socioafectivas de niños y niñas desde su nacimiento. La psicología infantil y del desarrollo humano ha dado tanto el sustento teórico como metodológico para este tipo de investigaciones y evaluaciones, contribuyendo de manera sustantiva al desarrollo de las políticas dirigidas a la primera infancia.

En Paraguay, la reforma educativa iniciada en los años noventa propulsó una serie de acciones dirigidas a la primera infancia, área tradicionalmente poco atendida por el sistema educativo. Un hecho que se puede observar es un gran crecimiento de la matrícula en programas de preescolar y un impulso a programas de educación inicial. La educación preescolar, históricamente solo accesible a personas de clase media o alta de

sectores urbanos, se extiende al sistema público a zonas urbanas y rurales. Sin embargo, como se ha demostrado en diversos análisis, la expansión cuantitativa sin una atención a la calidad del servicio no conduce al logro de las metas deseadas.

Experiencias regionales recientes

Los estudios referentes a las intervenciones para el desarrollo infantil temprano en Estados Unidos, Europa y en países en desarrollo señalan que los niños que participan en dichos programas evidencian menor grado de repetición escolar y de abandono, tienen un buen desempeño académico y alta probabilidad de poseer niveles de estudios más avanzados (Young y Fujimoto-Gómez, 2011).

En los países de América Latina y el Caribe se han impulsado programas y políticas públicas de desarrollo infantil. Tomando como referencia algunos programas y políticas a lo largo de la región, se pueden identificar alternativas para fortalecer el desarrollo infantil temprano.

En Chile se encuentra el programa Chile Crece Contigo, que es un sistema que ha sido creado para igualar las oportunidades de desarrollo en niños, niñas, familiares y comunidades. Su objetivo es acompañar y hacer seguimiento a la trayectoria de desarrollo de niños y niñas, desde el primer control de gestión hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición, en torno a los 4 o 5 años de edad.

El programa Chile Crece Contigo consiste en articular las iniciativas, prestaciones y los programas orientados a la infancia, a fin de generar una red de apoyo para el adecuado desarrollo de niños y niñas, en las áreas de: salud, educación preescolar, condiciones familiares, condiciones de su barrio y comunidad, entre otros.

Chile cuenta con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), el cual es un programa preescolar del sector público que comenzó en 1970, el cual atiende a familias urbanas, periurbanas, rurales e indígenas que viven en la pobreza y se enfoca en atender a niños y niñas en riesgo y aquellos que presentan atrasos en el desarrollo. Además, existe la Fundación Educacional para el Desarrollo Integral del Menor (Fundación Integra). El programa se enfoca en madres adolescentes, que trabajan o buscan trabajo, mujeres jefas del hogar y familias socialmente vulnerables.

En Cuba, el modelo educativo no institucional “Educa a tu Hijo” permite la cobertura del 99,2 % de niños y niñas de 0 a 6 años de edad. Se divide en tres modalidades de atención: gestantes, individual y grupal. Educa a tu Hijo es un programa no institucionalizado, basado en la comunidad. Forma parte del Plan de Acción Nacional establecido

en Cuba en 1991, que involucra a todos los sectores de la administración central del Estado.

El programa Educa a tu Hijo, que es realizado por vías no formales, tiene como objetivo que la comunidad sea organizada para solucionar sus problemas, siempre teniendo presente que lo más importante es satisfacer las necesidades de los niños y, en especial, orientar y preparar a las familias (Rovina Quiñónez, 2010).

En el programa, el seguimiento es realizado desde el periodo prenatal, y los servicios brindados a las madres tienen inicio antes de la concepción, ayudando a identificar a las mujeres que pueden tener un embarazo riesgoso. La implementación del programa está a cargo de equipos promotores y ejecutores. Los primeros son maestros, educadores y personal de salud, que son un nexo entre el grupo coordinador local y la comunidad. Los ejecutores son personal de salud y educadores, y miembros de la comunidad quienes mantienen contacto con las familias, sobre cómo estimular el desarrollo de los niños (Tinajero, 2010).

Algunos logros en cuanto a salud son: disminución de la mortalidad infantil y materna; parto institucional; atención pediátrica sistemática en los primeros años de vida; promoción y beneficios de la lactancia materna; realización completa del esquema de vacunación; entre otros.

Los logros en educación son: disminución de la relación adulto-niño en los salones de los círculos infantiles; existencia de instituciones de nivel superior en todas las provincias del país; creación de centros de formación de instructores de arte y trabajadores sociales y el surgimiento de dos canales televisivos educativos.

Por su parte, Colombia cuenta con el programa Hogares Comunitarios, cuyo propósito es atender a mujeres embarazadas, niños y niñas desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, contribuir a la erradicación de la pobreza y ampliar la cobertura de servicios para los padres y madres trabajadores y de los niños/as vulnerables.

En el estudio realizado por Amar y García (2012) sobre el impacto del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar, los autores realizan una comparación estadística entre tres grupos: el primero está conformado por niños que hace tres años egresaron de los Hogares Comunitarios; el segundo, por niños que asisten a programas tradicionales del Estado; y el último grupo son niños que no participaron en ninguna de las dos modalidades. Entre los resultados del programa se pueden señalar que los niños que egresaron del Programa Hogares Comunitarios tienen un desempeño significativamente superior al de los niños de los grupos dos y tres. Además, los niños que egresaron del programa presentan rendimientos académicos superiores que sus pares del grupo tres.

Es importante mencionar las conclusiones de los autores con respecto a la evaluación de impacto del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar: a) el factor básico que más influye es la edad de inicio de la intervención, b) un factor muy importante es involucrar a la familia desde el inicio del programa, c) la familia es la única influencia educativa que permanece en la vida del niño, ya que los maestros son temporales, d) los programas que se realizan deben considerar a la comunidad, e) por último, el Estado tiene un papel protagónico en los programas de primera infancia.

En 2007, en Colombia se adoptó la Política Pública Nacional para la Primera Infancia, con los objetivos de promover el desarrollo integral de los niños desde la gestación hasta los seis años de edad, responder a sus necesidades y características específicas y contribuir al alcance de la equidad y la inclusión social, con la estrategia denominada “De Cero a Siempre”. En coherencia con esto, aprobó en el 2009 la Ley 1.295, que indica que es propósito del Estado contribuir a mejorar la calidad de vida de madres embarazadas y niños de menos de seis años, y dirige la atención a la necesidad de desarrollar un sistema integral de cuidado de los infantes que vaya más allá de los programas existentes.

Menciona que los niños y las niñas son diversos debido a las singularidades de sus interacciones, los distintos ritmos y estilos de desarrollo que adoptan, y sus particularidades de género, pertenencia étnica, condiciones humanas y contexto social. En virtud de ello, exigen intervenciones diferenciadas que respeten su contexto propio y les permitan desarrollar sus capacidades de manera acorde con su proyección personal y su entorno social.

La gestión integral en la Estrategia trasciende la simple articulación de acciones atomizadas, sectorializadas y descontextualizadas, para propender porque la labor de cada actor se configure desde su especificidad, en relación con la especificidad de los demás, y que esto ocurra de manera intersectorial, concurrente y coordinada. Ello involucra a los sectores estatales (educación, salud, cultura, bienestar, planeación, etc.) y a los demás miembros de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academias, organizaciones no gubernamentales, etc.).

En Honduras se encuentra el programa Atención Integral a la Niñez en la Comunidad (AIN-C), que incluye servicios de salud y nutrición para mejorar el crecimiento infantil.

En México, el Programa Educación Inicial está ubicado dentro del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); está dirigido a mujeres embarazadas y a padres de niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad que viven en áreas rurales, periurbanas y urbanas con altos niveles de marginación y poblaciones indígenas. También se encuentra el Programa Oportunidades de Transferencia Condicionada, el

cual está dirigido a mujeres embarazadas, lactantes y a sus hijos e hijas desde el nacimiento hasta su entrada a la escuela hasta los dos años de edad.

En Brasil existe el programa de Primera Infancia Mejor (PIM), que abarca al estado de Río Grande del Sur, el cual se creó el 7 de abril de 2003. El PIM fue inspirado por la experiencia cubana Educa a tu Hijo, que tiene como principales ejes a la familia, la comunidad y la intersectorialidad. Se efectúa un diagnóstico inicial del desarrollo de cada niño, que –junto con evaluaciones posteriores– será utilizado como base para planificar e implementar las actividades que mejor se adapten a las características y necesidades de cada niño y familia.

En Argentina, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil brinda herramientas para asesorar, fortalecer y acompañar a familias, docentes, facilitadores y otros agentes que trabajan en instituciones educativas de atención y cuidado de niños y niñas de 0 a 5 años en temas relacionados con la crianza y el mejoramiento de la calidad de vida.

En Uruguay existe el programa Uruguay Crece Contigo, que recoge la trayectoria de dos programas como el de Chile Crece Contigo y Canelones Crece Contigo, que es a nivel nacional. El programa busca fortalecer las acciones orientadas a las familias con mujeres embarazadas y niños/as menores de 4 años de edad.

Experiencias en Paraguay

En Paraguay se ha desarrollado la atención a la primera infancia, en especial en las dos últimas décadas. Esto ha dado lugar a formulaciones de planes y programas que han apuntado a una concepción de integralidad del desarrollo infantil. En el marco de la política, cabe citar el Plan Nacional de Educación Inicial (2003-2012) y, más recientemente, el Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2011-2020). También es importante mencionar el Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar, implementado por el Ministerio de Educación y Cultura en el periodo 2003-2009.

Plan Nacional de Educación Inicial “Acompañando el viaje” (2003-2012)

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Inicial y Preescolar sirvió para la elaboración del Plan Nacional de Educación Inicial, impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia (SNNA), siendo el principal responsable el primero.

El objetivo principal de este plan fue mejorar la calidad de la educación inicial, garantizar cobertura con equidad a los niños y niñas menores de 6 años y desarrollar una

estrategia de fortalecimiento del nivel, involucrando a los distintos servicios e instancias del MEC, así como a los sectores y organizaciones de la sociedad civil, articulando en el Sistema Nacional de Promoción y Protección de la Niñez y Adolescencia.

En este periodo, se buscó que todos los niños y niñas de 0 a 5 años accedan a una educación inicial de calidad para desarrollar todas sus potencialidades, en un ambiente participativo, solidario y afectuoso, en el disfrute pleno de sus derechos (MEC, 2002).

Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (2011-2020)

Junto con este plan se formula la política de la primera infancia, en la cual están involucradas diversas instituciones: la Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia, un Consejo Nacional de Niñez y Adolescencia (representantes de SNNA, MSPyBS, MEC, ONGs, MJT, MP, MDP) y consejos departamentales y municipales.

El objetivo principal de esta política es garantizar su vida plena, crecimiento y desarrollo integral mediante la asistencia, protección y promoción de sus derechos. El Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia tiene como visión que la primera infancia del Paraguay se desarrolle integralmente, mediante el ejercicio universal e integral de sus derechos, en respuesta a sus necesidades y considerando su contexto sociocultural.

Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar (2003-2009)

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Inicial y Preescolar (2001-2003) sirvió de base para el planteamiento de este programa, que fue diseñado e implementado por el MEC, contando con el apoyo de la SNNA. Fue financiado con un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El objetivo principal del programa fue mejorar la educación integral de los niños y niñas menores de 6 años, ampliando su cobertura con criterios de calidad y equidad, fortaleciendo la gestión institucional y la participación de la familia y la comunidad.

Se plantearon los siguientes objetivos específicos: 1- lograr la universalización de la cobertura bruta en la educación preescolar, para niños y niñas de cinco años de edad; 2- mejorar la formación de recursos humanos del nivel inicial y preescolar; 3- mejorar la calidad de la atención para niños y niñas de cero a cuatro años; 4- actualizar y adecuar la normativa y el currículo de la educación inicial y preescolar; y 5- promover el desarrollo integral de los niños y niñas en sus primeros años de vida, fortaleciendo la función educadora de la familia y la comunidad (MEC, 2003).

Acceso a programas de cuidado y educación de la primera infancia y educación preescolar

Las políticas y los programas implementados a partir de los noventa lograron aumentar significativamente la cobertura del preescolar (en especial en el periodo 1990-2000), pero aún es baja la matrícula en programas dirigidos a la primera infancia.

El indicador de Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en programas de primera infancia (0-4 años) indica un crecimiento sostenido de la cobertura en las zonas urbanas desde el año 2000 y una cobertura casi inexistente en las zonas rurales (Figura 1). No se registran diferencias significativas entre sexos. Es de notar que los años 2000 y 2004 registran únicamente los datos de los programas formales, mientras 2008 y 2012 consideran también algunos programas no formales.

Aun así, si bien se ha desarrollado una agenda de expansión de programas de atención y educación a la primera infancia, la TBM es muy baja (5,5 % a nivel nacional en 2012), indicando que la atención y educación de los niños y niñas menores de 5 años sigue siendo un ámbito desatendido y específicamente en las zonas rurales e indígenas.

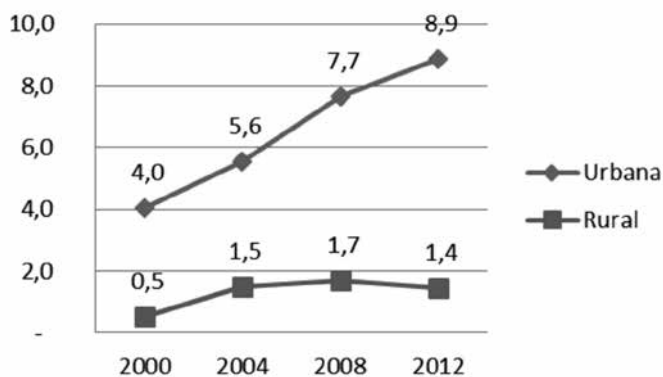


Figura 1. Tasa Bruta de Matrícula en programas de Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) de 0-4 años, por año, según zona (en porcentajes)

Fuente: MEC, DGPE, SIEC (2000-2004-2008-2012).

El número de niños y niñas matriculados en instituciones de enseñanza preescolar a nivel nacional, cuya edad oficial es 5 años en Paraguay, aumentó levemente entre los años 2000 y 2008 y volvió a disminuir en 2012. En 2012 son 113.416 los niños y niñas inscriptos en educación preescolar (Cine 0).

A nivel nacional, en el periodo 2000-2008, la Tasa Bruta de Matrícula en la enseñanza preescolar se mantuvo estable y disminuyó al 77,2 % en 2012 (Figura 2). En este sentido, Paraguay está cerca de alcanzar la meta –a nivel nacional–, considerando que en el Marco de Dakar se ha establecido como objetivo lograr una tasa bruta de escolarización del 80 % en el nivel preescolar en 2015. Las progresiones de Tasa Bruta de Matrícula más importantes se registran en los departamentos de Concepción, San Pedro, Alto Paraná y Canindeyú. No obstante, existe una enorme heterogeneidad de situaciones entre los departamentos del país, que expresa una gran diversidad en cuanto a la priorización de este nivel educacional.

Asimismo, se constataron fuertes inequidades en contra de quienes viven en zonas rurales y quienes pertenecen a pueblos indígenas. La diferencia a favor de las áreas urbanas es de 17 % en el año 2012. Los datos disponibles de 2008 muestran una brecha aún más importante con las escuelas de comunidades indígenas, donde la participación sigue siendo muy baja respecto a las instituciones de zonas urbanas y rurales (Figura 2).

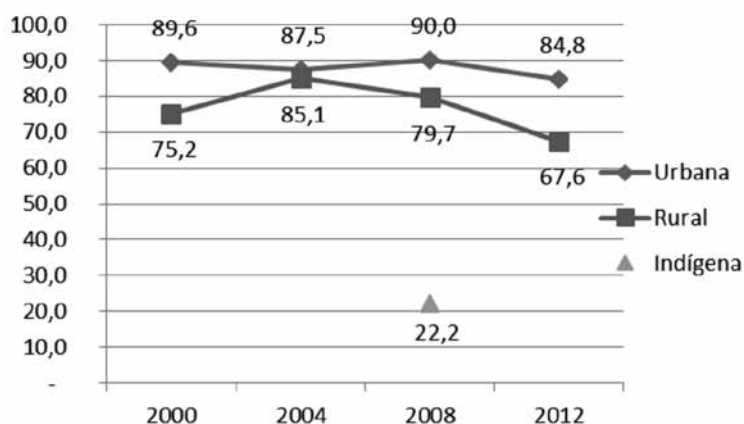


Figura 2. Tasa bruta de matrícula en programas de AEPI, por año, según zona (en porcentajes)

Fuente: MEC, DGPE, SIEC (2000-2004-2008-2012).

La Tasa Neta de Matrícula refleja una consolidación de la oferta preescolar en Paraguay, alcanzando un nivel del 71% en 2008, pero registra una caída de matrículas en 2012. Por otra parte, la diferencia entre tasa bruta y tasa neta pone en evidencia la cantidad importante de niños y niñas que ingresan al nivel preescolar con edad para entrar a la escuela primaria. Esto significa que aquellos estudiantes ingresarán a la escuela primaria con rezago, acarreado desde la educación preescolar.

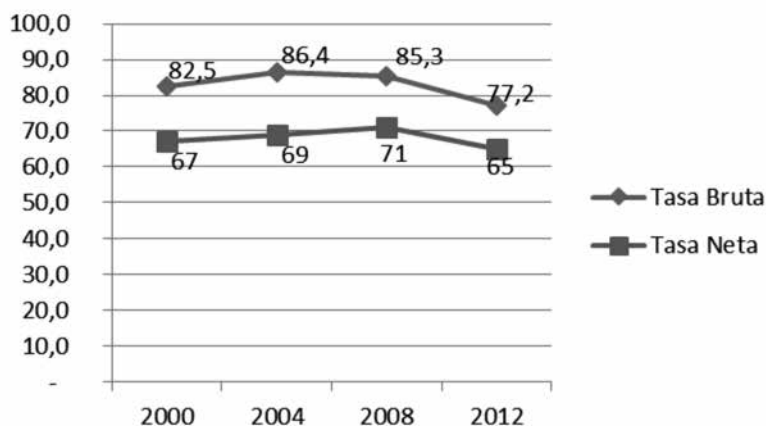


Figura 3. Tasa bruta y neta de matrícula en la educación preescolar, por periodo, según tasa bruta y neta (en porcentajes)

Fuente: MEC, DGPE, SIEC (2000-2004-2008-2012).

Si bien la proporción de programas estatales en educación inicial ha ido aumentando en esta última década, el Gráfico 3 indica que la oferta de los programas actuales revela mayormente los de iniciativas privadas.

En cambio, los datos señalan una tendencia inversa en cuanto a la educación preescolar, cuya oferta es esencialmente pública (76,4 % en 2012).

Experiencia en Paraguay de evaluación de la calidad de la educación preescolar

El diseño de evaluación incluyó mediciones del desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños de 5 años de edad que asistían y no asistían al preescolar (a inicios y al final del año escolar) y de la calidad de los contextos educativos, sala del preescolar y hogar (a mediados del año escolar). La muestra estuvo conformada por 100 salas de preescolar, 100 docentes, 437 niños y sus respectivas familias (352 del grupo experimental –que asistían al preescolar y 85 del grupo control– que no asistían al preescolar). Las instituciones educativas pertenecían a los sectores oficiales, privados y privados subvencionados, de zonas urbana y rural de 14 departamentos geográficos del país.

El aspecto evaluado fue relevante, considerando que a nivel nacional no existían precedentes de estudios de esta naturaleza que pudieran proporcionar información de los efectos que podría tener una educación preescolar de calidad en el desarrollo infantil. Con ese propósito se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los niños de 5 años de edad que asisten y no asisten al preescolar al inicio y final del año escolar?

Los resultados de la evaluación de efectividad del preescolar (2005) describen la situación contextual de los preescolares y de los hogares de la muestra, así como la estimación de la influencia de ambos contextos (sala del preescolar-hogar) en el desarrollo de capacidades cognitivas y socioafectivas de niños.

Los datos indican que la calidad de las salas del preescolar (2005) no alcanza los niveles mínimos aceptables por la escala utilizada para la medición de dicho aspecto. Esto se refleja en los resultados totales arrojados por la escala, así como en cada una de las subescalas (espacios y muebles, rutinas del cuidado personal, lenguaje-razonamiento, actividades, estructura del programa, padres y personal). La única subescala con una calificación mínima aceptable fue interacción.

Estos resultados revelan que si bien el esfuerzo en aumentar la cobertura del preescolar ha sido importante, la calidad sigue siendo un tema pendiente. Esta realidad se reflejó en las salas evaluadas, y entre las más destacadas se citan: la falta de una clara intencionalidad pedagógica en las actividades planteadas por los docentes que quedan como serie de acciones aisladas sin puntos de conexión; la precariedad de las condiciones físicas, incluso en instituciones educativas que cuentan con una infraestructura adecuada: se da una mala utilización de ellas; malas condiciones o falta de utilización de los materiales existentes para las actividades del preescolar (libros, juguetes, etc.); inadecuada organización de la sala; escasa exhibición de las producciones de los niños.

Con respecto al contexto familiar, se constató que aquellas familias que envían a sus hijos al preescolar presentan mejores condiciones para favorecer el desarrollo de los niños y niñas. El análisis de factores asociados muestra que es el contexto familiar el que más incidencia tiene en el desarrollo infantil, tanto en aspectos cognoscitivos como socioafectivos.

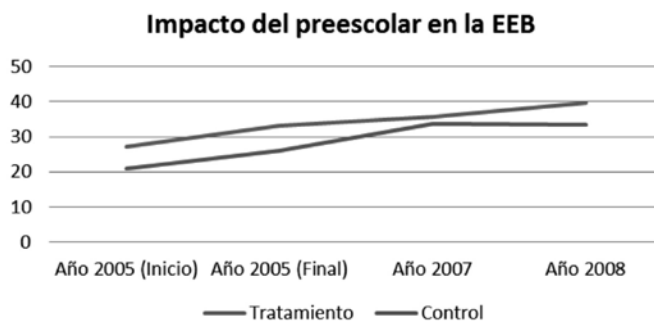


Figura 4. Impacto del preescolar en la EEB

Fuente: MEC (2009). Resultados de la Evaluación de la Efectividad del Preescolar.

Asunción, Paraguay: MEC.

Conclusiones

La eficacia de las intervenciones tempranas ha sido demostrada y replicada en distintas partes del mundo. Gracias a ello, los niños de familias con menos educación formal logran obtener mayores beneficios cognitivos a través de dichas intervenciones, ya que el cerebro se desarrolla y modifica en base a la experiencia (Young y Fujimoto-Gómez, 2011). Así como el ambiente y la estimulación sensorial son factores que determinan la estructura y organización de las vías neuronales del cerebro, es importante mencionar que el cerebro de los infantes es 2.5 veces más activo que el cerebro de los adultos; por ello, es importante enfocarse en esta etapa (Myers, 2005).

La mayoría de los programas de primera infancia a nivel internacional tienen en común velar por las mujeres desde la etapa de la gestación hasta los primeros años de vida del niño, pudiendo variar entre países. En Cuba se pueden observar algunos logros en educación, como ser la disminución de la relación adulto-niño en los salones de los círculos infantiles; existencia de instituciones de nivel superior en todas las provincias del país; entre otros.

A partir de estos resultados se puede afirmar que con el preescolar se está llegando tarde, ya que en muchos hogares evaluados existen condiciones poco satisfactorias para el desarrollo cognitivo y socioafectivo de niños y niñas en los primeros años de vida, que crean diferencias en el desarrollo antes del acceso al preescolar y lamentablemente estas diferencias persisten. Es decir, el preescolar difícilmente pueda revertir las disparidades iniciales que se dan por las condiciones en los hogares de los niños en cuanto a la estimulación.

Los principales desafíos que tienen los servicios de atención a la primera infancia, de manera a lograr una real efectividad y calidad, son:

- Políticas integrales e intersectoriales.
- Políticas de inclusión que atiendan la diversidad con cohesión social.
- Políticas con enfoque de derechos y fortalecimiento del rol del Estado como garante y regulador.
- Políticas que articulen expansión con calidad.
- Políticas integrales para el fortalecimiento de los educadores y otros profesionales: formación inicial, continua, inserción laboral y condiciones laborales.
- Involucramiento y participación de las familias y comunidad en procesos educativos.
- Desarrollo de sistemas de monitoreo y evaluación de programas, proyectos y servicios destinados a la primera infancia.

Referencias

- Amar Amar, J.; Tirado Garúa, D. (2007). Promoviendo la inclusión social en los primeros años. *Salud UniNorte*, 23 (2), 162-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.09?>
- Chile Crece Contigo (s.f.). Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/>
- Di Caudo, M. (Julio - diciembre 2012). Hablar de niñez no es hablar de pequeñeces. *Alteridad. Revista de educación*, 7 (2), 106-115.
- González González, J. y Reyes Velázquez, R. (2009). Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. *Entelequia. Revista Interdisciplinaria*, 87-108.
- Grenier, M. (Julio de 2012). *La estimulación temprana: un reto del siglo XXI*. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/estimulacion_temprana_reto_siglo_xxi.pdf
- Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación (2014). Recuperado de http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=40
- Ministerio de Educación y Cultura (2002). *Acompañando el viaje... Plan Nacional de Educación Inicial*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2003). Programa de Mejoramiento de la Educación Inicial y Preescolar PR-0124. Documentos técnicos. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2009). *Resultados de la Evaluación de la Efectividad del Preescolar*. Asunción, Paraguay: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (diciembre de 2013). Recuperado de <http://www.mec.gov.py>

- Ministerio de Educación y Cultura/Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social/Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia/UNICEF (2011). Plan Nacional de Desarrollo Integral de la Primera Infancia. Asunción: Artes Gráficas Zamphiropolos.
- Morrison, G. (2001). *Early Childhood Education Today*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Myers, R. (Setiembre 2005). *La Primera Infancia como una Buena Inversión*. Trabajo presentado en el I Foro Internacional sobre Educación Temprana o Inicial y Políticas Públicas para la Infancia. Cali, Colombia.
- Rovina Quiñónez, E. (2010). Actividades encaminadas a la formación de cualidades morales en los niños de 4-5 años mediante la preparación de la familia del programa Educa a tu Hijo. *Innovación tecnológica*, 16 (2).
- Schneider, A. y Ramires, V. (2008). *Primera Infancia Mejor: una innovación en la política pública*. Brasilia: UNESCO, Secretaria Estadual da Saúde do Rio Grande do Sul.
- Siverio, A. (2011). *La Contextualización del Modelo de Atención Educativa no Institucional Cubano Educa a tu Hijo en Países Latinoamericanos*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe: UNICEF, OEI.
- Tinajero, A. (2010). *Ampliación de los servicios de desarrollo infantil temprano en Cuba. Programa Educa a tu Hijo de Cuba: Estrategias y lecciones de su proceso de ampliación de cobertura*. Washington, D. C.: Wolfensohn Center For Development at Brookings.
- Uruguay Crece Contigo. Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2014). Recuperado de <http://www.crececontigo.opp.gub.uy>
- Vargas-Barón, E. (2009). *Implementación a Gran Escala: El Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina. Diseñando programas de desarrollo de la primera infancia exitosos y sostenibles con cobertura nacional*. Washington, D. C.: UNICEF.
- Young, M. y Fujimoto-Gómez, G. (2011). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1).

Asunción, 12 de mayo de 2016

Estimado(a) colega:

Le invitamos a enviar sus escritos para su publicación en la OCTAVA edición de la *Revista Paraguaya de Educación* (Rev.parag.educ), ISSN: 2305-1787, cuya temática será **EVALUACIÓN EDUCACIONAL**. La fecha de recepción de los artículos para este número será hasta el **30 de julio 2016**. La guía para la publicación de los escritos se encuentra a continuación.

La *Revista Paraguaya de Educación* es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), un organismo académico de gestión pública, constituido en el Ministerio de Educación y Cultura que se dedica a la investigación e innovación en educación, en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana.

Un aspecto clave para investigadores e investigadoras a nivel mundial es el acceso irrestricto a publicaciones de investigaciones. Las revistas de acceso abierto proveen una plataforma de mayor impacto para escritos publicados. Asimismo, aumentan la visibilidad, posibilidad de indexación y eliminan la necesidad de permisos para reproducir y distribuir su contenido. Rev.parag.educ busca incluir a investigadores e investigadoras altamente calificados en su equipo editorial como editores, editoras y está plenamente comprometida con la Iniciativa de Acceso Abierto, buscando proveer libre acceso a todos los artículos tan pronto como estos sean publicados. Las ventajas de su publicación en la *Revista Paraguaya de Educación* son:

- Acceso abierto: cualquier persona puede leer su artículo cuando este es publicado.
- Las decisiones de publicación se envían 4 semanas después de la recepción.
- Frecuentes retornos sobre el estado de su(s) escrito(s) para publicación.
- Un staff receptivo y amigable.
- Una revisión de pares expeditiva y experta.

Les damos bienvenida a todos sus escritos. Esperamos que considere a la *Revista Paraguaya de Educación* (Rev.parag.educ) como espacio de publicación de sus trabajos.

Revista Paraguaya de Educación

La *Revista Paraguaya de Educación* es gestionada por el CIIE. El Centro de Investigación e Innovación Educativa es un organismo académico de gestión pública, constituido en el Ministerio de Educación y Cultura que se dedica a la investigación e innovación en educación, coadyuvando a la generación de nuevos conocimientos; impulsando programas de desarrollo coherentes y pertinentes a las necesidades institucionales y socioeducativas del país y apoyando la formación de investigadores.

Es un espacio que asume el rol de mediador entre la generación de conocimiento y la práctica educativa, a través de estudios, investigaciones e indagaciones que aporten elementos en materia educativa que posibiliten la superación de prácticas tradicionales.

Los conocimientos generados son socializados a través de publicaciones que difunden resultados y permiten ahondar en los hallazgos, y servir de base para la toma de decisiones en políticas educativas.

El CIIE fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo N° 3.568 del 3 de diciembre de 2009. Actualmente es una Dirección General dependiente del Viceministerio de Educación Superior y por su naturaleza está habilitada a establecer acuerdos y convenios para el logro de sus fines, con universidades, organismos nacionales e internacionales, ONGs y centros similares del país y del exterior.

Marco referencial de la *Revista Paraguaya de Educación*

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa del MEC. La revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países.

La revista coloca temas relacionados a la educación en Paraguay y de otros países, con el propósito de contribuir de manera significativa a la generación del conocimiento y el debate crítico.

Cada número está constituido por textos en forma de artículos novedosos de diferentes autores y autoras, quienes ponen en discusión ideas, hallazgos y/o conclusiones referentes a temas relacionados con la educación.

Los artículos podrán estar relacionados con diferentes disciplinas que se vinculen con la educación, o sea, podrán publicarse artículos que si bien no son del área educativa propiamente, plantean temas relacionados a esta.

Los artículos publicables podrán ser monografías, investigaciones (nacionales o internacionales), evaluaciones de programas, proyectos educativos, artículos históricos (nacionales o internacionales) y novedades editoriales.

Se espera, además, que los artículos ayuden a ejercer una práctica profesional pedagógica más crítica y realista y a pensar la educación desde nuevas perspectivas.

Objetivos:

1. **Fomentar** la producción científica en el área de la educación.
2. **Incentivar** la realización de proyectos, investigaciones y sistematizaciones en el ámbito de la educación en el Paraguay.
3. **Propiciar** la comunicación, difusión y discusión de artículos relacionados a la educación a nivel nacional o internacional.

Políticas editoriales para publicación en la *Revista Paraguaya de Educación*:

1. Mantener una **política abierta** y plural para las ediciones, respetando los preceptos académicos de los materiales publicados.
2. Enfatizar e incentivar la **independencia y/o autonomía** en el proceso de creación de contenido.
3. Mantener un **formato y estilo constantes**.
4. Asegurar que toda la información esté sustentada en **argumentos académicos**.
5. La revista está **dirigida a gestores de políticas públicas, profesionales de la educación, académicos e investigadores en educación u otras disciplinas**, que a pesar de no tener como su objeto de conocimiento la investigación en educación, contribuyen a explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo.
6. La Editorial recibirá los artículos 75 días antes de la publicación.
7. No se pueden publicar: artículos de otros.
8. Los artículos a editarse deben ser originales y no estar sometidos a evaluación en otros medios. Salvo decisión del Equipo Editorial de incorporar un material ya publicado.
9. Los derechos de propiedad intelectual de cualquier material (incluyendo textos, fotografías, y otras imágenes, sonidos y otros) son propiedad de sus autores, cediendo los y las mismas a la *Revista Paraguaya de Educación*.
10. La *Revista Paraguaya de Educación* se reserva todos los derechos de propiedad intelectual sobre las obras de su autoría y sobre las que sean cedidas según las

reglas de estos términos y condiciones.

11. Enlaces externos: los enlaces de sitio web hacia otros sitios pueden ser incluidos en la revista. **Esto no significa respaldo o apoyo por parte de la Revista Paraguaya de Educación o cualquiera de las instituciones encargadas (MEC - OEI - Santillana)**. Estos enlaces se ponen a disposición de los usuarios de la revista por considerar que son de relevancia, bien sea para la comunidad educativa o público en general. Una vez que se accede a otro portal o sitio web, se estará sujeto a la política de privacidad y a la política editorial del portal o sitio web nuevo.
12. Desde el envío del artículo al CIIE hasta su entrega, la devolución no podrá pasar más de 3 meses. **Durante ese periodo, el autor no podrá publicarlo en ninguna revista u otro medio.**
13. En el caso de ser aprobado, el autor o la autora deberá corregirlo si es que hay sugerencias y luego enviar nuevamente con todos sus datos correspondientes en soporte digital como definitivo.
14. La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna.
15. El contenido de los artículos es exclusiva responsabilidad de los autores.

Normas de impresión¹

1. El formato de la revista será de 24 cm x 16,5 cm.
2. La tapa será del tipo “blanda a todo color”.
3. El papel a utilizarse será tipo obra primera o ilustración.
4. La encuadernación será hotmel (fresado o pegado).
5. La tirada de la revista será de 500 ejemplares.

Tipos de escritos y estructuras

La revista aceptará el siguiente tipo de escritos:

- a. **Artículos académicos (generalmente de 6.000 a 7.000 palabras)**: en ningún caso se aceptarán artículos de opinión o interpretación sin fundamentación, así como tampoco narraciones de anécdotas.
- b. **Notas de investigaciones (nacionales e internacionales, máximo 2.000 palabras)**. Notas sobre tesis, reportes de políticas, o trabajos de investigación inéditos. Se espera que la estructura mínima contenga el planteamiento del argumento, antecedentes, fundamentación teórica, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.
- c. **Evaluaciones de programas / proyectos educativos locales (máximo 2.000 palabras)**. Por ejemplo, evaluaciones de proyectos y programas educativos nacionales, ya realizadas. La estructura mínima de presentación de una evaluación

abarca el fundamento de la evaluación, el tipo de evaluación, las dimensiones a ser evaluadas, el marco conceptual o lógico de la evaluación, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.

- d. **Reportes de políticas en educación nacionales o internacionales (cantidad de palabras del artículo no especificada)**. Por ejemplo, informes sobre el estado de la política en educación.
- e. **Reseñas (máximo 1.000 palabras)**. Por ejemplo, reseñas sobre libros, artículos, recursos o iniciativas educativas.
- f. **Intercambios**: entrevistas, derecho a réplica, etc.

Formato para la presentación de escritos

Para la aprobación de los materiales remitidos se requerirá, además de los criterios establecidos más arriba, lo siguiente:

1. Utilización de normas editoriales de formato proporcionado por los requerimientos APA.
2. Cada artículo deberá ser acompañado por un resumen analítico (abstract) no mayor a las 20 líneas. Además, deberán presentarse cinco palabras claves.
3. El texto debe contar con una introducción, secciones de desarrollo, una conclusión y la bibliografía utilizada.
4. El texto deberá ir a doble espacio, en formato de letra Times New Roman, número 12, con título, nombre del autor (autores), autora (autoras), adscripción institucional de los mismos y correo electrónico, indicados con asterisco al extremo derecho del nombre de cada autor y colocado al comienzo de las notas de pie de página.
5. Los cuadros y tablas que se incluyan deberán integrarse dentro del texto debidamente ordenados y con referencia a las fuentes de procedencia. Cada uno de ellos deberá tener título y número (románico) ordenados de menor a mayor. Por ejemplo: cuadro I: tasa de acceso a la educación. Fuente: MEC, 2002.
6. Las referencias bibliográficas se pondrán al final del texto, en tamaño de letra 10. Ejemplo de una cita de libro de un solo autor o una autora:

García, J. M. (2009). *Educación y TIC: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula*. Montevideo, Uruguay: MEC.

Ejemplo de una cita de libro de más de un autor o una autora:

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP

Ejemplo de una cita de artículo publicado en revista:

Forma general - periódicos o revistas

Autor, A. A., Autor, B. B., y Autor, C. C. (año). Título del artículo.

Título del periódico o revista, xx, xxx-xxx.

7. Las palabras en otros idiomas que estén en el texto deberán escribirse en cursiva, ya sean en guaraní o en inglés o en portugués, con sus respectivas acentuaciones. Por ejemplo: *mboehára*.
8. Las citas bibliográficas que aparezcan en el texto deben ir entre paréntesis, indicando el apellido del autor, fecha de publicación y número de páginas. Por ejemplo: (Huntington, 1994, p. 125).
9. Las reseñas de libros deberán señalar: los autores del libro, el año de la publicación, el título de la obra, el lugar de publicación, el nombre de la editorial y la cantidad de páginas de la obra.
Ejemplo de cita de un libro para las reseñas:

Palermo, V. y Novaro, M. (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Norma Editorial, 557 págs.

10. La primera vez que aparezcan siglas deberán escribirse su significado completo; posteriormente solo las siglas. Por ejemplo: Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En adelante, MEC.
11. Las colaboraciones se someten a evaluación del Equipo Editorial y a evaluadores o evaluadoras externos, si fuere necesario, para corroborar datos e información. El Equipo Editorial se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo que considere necesaria para mejorar el trabajo.
12. Los artículos escritos deberían, en la medida de lo posible, utilizar un lenguaje genérico, que evite discriminaciones y lenguaje sexista.
13. Cada autor o autora recibirá un (1) ejemplar del número de la revista en que aparezca publicado su artículo. Si le interesa recibir algunos más, hágalo saber al Equipo Editorial.

Recepción de artículos

Los artículos se enviarán a la dirección de correo institucional *Revista Paraguaya de Educación*: revistaparaguayadeeducacion@gmail.com o acercarse a Estrella 1.003 c/ Colón, Edificio Esmelda, 1er. piso. Se avisará al autor o a la autora por e-mail la recepción del artículo y que, en el plazo de 30 días, se le comunicará si se procederá o no a su publicación.

Notas

Artículo I

- 1 Claro ejemplo de esto fueron los Operativos de Calidad de Evaluación Nacional.
- 2 Cfr. Tello, C. El conocimiento como experiencia sensible. Biblioteca digital de UNESCO-IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe). *Boletín digital IESALC*, 115, Venezuela.
- 3 Cfr. Tello, C. y Beri, Ch. (2006). Interdisciplinariedad y Universidad Latinoamericana, *Revista Question*, 8 (3), p. 4.
- 4 Entiéndase crisis estructural como agotamiento de lo instituido.
- 5 Cfr. Tedesco, J. C. Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos. En: Filmus, D. (Comp.) (1993). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- 6 Cfr. Tello, C. (2005). Op. cit.
- 7 Casassus (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO, p. 21.
- 8 La pregunta intenta mostrar cómo el modelo neoliberal se apropió del discurso educativo en cuanto a la gestión de la escuela. Dado que podríamos encontrar estas afirmaciones en un documento educativo, en un discurso político y en expresiones de docentes.
- 9 Cfr. Tello, C. (Junio 2006). La escuela en tiempos de crisis de la modernidad. Notas de filosofía e historia de la educación. *Revista Desde el Fondo*, 41. Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- 10 Duschatzky, S. y Birgin, A. (Comp.). Capítulo 1: Escenas escolares de un nuevo siglo. En: S. Duschatzky, y A. Birgin (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.
- 11 Tello, C. Op. cit.
- 12 Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En: S. Duschatzky y A. Birgin (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Artículo II

- 1 Raczynski V., Dagmar y Muñoz S., G. (2004) concluyen en su estudio que las escuelas efectivas presentan una clara definición con respecto a la relación que quieren mantener con las familias (grado de participación, complementariedad en el trabajo de apoyo al aprendizaje, etc.).

Artículo V

- 1 A pesar de la implementación de una enseñanza bilingüe (guaraní y castellano) en el centro, esta experiencia se focalizó en el área de Lengua Castellana, pues es la primera lengua de los/as estudiantes y la evaluación realizada por la Federación de FyA se refirió a este idioma.
- 2 Esta situación ha sido verificada a través de evaluaciones nacionales e internacionales. Entre ellas figura el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), de 2008; el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), de 2014; el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), de 2011.
- 3 Este consenso se ha traducido en los acuerdos institucionales.

4 La metacognición de los procedimientos didácticos es el procedimiento realizado por el docente para verificar si ha aplicado los procesos de clase para la enseñanza de la lectura y/o escritura desde la disciplina a su cargo.

5 Las estrategias cognitivas de lectura incluyen: inferencia, resumen, preguntas contextuales, secuenciación, metacognición; y las estrategias de escritura son: planificación, escritura, revisión.

6 Los resultados de aplicación de las estrategias de lectura inferencial y escritura contextualizada incluyen diferentes gradaciones como: “sin dificultad alguna”, “con pocas dificultades” y “con muchas dificultades”.

Artículo VII

1 Son montos en guaraníes equivalentes a 300 dólares aproximadamente.

2 Transcripción de entrevista a la madre. Elías, R., Pacheco, C. y otros (2012). *Las infancias reflejadas en diez historias de vida*. Asunción: Global Infancia.

3 Agua mejorada incluye: ESSAP + Senasa o Junta de Saneamiento + red comunitaria + red o prestador privado + pozo artesiano + 0,2 pozo con bomba + 0,2 pozo sin bomba + agua de lluvia.

Anexo

1 Estas normas de impresión serán revisadas anualmente por el Comité Editorial de la *Revista Paraguaya de Educación*.



Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação
e Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



MINISTERIO DE
**EDUCACIÓN
Y CULTURA**

TETĀ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL
Jajapo Ohondivepa Tape Pyahu
Construyendo Juntos Un Nuevo Rumbo