

LA GESTIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y EL DESARROLLO HUMANO EN EL CONTEXTO DE FINES DE SIGLO

Olimpia López Avendaño

Introducción

Hablar de la gestión del centro educativo de enseñanza primaria implica en primer lugar reflexionar sobre la razón de ser de una institución de esta naturaleza, por ser su misión fundamental contribuir al desarrollo de la persona, sea ésta hombre o mujer, se requiere una toma de posición original sobre lo que significa educar seres humanos de distinto sexo.

Por otra parte, se educa en un momento histórico determinado, de ahí que sea preciso analizar el contexto actual y los desafíos que plantea al individuo y que facilitan o impiden su plena realización como persona.

Desde otra dimensión, la gestión del centro educativo la realizan personas, con una formación y perspectiva de mundo determinada. Tal formación, está determinada por el nivel de desarrollo del conocimiento en la actualidad de ahí la necesidad de revisar el estado del arte de las disciplinas que forman profesionalmente a quienes corresponde esta tarea laboral.

Por su parte, la perspectiva de mundo de cada quien es producto de una amalgama de ideas y concepciones culturales que se gestan, evolucionan y procesan a lo largo de la historia, a las que se tiene acceso por diversos medios. No hay que olvidar que tal

Resumen: *En este artículo se analiza los elementos que pueden considerarse para intentar una gestión transformadora en un centro educativo de primaria. Esta gestión toma como núcleo de interés central, de toda su dinámica, el desarrollo de niños y niñas en forma plena. Para ello, sin embargo, se requiere combinar armónicamente procesos de reflexión teórico-práctica, con procesos de análisis de la realidad subjetiva individual de los educadores y educadoras, para revisar posteriormente, las posibilidades del cambio institucional.*

visión de mundo es elaborada por individuos dotados de una concreta y única estructura biológica y psíquica, lo que conduce a una variabilidad y complejidad de posiciones y reacciones ante las situaciones de vida que se deban enfrentar. Por tanto, la dimensión subjetiva-individual es un elemento fundamental de considerar si se busca analizar la dinámica de un centro educativo y rediseñar su rumbo.

Dados los anteriores supuestos, este artículo se estructura a partir de un somero análisis de cada uno de los elementos planteados. El interés fundamental del mismo es subrayar algunos tópicos sobre los que, desde mi punto de vista, se requiere una clara toma de posición para asumir la formación de la niñez con interés, seriedad y compromiso, desde el centro educativo de enseñanza primaria. Puesto que en éste confluyen procesos que se relacionan directamente con la enseñanza y el aprendizaje, la formación integral de niños y niñas o bien organizativas, se analiza cada aspecto en forma independiente, en una primera aproximación, para plantear posteriormente una síntesis final que pretende delinear elementos orientadores para los y las profesionales que tengan a bien considerarlas.

1. La razón de ser de la educación

Una pregunta fundamental a la que es necesario responder si se busca analizar la dinámica de un centro educativo de enseñanza primaria es para qué se educa. Podría pensarse que la respuesta es obvia e innecesaria la pregunta. Sin embargo, la esencia de la educación es uno de los aspectos a los que menos se presta atención, sobre todo en los últimos decenios en que la educación ha estado influida por un amplio desarrollo de tecnologías, recursos y medios educativos. De tal forma que el interés se ha desplazado hacia la búsqueda de la técnica didáctica más apropiada, o al instrumento evaluativo más preciso, a la incorporación de materiales, textos o equipos modernos para el uso de maes-

tros o estudiantes, entre otros. Sin embargo, reflexionar y pensar la razón de ser de la educación es uno de los aspectos olvidados, en contradicción con su naturaleza misma.

En este sentido María Eugenia Dengo asevera que la educación "existe en virtud de lo humano; es hecha por los hombres y para ellos, que son su finalidad, su razón de ser, cualquiera que sea el proceso educativo que se emprenda y desarrolle." (Dengo, 1995, pág. 8).

A pesar de lo anterior, en la práctica lo complementario ha desplazado a lo esencial, dando lugar para que posiciones ideológicas reduccionistas ganen espacio e influyan fuertemente en la definición de políticas educativas y en la conducción de escuelas. Desde luego que en este contexto se han escuchado voces disidentes, como es el caso del brasileño Pablo Freire, entre otros, sin embargo, su impacto no ha sido suficiente como para neutralizar las tendencias de corte menos humanista.

Desde luego que el tema no es sencillo. Pensar la educación implica definir una posición en torno al ser humano, su razón de ser en el mundo, el sentido de la vida, su posición en la sociedad, sus deberes consigo mismo y los demás, sus posibilidades de conocer y de crear, sus posibilidades para transformar el mundo o bien los elementos que le determinan, su finitud o trascendencia, entre otros.

A pesar de la complejidad del tema, la toma de posición es inevitable, puesto que "el concepto de educación no es pensable si no descansa sobre una idea filosófica del hombre, de su espíritu, de sus productos culturales" (Mantovanni, en Dengo, 1995, pág. 6).

En fin, hay que reconocer que no es posible educar sin una opción sobre estos aspectos. De hecho aún cuando no se expliciten están presentes en las diversas formas de practicar la educación que se asumen, de modo consciente o inconsciente. Esto es lo que algunos autores han denominado el currículo oculto, aquello que no se dice pero que orienta las acciones educativas.

Sin embargo, si de centros educativos hablamos, cada vez parece ser necesaria una

clara filosofía institucional que oriente el trabajo en la organización. Esto permitiría elegir en forma responsable la tecnología apropiada y todas las acciones requeridas para hacer posible la educación que se defina como deseable y no lo contrario.

En relación con lo anterior, el advenimiento del nuevo siglo ha generado una serie de reflexiones y posiciones que ubican a la educación como el elemento clave para el desarrollo de las naciones. Esto ha dado pie para que se enuncien posiciones en torno al para qué de la educación, como es el caso de la UNESCO. Por otra parte, grupos que reivindican causas determinadas, señalan desde hace varias décadas elementos dignos de considerar en una reflexión educativa, tal es el caso de los grupos ecologistas y de los feministas.

1.1 La posición de la UNESCO ante la educación

UNESCO, organismo internacional cuya influencia es determinante en los sistemas educativos de la mayoría de países del mundo, en el documento Acción Mundial en pro de la Educación, plantea la necesidad de responder a la siguiente interrogante para tomar decisiones sobre el tipo de educación por desarrollar:

“¿Es capaz la educación en sí, como factor histórico, de crear un lenguaje universal que permita superar numerosas contradicciones, responder a distintos desafíos y comunicar un mensaje a todos los habitantes del mundo, pese a su diversidad?” Agrega además que:

“En un plano ideal, en este lenguaje accesible a todos y en el que ya no dominen los criterios y preceptos occidentales, se expresaría en forma inmediatamente comprensible toda la sabiduría del mundo y la riqueza de todas las civilizaciones y culturas. El mensaje transmitido en este lenguaje debería dirigirse a todos los seres humanos en todos sus aspectos: cuerpo y mente, actividades materiales y espirituales, persona privada y civil, individuo y miembro de la comunidad”. (UNESCO, 1993, p. 6).

Como se observa en tales expresiones se considera la posibilidad de educar a los individuos como “ciudadanos del mundo”, iguales, con derechos para disfrutar de los bienes universales de la cultura, sin fronteras ni dominios culturales. Un individuo biológico, inteligente y espiritual.

Otras expresiones en el mismo documento definen la posición en torno a la razón de ser de la educación:

“La cultura influirá en el desarrollo siempre que impregne primero la educación y siempre que ésta, a su vez, promueva efectivamente la realización personal en la cultura propia y no una mera selección social o profesional...” (UNESCO, 1993, p. 7).

Vemos en esta expresión que la educación se concibe como algo más que formación o preparación para una profesión. Se trata de una educación para la realización personal, en el respeto a la diversidad cultural.

Vale la pena destacar que para UNESCO, la educación es un derecho y condición necesaria para participar en la sociedad moderna. De ahí que en informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, denominado La Educación Encierra un Tesoro (UNESCO, 1996), se plantean cuatro aspectos fundamentales necesarios de atender, para ejercer este derecho y poder ser miembro activo de la sociedad actual y futura. Son ellos los siguientes:

- *Aprender a conocer para adquirir los instrumentos de la comprensión.*

Se fundamenta en el hecho de que cada vez es menos posible conocerlo todo. Por ello es necesario adquirir los mecanismos que posibiliten un conocimiento a lo largo de la vida, dado que “el conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, resulta cada vez más utópico pretender conocerlo todo; por ello más allá de la enseñanza básica, la idea de un saber omnisciente es ilusoria” (UNESCO, 1996, p. 96).

- *Aprender a hacer, para poner en práctica los conocimientos.*

Con ello se pretende responder a la pregunta “¿Cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?... Además se indica que el futuro de las economías basadas en el salario “está supeditado a su capacidad de transformar el progreso de los conocimientos en innovaciones generadoras de nuevos empleos y empresas. Así pues ya no puede darse a la expresión “aprender a hacer” el significado simple que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida” (UNESCO, 1996, p. 99).

- *Aprender a vivir juntos, en un marco de respeto y tolerancia.*

Procura responder a la pregunta ¿sería posible concebir una educación que permitiera evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, de sus culturas y espiritualidad? Agregan además que “la idea de enseñar la no violencia en las escuelas es loable aunque sólo sea un instrumento entre varios para combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento”. (UNESCO, 1996, p. 103).

Estos tres aspectos ya descritos convergen en el último de ellos:

- *Aprender a ser.*

Aspecto fundamental que debe dar las herramientas necesarias para prevenir la alienación en un mundo dominado por la propaganda y otros elementos en detrimento de las necesidades auténticas del ser humano, y de la identidad de cada quien (UNESCO, 1996).

Esta posición, se elabora a partir de un análisis de la realidad mundial en el presente, del grado de desarrollo desigual alcanzado por los países, las tendencias económicas y concepciones del desarrollo del presente y

de una visión prospectiva de los retos del mañana para la humanidad y los individuos. Sin embargo, como pudo observarse en los planteamientos previamente expuestos, los cuatro pilares determinados como básicos son de carácter universal, en congruencia con un mundo cada vez más pequeño, dado el acercamiento que provocan las posibilidades de comunicación.

1.2 Educar en igualdad seres humanos de diferente sexo:

El tema de los géneros cobra gran importancia en el presente, debido a que la educación se considera fundamental para reconstruir una visión de mundo en que la igualdad entre mujeres y hombres ocupe un lugar fundamental en la construcción de una cultura más justa.

Generalmente el tratamiento del tema se ubica en la importancia de aumentar las posibilidades de acceso femenino a la educación, en esta línea es que la UNESCO señala como importante lograr el acceso a la educación básica a mujeres adultas, dado que en los países en desarrollo la mayoría de la población analfabeta y la mayoría de la niñez sin instrucción, son mujeres.

Sin embargo hay otros factores de mayor trascendencia que es necesario tratar. Uno de ellos es el que tradicionalmente se ha concebido como “lo femenino” o “masculino”, como algo determinado biológicamente más que como producto de la socialización, en otras palabras de la cultura. Lo segundo es que existen posibilidades de cambiar la situación desigual de la mujer en el mundo actuando desde la educación.

Si la construcción de la cultura es tarea humana, mediante la educación se puede contribuir a que cada individuo valore su cuerpo y su sexo, sin atribuir mayor o menor valor a uno y otro. Para ello es necesario revisar los valores de nuestra cultura en torno al tema, de aquellos y aquellas que educan, de la familia, y de la comunidad educativa como totalidad.

Para reafirmar las posibilidades de lo anterior, (Lamas y Saal, 1991, p. 7) expresan que “el pensamiento humano no “refleja” la realidad, sino que la “simboliza” y le inventa sentido que, a su vez, organiza y legitima ciertas acciones y relaciones sociales”. De aquí podemos deducir, que la superioridad de unos sobre otros, es por tanto, producto cultural, sujeto a cambio.

Basándose en esta creencia, (Rahman, 1991, p. 41) indica que la transformación en este sentido requiere:

“abrir las ventanas de la palabra... negarse a los sentidos únicos, a los significados incuestionables que sólo sirven para garantizar el orden y la tranquilidad de las buenas consciencias...”

Este llamado a la reflexión crítica que plantea esta autora, puede ser una norma en el centro educativo de primaria para la revisión de diversas concepciones que hacen la diferencia entre un tipo de educación y otro.

Se podría continuar con el abordaje de muchos aspectos que pueden orientar una discusión que permita el desarrollo humano. Sin embargo, lo importante es recordar que la persona, en este caso niñas y niños, son punto de partida y de llegada del acto educativo.

2. Educar en un momento histórico determinado

A pesar de que la educación conlleva elementos de carácter universal tales como la centralidad de la persona y su desarrollo, también requiere integrar elementos de la realidad social y cultural típicos del momento histórico en que corresponde formar a la persona. Ya lo señalaba el gran prócer José Martí, al indicar la necesidad de que todo individuo sea “un hombre de su tiempo”, capaz de utilizar los productos culturales producidos históricamente, en beneficio de sí mismo y de la sociedad como totalidad.

Es evidente que el contexto inmediato y moderno provoca desafíos y retos a los que el individuo debe responder. Estos retos son

de diversa naturaleza y las posibilidades exitosas de respuesta dependen de que se posean los conocimientos, destrezas, estilos de pensamiento, valores y actitudes necesarios para ello. De ahí que no se pueda vivir en plenitud en la cultura como personas de otros tiempos. Una educación pertinente es aquella que prepara para asumir, en libertad, los roles y posiciones que demanda el desarrollo socio-cultural en que se vive.

Veamos a continuación algunos elementos que caracterizan el medio social de fines de siglo, necesarios para orientar una discusión en el centro educativo de enseñanza primaria:

- La globalización económica y cultural en la que el desarrollo de los pueblos y sus posibilidades de inserción en el contexto económico internacional, se basa en el conocimiento.
- El desarrollo científico-tecnológico es de tal magnitud que conduce a una corta vida del conocimiento.
- Cambios en la estructura familiar nuclear.
- El aumento de la esperanza de vida lo que conduce a la mayor cantidad de personas adultas mayores.
- La búsqueda cada vez mayor de una igualdad de géneros.
- La conciencia del desequilibrio ecológico en el mundo.
- La aspiración de la mayoría de países a vivir en democracia.
- La conciencia cada vez mayor de las desigualdades y polarizaciones a que conduce la poca preparación de la población de una mayoría de países para enfrentar estos retos.

Estos datos, que se refieren a las tendencias mundiales, se reafirman en Costa Rica con las investigaciones realizadas por quienes elaboran el informe denominado Estado de la Nación, tanto en el de 1996 como en el de 1997. De este documento podemos subrayar como problemas de este país que se

relacionan directamente con la educación los siguientes:

- Problemas en el seno familiar: desigualdad de roles, violencia intrafamiliar, baja instrucción de sus miembros, madres con doble jornada, entre otros.
- Patrones de crianza desventajosos para los niños y niñas. Los escolares y las escolares inician con desventajas el proceso educativo. Problemas en el nivel individual que impiden un aprovechamiento adecuado de la enseñanza, entre otros.

Estos y otros factores se consideran determinantes de abordar para poder aspirar a un desarrollo sostenible en el que la vida en todas sus expresiones sea posible.

De acuerdo con los anteriores señalamientos la educación debe enfrentar nuevas y diversas formas para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que se enseñe a construir conocimiento permanentemente, para que se posibilite la creación, la innovación, y la solución de problemas. Para ello es necesario trascender la educación basada en la repetición de verdades ya descubiertas para enfatizar en el desarrollo del pensamiento y de destrezas intelectuales de alto nivel.

En el caso de la educación primaria es fundamental permitir a la niñez el descubrimiento de posibilidades en todas las áreas del desarrollo humano y que se favorezcan tanto aspectos que tienen que ver con el conocimiento objetivo, como con factores estimulantes de la subjetividad que permiten crear.

Hoy se hace necesario reivindicar las posiciones pedagógicas que priorizan el aprendizaje significativo, la mediación pedagógica, la enseñanza por descubrimiento y otras que enfatizan en el desarrollo de las destrezas para apropiarse y crear conocimiento a lo largo de la vida. De otra forma, la población no podría contribuir al desarrollo económico de las naciones y su inserción en la economía mundial y a lo interno de los países, se incrementaría el desempleo y el subempleo.

Desde el punto de vista afectivo y valorativo, la niñez debe aprender a respetar la diversidad y la cultura del otro. Ello en un mundo que cada vez es más pequeño dado el desarrollo de las tecnologías para la comunicación y la tendencia a romper fronteras. Hoy hemos podido presenciar la consolidación del bloque de países europeos, donde la circulación de un país a otro es fluida, y la utilización de una sola moneda, con las consecuencias económicas y culturales que ello conlleva. Esa es la tendencia y habrá que enfrentar el surgir de la intolerancia ante la diferencia. Por otra parte, la sociedad debe resolver los problemas que conlleva una población cada vez más vieja, para que esta pueda disfrutar de calidad de vida, en marcos de respeto y valoración a su persona. Paradójicamente este reto se da en momentos en que la familia nuclear sufre serios resquebajamientos. De ahí que enfrentar los cambios para la vida familiar e intensificar el respeto a la persona como una forma de contribuir a la consolidación de relaciones familiares cada vez más sanas, que generen espacios idóneos para el desarrollo de seres humanos es fundamental.

Por otra parte, la vida en democracia también exige una sólida formación en valores. Esto si entendemos la democracia como algo más que una forma de gobierno, para visualizarla como forma de vida que implica participación responsable, capacidad de integrarse en la comunidad en la búsqueda de soluciones a problemas comunes, capacidad de elegir entre diversas opciones, respeto a la diversidad de pensamiento, pero no indiferencia ante aquello que lesione el bienestar de la persona. El logro de este estilo de vida continúa siendo un reto en el mundo.

No es posible omitir la necesidad de una nueva ética para enfrentar los problemas que genera el deterioro de la naturaleza y del medio natural y social en general. Ello requiere de valores de solidaridad y de visiones globales e integrales de los problemas. Solo de este modo será posible visualizar sus consecuencias y actuar en forma coherente con ello.

En suma, la educación de la niñez debe posibilitar la creación de un sistema de valores mediante el cual se pueda enfrentar con posibilidades de éxito un mundo complejo y cambiante. Además, poner el desarrollo de la ciencia y de la tecnología al servicio de un mejor crecimiento físico, intelectual, afectivo, ético y estético, de niñas y niños.

3. El estado actual del conocimiento y los retos que plantea a la educación primaria

3.1. Tendencias pedagógicas

Si se asume la educación como objeto de estudio y de investigación, los resultados de estas actividades pueden considerarse orientaciones válidas para enfrentar los retos que demanda la práctica educativa y los problemas cotidianos. De esta forma, además de supuestos filosóficos, la práctica educativa se guía por elementos de índole científica que se integran en teorías, conceptos, modelos, métodos, técnicas y procedimientos para el trabajo.

Sin embargo, así como existirán tantas posiciones filosóficas como centros educativos que las definan, también hay diversidad en la producción científica. Ello debido a que no existe una única perspectiva para el abordaje de la investigación en educación. Los resultados que se han obtenido a lo largo de la historia de esta actividad deben ser valorados de acuerdo con la perspectiva que les sustenta. De esta forma es posible referirse a dos grandes tendencias que han producido la teoría educativa existente, una de corte positivista que pretende encontrar regularidades que permitan formular conclusiones válidas y generalizables a partir del análisis de una realidad que se considera objetiva y objetivable. Esta posición se orienta por la lógica del método científico. Por otra parte, la posición disidente la integran quienes asumen que la realidad es creación de la consciencia y enfa-

tizan en la dimensión subjetiva que permite al individuo construir conocimiento sobre realidades a las que asigna un sentido. La investigación no persigue generalizar, sino comprender, explicar e inclusive transformar.

Esta polémica entre perspectivas puede generalizarse a las ciencias sociales en general. En educación sus consecuencias conducen a una fragmentación teórica que ha llevado confusión a quienes deben asumir la práctica educativa, y convertir en realidad estos supuestos teóricos. Sin embargo, se visualiza en el horizonte la necesidad de una nueva visión paradigmática en la que se supere la división tajante entre objetividad-subjetividad y donde se dé valor a la incertidumbre, la ambigüedad, lo incierto.

Esta nueva perspectiva en ciernes se genera a partir de los descubrimientos y aportes de la física, los que provocan una serie de reacciones que conducen a la búsqueda de nuevos caminos para la reflexión en la ciencia social. El descubrimiento fundamental consiste en darse cuenta que del caos se generan nuevas formas de organización no previstas en los organismos. Respuestas creativas que permiten la sobrevivencia y que escapan a la lógica científica tradicional. A partir de ahí, en ciencia social se empieza a dar importancia al desorden y a las posibilidades de crear a partir del mismo. Otros aportes importantes para la visualización del nuevo enfoque proviene de la neurobiología. Estos consisten en nuevas teorías para explicar el funcionamiento del cerebro. Las últimas posiciones aceptadas asumían la existencia de dos hemisferios separados del cerebro cada uno responsable de los procesos lógicos y objetivos o de la dimensión subjetiva y creativa. Los nuevos hallazgos conducen a concebir una estrecha relación e interdependencia entre ambos hemisferios. De tal forma que la separación tajante objetivo-sujetivo pierde validez.

De este modo, el reto de la ciencia, ya sea natural o social consiste en la construcción de un paradigma integrador, holístico, que permita el análisis de la realidad utilizando los aportes de diversas disciplinas.

Para la educación primaria esta tendencia es de gran importancia, dado que la prioridad en la enseñanza ha radicado en el pensamiento lógico-matemático, y han ubicado las disciplinas artística, deportivas, y otras similares en un segundo lugar. Por otra parte, la subjetividad, el mundo de las emociones y los sentimientos son áreas no tratadas en la formación de la niñez, se evaden, se minimizan. De este modo, la formación de niñas y niños ha respondido a la dicotomía prevalente en el plano teórico.

En pedagogía uno de los mayores intentos de superar esta dicotomía la realiza Howard Gardner (En: Armstrong, 1995) con su propuesta de Inteligencias Múltiples, en una búsqueda de un desarrollo humano más integral.

Según lo expresa Gardner en la obra ya citada, "la esencia de la teoría es respetar las abundantes diferencias que existen entre la gente, las variaciones múltiples en las formas de aprender, los diferentes métodos de evaluación y el número incalculable de maneras en que éstas pueden dejar una huella en el mundo" (p. vii).

Para Gardner el concepto de inteligencia generalizado en nuestra cultura es muy reducido. Desde su punto de vista el potencial humano es algo más que el cociente de inteligencia, por ello propone siete inteligencias:

- Inteligencia lingüística: es la capacidad de emplear palabras eficazmente, en forma oral o escrita.
- Inteligencia lógico-matemática: es la capacidad de emplear patrones lógicos, emplear números y cálculos y abstracciones afines.
- Inteligencia espacial: Implica percibir adecuadamente espacios y trabajar con ellos transformándolos. Incluye sensibilidad ante el color, la línea y la forma y la capacidad de manejar ideas visuales.
- Inteligencia física y cinestética: Es la capacidad de expresarse con el cuerpo y de utilizarlo para crear.

- Inteligencia musical: Comprende sensibilidad al ritmo, la melodía, la música en general.
- Inteligencia interpersonal: Habilidad para percibir sentimientos, estados de ánimo y para responder a ello en la búsqueda de soluciones.
- Inteligencia intrapersonal: Es la capacidad de autoconocerse y de actuar en consecuencia (Armstrong, 1995, pp. 2-3).

En una búsqueda de trascender las visiones intelectualistas, (Lagunas, UNED, 1998) recupera el valor de las emociones en la enseñanza de las escuelas del futuro, al señalar que:

"podemos aprender que somos responsables de lo que decidimos hacer, pero que los sentimientos como tales no son ni morales ni inmorales, simplemente son... en las escuelas del futuro nadie terminará su educación sin que le hayan explicado estas ideas. Formará parte de la educación de todos, dada su clara importancia para conseguir una vida decente" (p. 369).

Por otra parte la autora logra sintetizar muy bien los requerimientos educativos para enfrentar el siglo XXI al plantear los objetivos de una educación para el mañana. En éstos, la dimensión emocional ocupa un importante lugar, aunque se abordan elementos de índole cognoscitiva y de destrezas básicas:

- Enseñar a los alumnos a pensar, a reconocer las falacias lógicas, a ser creativos y entender que los conocimientos varían a velocidad y se vuelven insuficientes, aprender a utilizar ordenadores y bibliotecas para acceder al conocimiento nuevo, promover la autoestima de los alumnos enseñándoles a perseverar, prevenir problemas sexuales, de drogas y otro tipo, prepararlos psicológicamente para un mundo donde la mente será el mayor capital, enseñar un respeto racional hacia los sentimientos y a no dejarse dominar por ellos, aprender a hacer las cosas bien y ser eficaz, a relacionarse con los demás adecuadamente, adaptarse contextos diversos, entre otros.

En suma, existe una base conceptual suficiente para abordar la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integral, sin fraccionar al ser humano e infravalorar algunas de las partes de la totalidad.

3.2. Tendencias en administración educativa

La administración educativa, también ha sido influida por la discusión señalada, puesto que la investigación en esta disciplina se ha enriquecido con la incorporación de teoría proveniente de la psicología, la sociología, entre otras (teoría heredada de la administración). De esta forma, los principios tomados de la clásica administración científica, de Taylor y Fayol incorpora paulatinamente nuevos elementos que provocan una gran diversidad de posiciones. Sin pretender desarrollar la evolución teórica de esta disciplina, es posible señalar algunos de los elementos que caracterizan las posiciones más recientes en este campo.

Desde el punto de vista del proceso administrativo, la tendencia es a perspectivas integrales, holísticas, de largo plazo y que otorgan gran importancia al contexto. De esta forma se plantea una planificación, dirección y control estratégicos.

Estas visiones integradoras conducen a visualizar diferente la organización, para entenderla como un espacio donde convergen diversos tipos de conocimiento que es necesario integrar en el trabajo para obtener logros también integrales. De ahí que el liderazgo consiste en lograr la convergencia de las fortalezas individuales en aras de objetivos comunes.

En este contexto, adquiere importancia la toma de decisiones participativa o por consenso, lo que conduce inevitablemente a estructuras organizativas simples y más horizontales.

Como corolario, la responsabilidad en los logros de la institución es responsabilidad de quienes la integran.

Como consecuencia de una actividad pensada, ejecutada y evaluada en forma com-

partida, estas instituciones aprenden de sus problemas. De ahí la corrección permanente a partir del error que se detecta y analiza críticamente.

A partir del análisis de dinámicas de esta naturaleza, se plantea la necesidad de una nueva ética para el trabajo, cuyo eje central radica en la transparencia y honestidad de las acciones y de las interacciones humanas. Es fundamental en este tipo de organización la confianza en las acciones y planteamientos del otro. De ahí la pertinencia de la ética de la responsabilidad y la transparencia.

Como se observa, estas nuevas visiones implican una ruptura total con el concepto de institución educativa jerarquizada, de la jefatura como figura a quien obedecer sin pensar, de la distribución del poder, la responsabilidad y el ambiente laboral necesario, por señalar algunos aspectos.

Sin embargo, investigaciones realizadas en centros educativos de primaria y enseñanza media, las caracterizan como altamente burocratizadas, es decir, con estilos de organización donde el poder y la autoridad se distribuyen verticalmente. Por otra parte, se caracterizan por la ambigüedad en los objetivos que las orientan, poca racionalidad en la toma de decisiones, dificultades para interpretar el pasado e incorporarlo positivamente en el presente, participación incierta y cambiante de sus miembros, escaso control y evaluación de los logros (Martín-Moreno, 1996).

En esta línea de pensamiento (Gairín, 1996) cita a March y Olsen quienes utilizan la imagen de la anarquía organizada para describir los centros educativos. Ello debido a que a lo interno existe falta de coordinación, interferencias constantes, sin embargo, externamente se aplican requisitos formales que aparentan gran organización: horarios, comunicados a los padres, reglamentos, entre otros.

En procura de cambiar este estilo administrativo, algunos centros educativos experimentan nuevas formas de organización influidos, fundamentalmente por dos corrientes

teóricas: Las Escuelas Eficaces y el Desarrollo Organizacional.

Las Escuelas Eficaces enfatizan en el liderazgo de la dirección y en la aplicación de los siguientes principios: alta moral de grupo, claridad de objetivos, énfasis en que los niños y las niñas adquieran habilidades básicas, control claro y apreciable, orden organizacional.

Por su parte las instituciones que se orientan por la escuela del Desarrollo Organizacional enfatizan en la innovación, la gestión colegiada, el trabajo colaborativo, la incorporación de asesoría y apoyo externo, la sistematización de información para la toma de decisiones base de una constante corrección. Por otra parte se asigna mucha importancia al entorno y a los sujetos que reciben el servicio educativo (clientes). Desde el punto de vista organizacional propician la adhocracia, en procura de estructuras flexibles y simples (Martín-Moreno, 1996).

En forma complementaria una nueva perspectiva ecológica, cultural-pluralista, emerge, la que como su nombre lo indica, procura integrar la diversidad cultural y responder ampliamente a los contextos concretos en que se desarrolla la educación.

Las posiciones expuestas se apoyan en la necesidad de la autonomía del centro educativo. Autonomía que implica autorreflexión-organización y autorregulación. No hay duda de que cualquiera de estas perspectivas para la gestión de centros educativos significa una ruptura con las formas de hacer y actuar en la institución tradicional.

Uno de los mayores retos para el cambio radica en aprender a sentirse responsable de los logros y desaciertos institucionales. Responsable para proponer, ejecutar y asumir el tipo de resultado que se obtenga. La participación desde esta perspectiva implica compromiso de inicio a fin en las acciones que se emprendan. Un aspecto complementario al anterior es la integración de equipos eficientes, en donde la combinación de talentos y aptitudes redunden en excelentes resultados. Se trata de algo muy diferente a los tradicionales grupos, en los que se subdivide el tra-

bajo y luego se pone en común, como si se tratara de armar un rompecabezas colectivamente. Aquí no hay espacio para la discusión, para disentir, para rectificar opinión y enriquecerla con aportes específicos que permitan encontrar las soluciones, lo que es cotidiano en el equipo.

Por otra parte, la toma de decisiones por consenso requiere de equipos acostumbrados a la discusión, a ceder y aportar en una negociación que tiene como fin encontrar salidas a problemas específicos, sin que prive la opinión de la mayoría sobre la minoría, donde el resultado debe ser aceptado por todos. Aspecto difícil de lograr y que requiere además de un cuerpo de valores, tales como la sinceridad, el respeto a sí mismo y al otro, la transparencia en las acciones, el deseo de aportar conocimiento y experiencia al grupo. Pero, sobre todo no tener miedo a analizar las acciones que fallan, para determinar porqué se alejan de lo previsto, a pesar de haber puesto esfuerzo en ellas. De ese modo el equipo puede intentar soluciones nuevas, integrales y creativas.

Los centros educativos autónomos y autorregulados requieren de educadoras y educadores capaces de asumir la libertad, lo que implica tener capacidad para elegir, y autocontrolarse. Solo en un ambiente de esta naturaleza es posible trabajar con estructuras menos verticales y con decisiones consensuales. En instituciones de esta naturaleza debe reducirse el autoengaño y las relaciones interpersonales disfuncionales.

Finalmente cabe indicar que en un centro educativo donde sus miembros deseen involucrarse en el cambio y comprometerse con el desarrollo de niñas y niños, no se puede ceder lugar al activismo. La utopía realizable, debe ser el norte que oriente toda actividad. Desde luego que el único contexto laboral posible capaz de sustentar este tipo de organización es aquel en que predomine la reflexión, el estudio permanente y claras interacciones humanas basadas en posiciones éticas.

4. El proceso de cambio en el centro educativo

4.1 La planificación del cambio

La planificación de un proceso de cambio en una institución educativa puede plasmarse en el diseño de un Proyecto Educativo de Centro (Gairín, 1997). Desde la perspectiva de este autor, se trata de una construcción que cabe planificar, desarrollar y evaluar en un contexto caracterizado por la búsqueda de la calidad educativa. El proyecto implica previsiones de largo y mediano plazo y otras de corto plazo. Las primeras garantizan ejes orientadores para la acción así como estabilidad. Los segundos permiten la realización paulatina de las aspiraciones expresadas en los ejes orientadores. La siguiente figura resume lo expuesto:

Como se observa en la figura 1, el Proyecto Educativo de Centro requiere un Proyecto Curricular de Centro, en ellos se plasman aspiraciones de largo y mediano plazo. A la vez ambos se apoyan en normas que definen los integrantes y las integrantes y que facilitan la concreción de estas aspiraciones. Posteriormente la programación anual define las acciones de corto plazo y prevee los recursos necesarios para ello. Por su parte la memoria contiene la información necesaria para revisar lo actuado e introducir las correcciones del caso.

El diseño de un proyecto de esta naturaleza implica responder a una serie de interrogantes cuyas respuestas conducen al diseño: ¿dónde estamos?, ¿quiénes somos?, ¿qué queremos?, ¿cómo nos organizaremos? Desde luego que responder a estas preguntas implica primero una clarificación de los aspectos señalados a lo largo de este artículo.

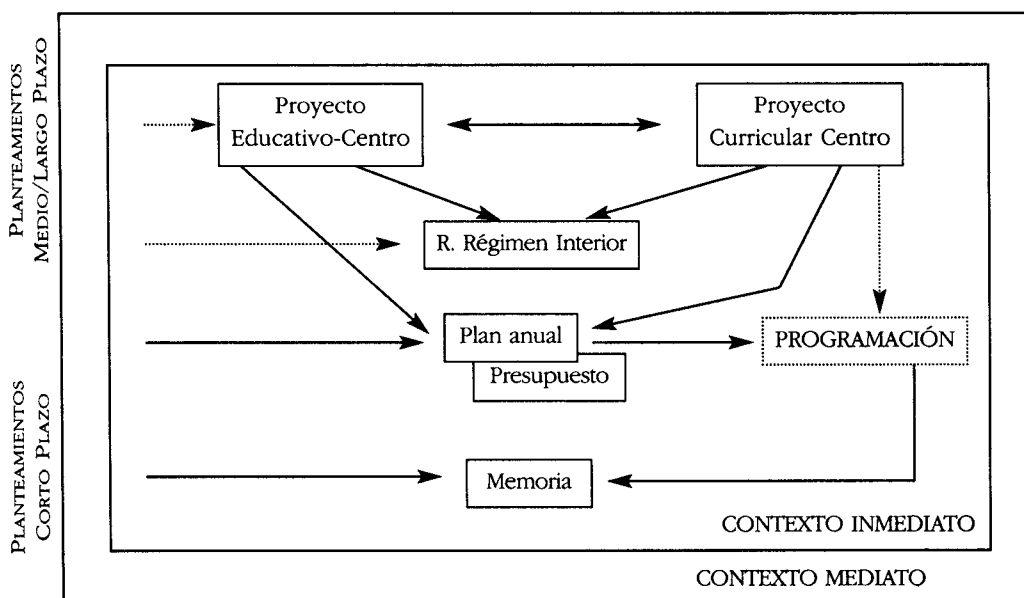


Figura 1. Documentos que configuran el proyecto educativo de centro.

Veamos a continuación los elementos que configuran el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con las interrogantes definidas con antelación:

Diagrama 2

Estructura del proyecto educativo de centro

Ámbito		Presunciones
Contextual	Análisis contexto	¿dónde estamos?
Proyecto educativo		
Ideológico	Principios identidad	¿quiénes somos?
Pedagógico	Objetivos por lograr	¿qué queremos?
Estructural	Estructura	¿cómo organizarnos?

El análisis del contexto, y los principios con los que se va a identificar la institución le permiten definir una personalidad propia. Por su parte, los objetivos marcan el norte hacia el que deben encaminarse, en el mediano y largo plazo. De las características que se definan de esta manera se deduce posteriormente, la estructura organizacional necesaria para ello.

Es necesario enfatizar que después que se realiza un proceso de planificación para el cambio, se requiere crear paulatinamente las condiciones para convertirlo en realidad. Los cambios que tienen que ver con la modificación de perspectivas de mundo, valores y actitudes implican mayor dificultad. Para lograr cambio en el nivel institucional se requiere propiciarlos en los individuos que integran la organización. Quizá en ello radica el mayor reto para la transformación del centro educativo, de lo contrario, el cambio termina siendo formal y aparente, pero nunca una verdadera transformación.

Valga también la pena acotar que los procesos de reclutamiento de personal, de capacitación o perfeccionamiento tendientes al desarrollo del personal, se definen de acuerdo con las aspiraciones estipuladas en

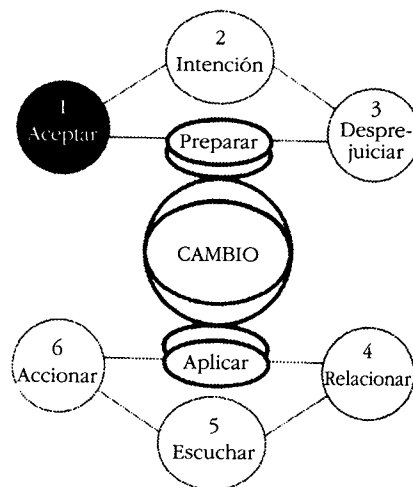
el Proyecto Educativo de Centro. Por otra parte, las metodologías de enseñanza, las tecnologías por utilizar, entre otras, se derivan del proyecto curricular de centro.

Para concluir el tema puede aseverarse que el modelo propuesto por Gairín es un interesante punto de partida para la planificación en las instituciones de enseñanza primaria. A éste pueden agregarse elementos que las personas interesadas en el cambio consideren pertinentes y útiles.

1.2 Procesos de cambio en el nivel individual y organizacional

De acuerdo con (Dionne y Reig, 1995), el cambio requiere de procesos de superación personal. Sin embargo, para iniciar un proceso de esta naturaleza el primer paso es la aceptación de la necesidad del cambio, que conduce a la motivación e impulso para intentarlo.

Los autores proponen un modelo que facilite el cambio que requiere de dos herramientas afectivas de desarrollo humano, la relación y la escucha. Por otra parte, incorpora dos elementos de índole cognitiva, el control de prejuicios y la clarificación de intenciones y finalmente una de índole axiológica, el compromiso con las acciones de cambio. Veamos a continuación el modelo:



Lo único constante es el cambio. Heráclito.

Figura 2. Modelo vivencial de facilitación del cambio. (Dionne y Reig, 1995, p. 3)

Como ya se indicó el primer paso del modelo es la aceptación del cambio. Sin embargo los autores aseveran que cada persona tiene su propio proceso de cambio, que requiere un enfrentamiento con los retos, los miedos que ellos provoquen y su posible superación.

El segundo paso es la exploración de nuestras intenciones. La intención se define como el deseo de acción, y es previa a la acción. Muchas veces no se tiene claridad sobre las intenciones y a pesar de ello se actúa. De ahí la necesidad de identificar las intenciones ocultas para definir lo que realmente se valora y reorientar las acciones de vida.

El tercer paso es enfrentar los prejuicios. Estos limitan el cambio porque inducen a la rigidez en el pensar y como consecuencia en las acciones.

El cuarto paso es revisar las interacciones con los otros. Esto es fundamental pues el cambio se da en relación con otros y no aisladamente.

El quinto paso es la escucha. Una buena escucha permite trascender las diferencias, resolver conflictos y problemas.

El sexto paso es pasar de las palabras a la acción e implica constancia, consistencia y compromiso. Con las acciones se materializa el cambio.

Como se observa este modelo es un medio posible para estimular el cambio en el nivel individual. Es susceptible de adaptar para procesos de cambio en organizaciones educativas, donde también es necesario aceptar mediante el análisis de la realidad la necesidad de cambios, superar prejuicios de diversa naturaleza, comprometerse con una serie de acciones y llevarlas a la práctica.

Un proceso de esta naturaleza puede incidir positivamente en el ambiente y clima laboral, elemento fundamental para intentar procesos de cambio exitosos.

5. A manera de síntesis

Repensar y analizar la razón de ser de la educación es una tarea ineludible en los

centros de educación primaria, en momentos en que el contexto mundial, nacional y los problemas que enfrenta la sociedad, así lo demandan.

El avance del conocimiento tanto desde el punto de vista pedagógico como de la administración educativa, proveen herramientas teóricas y prácticas de utilidad para el cambio planificado.

Para intentar el cambio en el centro educativo no basta con planificarlo, también se requiere atreverse a soñar y a actuar en consecuencia.

El cambio en la organización requiere el cambio personal. Para ello el primer paso es darse cuenta de que esto es necesario para posteriormente armados de voluntad, reflexionar sobre la subjetividad de cada quien, replantearse prejuicios, modificar estructuras de pensamiento que impidan el crecimiento personal. El cambio individual es condición indispensable para lograr instituciones que contribuyan al desarrollo de la niñez.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, Thomas. *Inteligencias múltiples en el salón de clases*. U.S.A. Publicaciones ASCD, 1995.
- Dengo, María Eugenia. *Educación costarricense*. San José, EUNED, 1995.
- Daniels, William. *Poder de grupo*. México, Panorama Editorial S.A., 1994.
- Dionne, George y Reig, Enrique. *Reto al cambio*. México, Mc.Graw Hill, 1995.
- Gairín, Joaquín y otros. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1996.
- Gairín, Joaquín. *Elementos de planificación*. Inédito, Madrid, 1997.

- Lagunas, Emma. En: *IX Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia*. Tomo II. San José, EUNED, 1998.
- Martín-Moreno, Quintina. *La organización de centros educativos desde una perspectiva de cambio*. Madrid, Editorial Sanz y Torres, S. L., 1996.
- Martínez, Miguel. *El paradigma emergente*. España, Editorial Gedisa, S.A., 1993.
- Morín, Edgar. *Amor, poesía, sabiduría*. Uruguay. Ediciones Trilce, 1998.
- Patterson, Jerry. *Liderazgo para las escuelas del mañana*. U.S.A. ediciones ASCD, 1996.
- Proyecto Estado de la Nación. *Estado de la Nación en desarrollo humano sostenible*. San José, 1998.
- Rahman, Graciela. En: Lamas, Marta y Saal, Frida. *La bella (in) diferencia*. México, 1991.
- UNESCO. *Acción mundial en pro de la educación*. Francia, Ediciones UNESCO, 1993.
- UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Editorial Santillana, 1996.
- UNESCO. *Educación de adultos en un mundo en vías de polarización*. Francia, Ediciones UNESCO, 1997.