

## Inteligencia colectiva y compartida

...hay que transformar la realidad. La inteligencia de la vida cotidiana que estoy proponiendo debe ennoblecer el significado de las cosas, embellecer la vida diaria, porque de lo contrario acaba intoxicándonos la mediocridad, la rutina y la pereza, pero también tiene que empeñarse en cambiarlas. Nuestros proyectos, nuestras necesidades, nuestras aspiraciones chocan contra la realidad.

Unas veces podremos, o deberemos, cambiar nuestras metas, pero en otras ocasiones habrá que cambiar la realidad. Esta tensión la vivimos como fuente de problemas. La palabra “problema” significa etimológicamente “lo que está arrojado delante de nosotros impidiéndonos el paso”. Los griegos tenían una palabra aún más dramática para designar estas situaciones. Las llamaban “aporías”, lo que no deja ni un poro por donde pasar. La intransitable. La inteligencia ha de entrar en acción para buscar una salida, una solución, una posibilidad.

Los problemas que nos acucian son de varias clases. No sé lo que quiero. Sé lo que quiero, pero no sé como conseguirlo. Sí como conseguirlo, pero no me atrevo. Me he atrevido, pero he fracasado.

José Antonio Marina

## No hay posibilidad de avanzar sin profesionalización

La profesionalización de la docencia es actualmente objeto de numerosos. En resumen, en el sentido norteamericano de la expresión, la profesionalización se acentúa cuando en un oficio, cualquiera que sea, las directivas metodológicas y las reglas dejan sitio a una autonomía dirigida por objetivos claros, cuya consecución es evaluable, y a una ética que prohíbe las prácticas contrarias a los intereses de los usuarios o de la colectividad.

Una revolución tranquila

El sistema educativo, la profesionalización completa de la docencia significa que la autonomía de los profesores sólo tiene dos limitaciones:

por una parte, la serie de objetivos de desarrollo y de aprendizaje que debe tratar de conseguir con sus alumnos, con su parte fundamental y su parte negociable (en función del nivel y los intereses de los alumnos, las oportunidades, los proyectos, etc.);

por otra, una ética de la relación, de la evaluación, del contrato pedagógico, de la autoridad, de la competencia, desterrando los métodos que ejerzan una presión inaceptable sobre las familias o sobre los alumnos, comprometan su libertad o les impliquen en ejercicios perversos o degradantes.

Sin duda, las necesidades que plantea la coexistencia en los mismos edificios, el afán de equidad y la limitación de los recursos impulsarían a los docentes con autonomía a mantener horarios coordinados, dotaciones estables para las diversas disciplinas, locales, mobiliario y material didáctico parcialmente estandarizados, así como evaluaciones comparables. Pero este ordenamiento podría ser claramente menos rígido que el impuesto en la actualidad por la

mayor parte de las administraciones escolares. En contrapartida, los docentes asumirían individual y colectivamente las responsabilidades inherentes a esta autonomía.

Como hemos visto, los docentes saben jugar con las reglas, tomarse libertades “bajo cuerda” con la letra de los programas, la ortodoxia de las didácticas, los materiales didácticos oficiales, los procedimientos de evaluación, la distribución del tiempo entre las asignaturas, las progresiones aconsejadas. La profesionalización de su oficio les invertirá menos energías en engañar y en guardar las apariencias de la conformidad, y más en el cumplimiento de los objetivos y en el diálogo con las instancias a las que tienen que rendir cuentas. La institución por su parte renunciaría a pedir a los docentes que den la clase de gramática los jueves de 14 a 15 horas, que rellenen escrupulosamente los registros y, en fechas fijas, las libretas de notas de todos sus alumnos. Su tarea prioritaria sería conseguir, por todos los medios legítimos, que el mayor número de ellos alcance capacidades duraderas y transferibles, informando a los padres y movilizándolos sensatamente. El modo de lograrlo revelaría la calidad profesional: organización de la clase, naturaleza del contrato didáctico, material didáctico, dotación del mobiliario y de los espacios de trabajo, modo de diferenciación e individualización de la enseñanza, manera de planificar y practicar la evaluación, avances didácticos, agrupación de los alumnos por temas o por niveles, horarios variables, deberes para casa diferenciados y negociados, etc. Esta autonomía metodológica se extendería a la división del trabajo entre docentes, a la liberalización de las clases, al seguimiento de los alumnos en el centro, encargándose de ello los equipos pedagógicos que compartirían la responsabilidad de los mismos alumnos.

¿Sería esto anarquía? En el estado actual de formación de maestros y de funcionamiento de las escuelas, quizá lo fuera. La profesionalización de la docencia no se hace por decreto; no es cuestión de un día sino más bien decenios: el tiempo de aprender a hacer un buen uso, o digamos simplemente, un uso responsable de la libertad. De inmediato viene a la mente el riesgo de injusticia: nuestra relación con la escuela está pervertida hasta tal punto que nos preocupa el hecho de que en dos clases paralelas los docentes no introduzcan un tema del programa en el mismo momento del curso o no den la misma importancia a los deberes para casa. Mejor sería que los padres se preocuparan de que hubiera una mayor equidad en la eficacia de los docentes y de los centros y una mejor relación entre los medios empleados y los resultados obtenidos. La profesionalización pasa por una manera diferente de pedir y rendir cuentas, por una autoevaluación y una evaluación de lo esencial -la consecución de los objetivos de desarrollo y de aprendizaje- más que por una serie de ritos. La problemática de lo que los anglosajones llaman la *accountability*, que a veces se traduce por “imputabilidad”, es la clave para una “profesionalización interactiva”. En efecto, no se pueden hacer avances en una profesión (*empowerment*) sin la obligación de rendir cuentas a los colegas, a los usuarios y a los mandatarios. Sin duda, la profesionalización de la docencia no exime de “grandes” reformas de programa o de estructuras pero tendría dos importantes consecuencias sobre las estrategias de cambio:

las grandes reformas autorizarían y animarían a los centros, a los equipos pedagógicos y a los profesores a hacer suyas las ideas innovadoras; más que proyectar hasta el último detalle de una pedagogía de ensueño, destinada, eso sí, a no ser nunca aplicada tal cual, habría que definir los grandes ejes, un marco general y unos procedimientos de regulación; así habría lugar para una “construcción activa del cambio”;

lo esencial de la modernización del sistema educativo se llevaría a cabo de manera continua y descentralizada, en los centros, en los equipos o en otras redes; desde ese momento, sería

inútil definir un modelo “nacional” y un único modelo de pedagogía activa, de trabajo por proyecto, de enseñanza diferenciada, de liberalización interdisciplinar o de evaluación formativa. Todos los docentes conocerían estas ideas y trabajarían en su aplicación allí donde estuviesen, en su puesto de trabajo, sin estar esperando a que se les entregue una solución “lista para su uso”. Así, la pedagogía diferenciada seguirá siendo una utopía racionalista mientras se quiera reflexionar sobre ella en lugar de los docentes y hacer que éstos adopten una respuesta en lugar de hacer que trabajen juntos sobre la cuestión: ¿cómo diferenciar la enseñanza?

Esto no se producirá si no hay una evolución de la formación inicial y permanente de los docentes. La tendencia es a hacer universitaria la formación inicial. Pero se perdería una gran oportunidad si esta evolución no sirviera para una nueva articulación teórico-práctica, orientada a lograr una capacidad de regulación y de reflexión sobre la práctica individual y colectiva desde la formación inicial. Lo que no se ve tan claro es que la profesionalización exige también un funcionamiento muy diferente de los centros, la emergencia de una nueva cultura profesional y de un nuevo estilo de dirección. En efecto, no se puede esperar que cada docente, por muy competente que sea, vaya a inventar la pólvora. La profesionalización es cosa de varios, pasa por una división del trabajo, por una mayor cooperación cada vez que sea necesario en pro de la eficacia. Esto plantea las posibilidades de evolución de:

las culturas profesionales y de las culturas de los centros hacia una cultura de cooperación;

las funciones de la jerarquía hacia la animación, la renovación pedagógica, una dirección colaboradora, una autoridad negociada;

las relaciones entre los centros escolares y el centro del sistema educativo, hacia la autoevaluación y la gestión por contratos o proyectos;

Si el funcionamiento de las escuelas evolucionan en este sentido, la profesionalización superará sus enfermedades infantiles y los sistemas de enseñanza podrán adoptar nuevas estrategias de cambio.

Philippe Perrenoud

## **El papel del político: tomar decisiones en educación**

- La Comisión pide a las autoridades políticas que favorezcan ese debate a fin de alcanzar un consenso democrático, que representa el mejor cauce para poner en práctica con éxito las estrategias de reforma educativa.

- La Comisión preconiza la aplicación de medidas que permitan asociar a los distintos agentes sociales a la adaptación de decisiones en materia educativa; a juicio de ella, la descentralización administrativa y la autonomía de los establecimientos pueden conducir al desarrollo y a la generalización de la innovación.

- Reafirmar el papel del político: a él incumbe el deber de plantear claramente las opciones y de lograr una regulación global, a costa de las necesarias adaptaciones. En efecto, la educación constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado.

- La Comisión no subestima la importancia de las limitaciones financieras y preconiza el establecimiento de formas de asociación entre lo público y lo privado. Para los países en desarrollo, la financiación pública de la educación básica sigue siendo una prioridad, pero las decisiones que se tomen no deben menoscabar la coherencia global del sistema ni hacer que se sacrifiquen los demás niveles de la enseñanza.

- Es indispensable revisar las estructuras de financiamiento en función del principio de que la educación debe desenvolverse a lo largo de la vida del individuo. Hay que debatir y estudiar a fondo la propuesta de un crédito-tiempo para la educación.

- El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación debe dar pie para la reflexión general sobre el acceso al conocimiento en el mundo de mañana. La Comisión recomienda:

la diversificación y el mejoramiento de la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías; una mayor utilización de estas tecnologías en el marco de la educación de adultos, especialmente para la formación continua del personal docente; el fortalecimiento de las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad.

- La puesta en marcha de programas de difusión de las nuevas tecnologías con los auspicios de la UNESCO”.

Jacques Delors

## **Descentralización y gestión educativa**

El nuevo contexto en el que operan los sistemas educativos, los ha llevado a concentrar sus esfuerzos sobre dos temas centrales: calidad y gestión. No es este el lugar para desarrollar la problemática de la calidad; en páginas anteriores se han hecho algunas referencias y puntualizaciones sobre el asunto: cabe aquí sí, enfocar el análisis sobre el tema de la gestión.

Resulta evidente que la administración central a cargo -los ministerios de Educación- se configura sobre cuatro aspectos centrales: la regulación y el ordenamiento del sistema nacional; la evaluación de los resultados; la compensación positiva de las diferencias; la formación y profesionalización de los recursos humanos del sistema educativo: docentes, directivos supervisores, formadores, y autoridades nacionales, provinciales y locales. A su vez, la descentralización supone el desarrollo de niveles de autonomía locales, sentido de proyecto, identidad institucional, iniciativas y capacidad de gestión. En otras palabras, un mejor despliegue de la autonomía en la conducción de los procesos, altos niveles de responsabilidad por los resultados y un fortalecimiento de la toma de decisiones en las jurisdicciones y establecimientos.

Resulta evidente que la resignificación de la unidad o el establecimiento se inscribe en uno de los procesos más ambiciosos que proclaman las reformas educativas. Esto es, los procesos de descentralización consagrados en las últimas décadas y que en la actualidad cobran una relevancia particular. La experiencia de descentralización acumulada lleva a considerarla como una decisión eminentemente política y no como una mera herramienta de carácter administrativo de transferencia de responsabilidades. Los procesos de descentralización

implican una búsqueda activa por mejorar e incrementar los niveles de participación de las personas y sus organizaciones locales y provinciales; a la vez procuran incentivar la responsabilidad última de la comunidad en la toma de decisiones tanto en lo que hace a los contenidos como al manejo de los recursos.

Todas las autoridades educativas, los docentes, directivos, supervisores, formadores tienen frente a sí un claro objetivo urgente, inmediato, impostergable, lograr una mejora sustantiva y sostenida de los niveles de calidad de los aprendizajes impartidos en las instituciones educativas. Esto lleva implícito repensar la conducción del proceso de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de manera tal que los actores involucrados asuman su gestión basados en alcanzar los resultados y los logros esperados y definidos por las personas. “Desempeño”, “profesionalización”, “gestión responsable” pasan así a configurar elementos claves para dar respuestas pertinentes en una perspectiva asignada por el desarrollo de las competencias individuales y sociales referidas al ejercicio pleno de la ciudadanía; esto es, una ciudadanía que contemple una mejor calidad de vida, que atienda las demandas productivas de la modernización económica que contribuya a apalejar los efectos de la crisis económica en los sectores más carenciados, que asigne a todos el acceso universal a los códigos de la modernidad.

De lo que se trata es de articular todas las instancias y escalones del propio sistema educativo, al mismo tiempo que permita registrar las señales emitidas por los ciudadanos (culturales, sociales, políticas, económicas), emisión de mensajes y señales, su registro, procesamiento de las respuestas adecuadas en un clima de participación y de construcción de consensos. Esta es una perspectiva de trabajo que compromete a todos los niveles.

En las últimas décadas se asiste a una redefinición del papel del Estado nacional en materia educativa. El Ministerio de Educación, conduce, dirige y articula las políticas y estrategias educativas a nivel nacional, a partir de una redistribución de sus facultades en las jurisdicciones provinciales y aún locales. Se verifica así la existencia de un sistema desconcentrado, descentralizado, cada vez más complejo y con nuevos roles. Por un lado, el ministerio nacional asume la conducción estratégica y adquiere una visión prospectiva, a la vez que orienta las acciones en función de sus metas adecuando los recursos disponibles – humanos, físicos, financieros- y articulándolos en los diferentes niveles de responsabilidad. Una administración central sólida que regule globalmente los procesos constituye la única garantía para alcanzar la calidad de los servicios en un marco de unidad nacional, cohesión social y de igualdad de oportunidades para todos.

Por su parte, los procesos de descentralización confieren a las autoridades educativas provinciales, nuevas incumbencias en materia de gestión de los procesos a nivel local, poniendo de relieve otros roles de mayor relevancia y responsabilidad en cuanto a la administración y gestión de los sistemas educativos. Ello implica el desarrollo tanto de capacidades políticas como técnicas, que antes estaban radicadas en la jurisdicción nacional. La propia gobernabilidad del sistema está en las provincias; las autoridades educativas provinciales asumen las facultades inherentes a la conducción y articulación de los procesos educativos; son responsables por la calidad de la infraestructura física y técnico-pedagógica de las escuelas, crean las condiciones para la estructuración y ampliación de los sentidos educativos; estimulan la innovación metodológica, tecnológica y de diseño institucional; desarrollan instancias y modalidades de seguimiento y asistencia a las actividades de las escuelas de su ámbito; es decir generan las capacidades institucionales para la formación,

desarrollo y actualización de los docentes. En síntesis, las autoridades educativas provinciales disponen en la actualidad de facultades específicas y la dotación de capacidades humanas, políticas y técnicas con miras a generar una gestión responsable, mediante instrumentos y procedimientos de formulación de políticas así como de mecanismos de investigación, evaluación, decisión y diseño de las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Una reflexión final: el énfasis expuesto por seguir fortaleciendo y consolidando los procesos de descentralización de los sistemas educativos, con el consiguiente protagonismo de los establecimientos escolares, no debe llevar a postular que la gestión es un fin en sí mismo; por el contrario, la gestión descentralizada y la autonomía escolar deben ser consideradas como medios que atiendan el objetivo último de los procesos de transformación, cual es el mejorar la calidad de los aprendizajes en la perspectiva del desarrollo humano. Esto es, atender, por un lado las expectativas, valores, comportamientos de los educandos y por otro, un contexto marcado por las exigencias sociales y políticas que velan por la integración social la vigencia de la democracia y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

Nuevas demandas: profesionalidad

La búsqueda de una educación de calidad implica asumir un nuevo estilo de gestión que contemple dos líneas de actuación: por un lado, una clara redefinición de la identidad profesional de los actores involucrados, que tenga en cuenta sus procesos de formación y actualización, la carrera docente, las condiciones de trabajo, los salarios, entre otros aspectos. Por otro, resulta necesario construir los nuevos estilos de gestión a partir de un diagnóstico claro de las diferencias y debilidades observadas hasta el presente.

El nuevo perfil de los actores se produce en un contexto donde se advierte un rompimiento de las viejas estructuras organizativas; en otras palabras, los procesos de profesionalización no solo dependen de las propias de cada docente –en todos los niveles-, de las expectativas de carrera y formación, sino también de que las estructuras organizacionales den cabida a las nuevas competencias de trabajo. En este sentido, resulta preciso reconocer la potencialidad de los procesos de transformación desatados- tanto a nivel local, provincial, como del establecimiento- de manera tal de identificar los nuevos modos de organización, las nuevas misiones institucionales, las nuevas formas de gestión, que den lugar a la generación de una propuesta que propicie nuevas identidades culturales y profesionales.

Derivado de lo anterior puede sostenerse que el aumento -cuantitativo y cualitativo- de los niveles de la autonomía escolar, originados por la desconcentración de los sistemas educativos, han modificado profundamente las competencias y las responsabilidades exigidas a las funciones directivas. Superar este mandato de tareas de mantenimiento y de rutinas requiere mucho más que contar con meros administradores. Se requiere de personas con competencias para dirigir y que a su vez, sean eficientes organizadores de equipos directivos con capacidad de otorgarle coherencia y sentido global a la acción escolar, abarcando a la función docente.

Pilar Pozner